

# DYDAKTYKA SPECJALNA

OD KONSTRUKTÓW TEORETYCZNYCH  
DO MODELI BADAWCZYCH



tom **2**

Redakcja naukowa  
Joanna Głodkowska

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej

# DYDAKTYKA SPECJALNA



# DYDAKTYKA SPECJALNA

OD KONSTRUKTÓW TEORETYCZNYCH  
DO MODELI BADAWCZYCH

tom **2**

Redakcja naukowa

Joanna Głodkowska



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej

Recenzenci  
*prof. dr hab. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz*  
*prof. dr hab. Janusz Kirenko*

Projekt okładki  
*Anna Gogolewska*

Ilustracja na okładce  
*eugenesergeev/iStock*

Redakcja  
*Hanna Cieśla*

Korekta  
*Zespół*

Tłumaczenie na język angielski  
*Ewa Butowska*

Copyright © by  
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
Warszawa 2020

Publikacja finansowana przez  
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
ze środków na działalność statutową



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska

ISBN 978-83-66010-71-0  
e-ISBN 978-83-66010-72-7

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40  
tel. 22 5893645  
e-mail: [wydawnictwo@aps.edu.pl](mailto:wydawnictwo@aps.edu.pl)

# Spis treści

<b>WPROWADZENIE</b> .....	7
<b>Podziękowanie i zaproszenie</b>	
<i>Joanna Głodkowska</i> .....	7
<b>Systematyka dydaktyki specjalnej – dalsze implikacje konstruktów</b>	
<i>Joanna Głodkowska</i> .....	10
<b>CZĘŚĆ I</b>	
<b>EMPIRYCZNE KONTEKSTY DYDAKTYCZNE W ZAKRESIE RÓŻNICOWANIA</b>	
<b>Uczeń z dysleksją w wypowiedziach nauczycieli. Wskazania dla praktyki pedagogicznej</b>	
<i>Urszula Gosk, Izabella Kucharczyk</i> .....	35
<b>Relacja wzajemnych zysków – o pozytywnej stronie wychowywania się z rodzeństwem z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie pełnosprawnych braci i sióstr</b>	
<i>Katarzyna Kruś-Kubaszewska</i> .....	46
<b>Strategie komunikacyjne dzieci z chorobą przewlekłą w młodszym wieku szkolnym</b>	
<i>Iwona Konieczna</i> .....	63
<b>Trudności wychowawcze w pracy nauczyciela</b>	
<i>Joanna Moleda</i> .....	77
<b>Nieprzystosowanie społeczne jako problem edukacyjny</b>	
<i>Marta Porembska</i> .....	95
<b>CZĘŚĆ II</b>	
<b>EMPIRYCZNE KONTEKSTY DYDAKTYCZNE W ZAKRESIE DOSTOSOWYWANIA</b>	
<b>Zajęcia biblioterapeutyczne w grupie zróżnicowanej – praktyka, możliwości, ograniczenia</b>	
<i>Kamil Kuracki</i> .....	117

<b>Wykorzystanie technologii w edukacji i terapii dzieci dotkniętych zaburzeniami ze spektrum autyzmu</b>	
<i>Ewelina Młynarczyk-Karabin</i> .....	144
<b>Technologie wspomagające w edukacji i rehabilitacji uczniów niewidomych i słabowidzących</b>	
<i>Małgorzata Paplińska</i> .....	159

### CZĘŚĆ III

#### TEORETYCZNE KONTEKSTY DYDAKTYCZNE W ZAKRESIE HARMONIZOWANIA

<b>OCzekiwania rodziców dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wobec systemu edukacji</b>	
<i>Diana Aksamit, Andrzej Giryński</i> .....	177
<b>Tyflopedagog – kompetencje, zadania, wyzwania</b>	
<i>Kornelia Czerwińska, Kamila Miler-Zdanowska</i> .....	193
<b>Harmonizowanie w obszarze pedagogiki specjalnej w działaniach o charakterze tutoring</b>	
<i>Wanda Hajnicz, Agnieszka Konieczna</i> .....	225
<b>Edukacja inkluzyjna a przygotowanie studentów kierunków pedagogicznych</b>	
<i>Magda Lejzerowicz</i> .....	252
<b>System rodzinny jako źródło sukcesu edukacyjnego dziecka</b>	
<i>Katarzyna Wereszka</i> .....	275

### CZĘŚĆ IV

#### TEORETYCZNO-EMPIRYCZNE KONCEPCJE POGŁĘBIAJĄCE RÓŻNICOWANIE, DOSTOSOWYWANIE I HARMONIZOWANIE

<b>Predyktory kształtowania się relacji rodzic–dziecko w rodzinach wychowujących dzieci z niepełnosprawnościami</b>	
<i>Agnieszka Dłużniewska, Kamil Kuracki</i> .....	297
<b>Wizerunek nauczyciela akademickiego a system wartości studentów</b>	
<i>Justyna Maria Gasik</i> .....	319
<b>Niepełnosprawny twórca a odbiór społeczny jego dzieła plastycznego – raport z badań pilotażowych</b>	
<i>Agnieszka Żabińska</i> .....	339

#### REKAPITULACJA

<b>Niektóre tezy do refleksji dydaktycznej</b> .....	359
<b>O AUTORACH</b> .....	370
<b>CONTENTS</b> .....	378

# WPROWADZENIE

## Podziękowanie i zaproszenie

*Joanna Głodkowska*

Ponowione odczytywanie istotnych zagadnień dydaktyki specjalnej, redefiniowanie ich, klasyfikowanie oraz systematyzowanie, dokonuje się najczęściej w zmienionych okolicznościach i przy udziale innych uczestników procesu kształcenia. W każdym jednak przypadku celem autorów opracowań dydaktycznych jest sformułowanie takich prawidłowości, by ich zastosowanie pozwoliło dokonywać w rzeczywistości edukacyjnej zmian, które będą doskonalić proces kształcenia uczniów objętych specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Żywię przekonanie, że opracowane w monografiach z roku 2017 nowe ujęcia dydaktyki specjalnej, a niekiedy tylko propozycje ujęć czy też jeszcze nie w pełni uporządkowane szkice, mogą być źródłem ponownych studiów, prowadząc do odkrywania prawidłowości i budowania systematyzacji w dydaktyce specjalnej, a także utrwalania jej akademickości.

W monografii pt. *Dydaktyka specjalna w horyzoncie znaczeń, koncepcji i praktyki pedagogicznej* (Głodkowska, 2020) razem z moimi Współpracownikami z Instytutu Pedagogiki Specjalnej zaprezentowaliśmy wybrane zagadnienia, skupione tematycznie w czterech częściach: (1) dydaktyka specjalna – ujęcia kontekstowe, komparatywne i projektowe; (2) wątki teoretyczne, strategie diagnostyczne w zakresie różnicowania; (3) wątki teoretyczne, modele dydaktyczne w zakresie dostosowywania; (4) wątki teoretyczne, modele i strategie dydaktyczne w zakresie harmonizowania.

Łącznie ze wspomnianą monografią przekazujemy Czytelnikom kolejny efekt naszego namysłu dydaktycznego: *Dydaktykę specjalną. Od konstruktów teoretycznych do modeli badawczych*. Skupiamy się w niej głównie na ukazaniu dydaktyki specjalnej jako bogatego obszaru empirycznego. Tematyka artykułów koncentruje się wokół trzech zagadnień, przywołujących kanony dydaktyki specjalnej: (1) RÓŻNICOWANIE potrzeb edukacyjnych uczniów, (2) DOSTOSOWYWANIE procesu nauczania–uczenia się oraz (3) HARMONIZOWANIE kontekstów i relacji edukacyjnych. Ufamy, że systematycznie tworzona i rozpoznawana przestrzeń dydak-



tyki specjalnej, także w zakresie realizowanych projektów badawczych, będzie budowała jej tożsamość akademicką, dostarczy interesującego oraz pożytecznego materiału do dalszych refleksji prowadzących do rozwijania teorii i podejmowania poszukiwań badawczych.

Zapraszamy do lektury, mając nadzieję, że to opracowanie dydaktyczne będzie użytecznym źródłem wiedzy i inspiracji dla nauczycieli akademickich realizujących dydaktykę specjalną oraz inne przedmioty dydaktyczne i metodyczne, a także dla badaczy, naukowców oraz nauczycieli praktyków. Może również służyć studentom kierunków pedagogicznych, którzy przygotowują się do pracy z uczniami wymagającymi specjalnej realizacji ich potrzeb edukacyjnych, zarówno w szkolnictwie specjalnym, jak i ogólnodostępnym. Powinni oni poznać specyfikę kształcenia specjalnego, aby nie tylko skutecznie nauczać, lecz także uczestniczyć w tworzeniu społeczeństwa, które uznaje, że różnice nadają sens bycia razem.

Współpracownikom z Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie dziękuję za współtworzenie tej monografii. Szczególne podziękowania kieruję do Osób, z którymi kolejną dekadę realizujemy jako przedmiot akademicki dydaktykę specjalną. Corocznie go modyfikujemy i misternie budujemy przebieg poszczególnych zajęć ze studentami. Niezmiennie cieszy nas rozpoznawanie nowych przestrzeni dydaktycznych, które systematycznie wypełniamy bogactwem odkrywanych powiązań i kontekstów.

Autorzy artykułów tej monografii:

prof. dr hab. Joanna Głodkowska, dr Justyna Maria Gasik, dr Magda Lejzerowicz (Katedra Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością)

dr Kornelia Czerwińska, dr Kamila Miler-Zdanowska, dr Małgorzata Paplińska (Zakład Tyflopedagogiki)

dr Katarzyna Wereszka (Zakład Surdopedagogiki)

dr hab. Wanda Hajnicz, prof. APS, dr hab. Agnieszka Konieczna, prof. APS (Zakład Pedagogiki Terapeutycznej)

dr Agnieszka Dłużniewska, dr Urszula Gosk, dr Izabella Kucharczyk, dr Kamil Kuracki (Zakład Terapii Pedagogicznej)

dr Joanna Moleda, dr Marta Poremska (Zakład Psychopedagogiki Resocjalizacyjnej)

dr hab. Andrzej Giryński, prof. APS, dr Diana Aksamit, dr Iwona Konieczna, dr Agnieszka Żabińska, mgr Katarzyna Kruś-Kubaszewska, mgr Ewelina Młynarczyk-Karabin (Zakład Edukacji i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną)

mają nadzieję, wzorem publikacji z 2017 roku, że zaprezentowane opracowania będą dla Czytelników nie tylko źródłem inspiracji do analiz teoretycznych i prowadzenia eksploracji badawczych, lecz także staną się źródłem optymizmu i nadziei, które są niezbędne w dydaktyce specjalnej. Tym samym zapraszają do rozpoznawania dydaktyki specjalnej od konstruktów teoretycznych do modeli badawczych.

# Systematyka dydaktyki specjalnej – dalsze implikacje konstruktów

Joanna Głodkowska



## Słowa kluczowe

*kultura włączająca, włączanie edukacyjne, edukacja włączająca, kanony dydaktyki specjalnej, nauczanie według różnic, model edukacyjnych zmian*

## Keywords

*inclusive culture, educational inclusion, inclusive education, canons of special didactics, teaching according to differences, model of educational changes*

## Wstęp

W aktualnym wizerunku osoby z niepełnosprawnością badacze wyraźnie unikają koncentrowania się na zaburzeniu, ograniczeniu, dysfunkcji, a podejmują rozpoznania potrzeb i możliwości uczestniczenia, samostanowienia, niezależności czy też przynależności społecznej. W ten sposób sukcesywnie przełamywany jest schemat budowany od wieków, że ograniczenia sprawności człowieka łączą się tylko z cierpieniem, izolacją, napiętnowaniem i odrzuceniem społecznym. Idea normalizacji rozpoczęła w skali ogólnoswiatowej nowe, humanistyczne postrzeganie osób doświadczających swojej niepełnosprawności oraz dzielenie ludzi na lepszych i gorszych, sprawnych i niepełnosprawnych. Normalizacja warunków życia była również źródłem nowego projektowania edukacji, w której różnice nadają sens bycia razem i generują dążenia do jedności mimo istniejących różnicowań i pragnienia budowania wspólnoty społecznej. Edukacja, która jest zorientowana na integrowanie, staje się jednym z podstawowych warunków przeciwdziałania wykluczeniu i niwelowania deprywacji potrzeby przynależności każdego człowieka do większej społeczności. Szkoła jest jednym z najważniejszych środowisk,

w którym mogą zaistnieć procesy budowania więzi między dziećmi i młodzieżą z trudnościami w uczeniu się a ich społecznością rówieśniczą. Ważne jest, że integracyjne i włączające działania edukacyjne stwarzają szanse doskonalenia kultury całej szkoły, a w konsekwencji stają się także istotnym czynnikiem zmian mentalnych społeczeństwa. W Polsce od 30 lat jesteśmy świadkami i uczestnikami owego przełomu, zmiany edukacyjnej – urzeczywistniania wizji Edukacji dla Wszystkich (*Education for all...*, 2015).

W artykule konstruuje model edukacyjnych zmian wyznaczony nauczaniem według różnic (MEZ-NwR). Budowany jest on m.in. na podstawach następujących tez: (1) Idea normalizacji warunków życia osób z niepełnosprawnościami jest źródłem przechodzenia w edukacji od segregacji do włączania; (2) Przebieg edukacyjnych zmian ma doprowadzić do stanu, w którym edukacja włączająca (*nauczanie według różnic*) przestanie być nowością, a będzie naturalnym procesem wspólnego uczenia się; (3) Włączająca kultura społeczeństwa jest nieodzownym warunkiem realnej edukacji włączającej i urzeczywistniania wizji „jedności w zróżnicowaniu”; (4) Interdyscyplinarne studia nad niepełnosprawnością (*Disability Studies*) tworzą znaczące konteksty dla edukacji włączającej akcentując, że niepełnosprawność jest normalnym zjawiskiem społecznym.

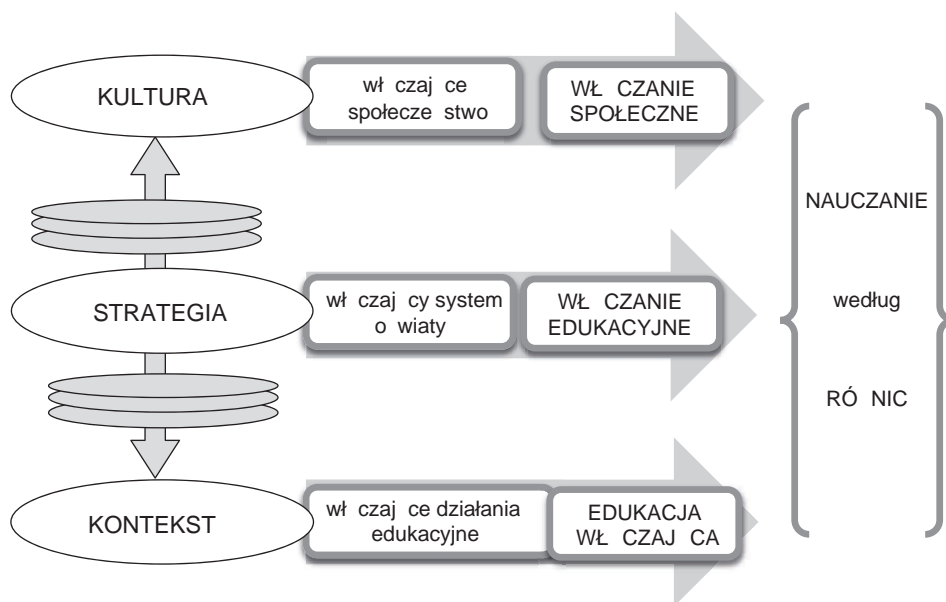
Inspiracją do skonstruowania modelu edukacyjnych zmian wyznaczanych *nauczaniem według różnic* (MEZ-NwR) są sformułowane wcześniej wzorce i kano-ny dydaktyki specjalnej (Głodkowska, 2017a). W tym opracowaniu skupiam się na zmianie edukacyjnej w ogólnym rozumieniu – w kierunku szkoły dobrej dla wszystkich, co pozwala uznawać, że nie tylko szkoły ogólnodostępne, lecz także i szkoły specjalne mogą być placówkami, które skutecznie realizują model edukacyjnych zmian nauczania według różnic. Budowanie modelu zmian rozpoczynam od rozpoznania znaczeń i powiązań między trzema pojęciami – włączanie społeczne, włączanie edukacyjne i edukacja włączająca – zarysowują one przestrzeń mających zaistnieć zmian.

## **Włączanie wartością społeczną, sposobem myślenia o systemie edukacji oraz gwarancją obecności wszystkich uczniów i ich uczestniczenia**

Proces włączania w edukacji odbywa się w szerszych kontekstach społecznych niż środowisko szkoły, klasy, społeczności uczniów, rodziców, nauczycieli i innych specjalistów. Wnika w procesy społeczne, powiązane z postawami społecznymi, w tym także z barierami mentalnymi otoczenia wobec „inności” i „Innych”. Owe bariery mogą zakłócać przebieg włączania, a nasilać wykluczanie społeczne, także wykluczanie edukacyjne. Nie można także łudzić się, że polityka edukacyjna państwa i akty legislacyjne mogą zagwarantować prawdziwą integrację społeczną, realną obecność i włączenie Innych w różne obszary życia społecznego. Powszechna dostępność w Polsce struktur systemu oświaty dla uczniów wymagających specjalnej realizacji ich potrzeb edukacyjnych jest wynikiem długotrwa-

tych procesów. Idee zapoczątkowane w ubiegłym stuleciu trwają do dziś, a są wynikiem przyznania osobom z niepełnosprawnościami takich samych praw jak pozostałym członkom społeczeństwa oraz kształtowania nowego ich wizerunku i zmiany stereotypu o ich potrzebach i możliwościach.

W tym miejscu podejmę próbę nakreślenia znaczeń w trzech perspektywach włączania jako: (1) wartości społecznej, (2) sposobu myślenia o systemie edukacji oraz (3) gwarancji obecności uczestniczenia wszystkich uczniów w procesie kształcenia wysokiej jakości. Wyodrębnione perspektywy pozwalają postrzegać edukację w trzech kategoriach: społeczeństwo, system oświaty oraz działania edukacyjne (rycina 1). Nakreślają one swoiste kręgi procesu włączania, które można interpretować, uwzględniając istotne właściwości i rolę w definiowaniu edukacji. Tak też włączające społeczeństwo można postrzegać co najmniej ze względu na jego kulturę, w której istotną wartością jest szanowanie różnic między ludźmi i uznawanie prawa Innych do współbywania w życiu społecznym. Drugą kategorię – system oświaty – można odnosić do strategii polityki edukacyjnej państwa, która ugruntowana legislacyjnie, zapewnia równy dostęp do edukacji wszystkim uczniom, zapewniając jej wysoką jakość. Włączające działania edukacyjne – kategoria trzecia – odnoszą się do zabiegów pedagogicznych, podejmowanych w konkretnych kontekstach wobec ucznia wymagającego specjalnej realizacji jego potrzeb edukacyjnych. Celem zarysowania i zdefiniowania swo-



Rycina 1. Włączanie – kultura, strategia, kontekst

Źródło: opracowanie własne.

istych odrębności, wyłonione kategorie nazywam, stosując terminy: (1) *włączanie społeczne*, (2) *włączanie edukacyjne* oraz (3) *edukacja włączająca*.

*Włączanie społeczne*, postrzegane w odniesieniu do kultury społeczeństwa, wnika w te obszary życia, które wyznaczane są przyjętymi i pielęgnowanymi wartościami oraz postawami społecznymi wobec inności i Innych. Uznawanie Innego, realizowanie prawa do wolności każdego człowieka jednoznacznie łączy się z akceptowaniem i szanowaniem różnic między ludźmi w doznawaniu świata i bytowaniu we wspólnej przestrzeni. Co najmniej od czasu zaistnienia idei normalizacji nasiliła się zmiana w podejściu do niepełnosprawności i coraz mocniej akcentowano potrzebę integracji i włączenia społecznego osób z niepełnosprawnościami. Sprzyjało to nowej konceptualizacji niepełnosprawności i tworzenia pozytywnego wizerunku osób z niepełnosprawnościami (Głodkowska, 2012). Badacze zaczęli naukowo dokumentować, że życie osoby z niepełnosprawnością jest równie cenne, jak życie osoby sprawnej, ale i o wiele trudniejsze (Brown, 2002). Podkreślali, że w środowisku integrującym podwyższa się status osoby z niepełnosprawnością, bardziej korzystne są jej doświadczenia życiowe i skuteczniej może znieść konsekwencje swojej niepełnosprawności. W otoczeniu integrującym niepełnosprawność przestaje pełnić rolę cechy pierwszoplanowej. Kreowanie i promowanie pozytywnego wizerunku osoby z niepełnosprawnością umożliwia *wyłanianiu się różnicy [między ludźmi] jako święta*, szczególnie cennej wartości (Shapiro, 1993, s. 103). W tę myśl wyraźnie wkomponowuje się afirmujący model niepełnosprawności (*affirmative model of disability*) Johna Swaina i Sally French (2000). W nim autorzy mówią nie tylko o uznawaniu różnic między sprawnymi i niepełnosprawnymi, lecz także o potrzebie „celebrowania różnic” (*celebrate the difference*) między ludźmi. Jednocześnie podkreślają, że w tym szczególnym świętowaniu osoby z niepełnosprawnościami mogą być dumne z faktu, że różnią się od większości społeczeństwa. Przytoczone poglądy badaczy otwierają przestrzeń nowego postrzegania niepełnosprawności oraz rozumienia osób z niepełnosprawnościami. Wnikanie takich oto idei w świadomość społeczną stwarza możliwość mentalnej zmiany społeczeństwa i tworzenia jego kultury, w której różnice między ludźmi stanowią istotną i uznawaną wartość. Afirmujące rozumienie niepełnosprawności budzi nadzieję, że akceptacja, szacunek, poszanowanie godności staną się wreszcie niezbywalnymi wartościami społecznymi. Należy jednak zauważyć, że proces włączania społecznego nie przebiega samoistnie. Konieczne są intencjonalne działania różnych środowisk i instytucji oświatowych. Dlatego też rycina 1 nie tylko wyłania trzy odrębne kategorie włączania, lecz także zarysowuje wzajemne powiązania między nimi.

*Włączanie edukacyjne* to następna, wskazana wcześniej kategoria, która związana jest ze strategią tworzenia włączającego systemu oświaty. Proces włączania edukacyjnego ma na celu wprowadzenie uczniów wymagających specjalnej realizacji ich potrzeb edukacyjnych do ogólnodostępnego środowiska szkolnego i zapewnienie im takich warunków kształcenia, które będą możliwie najmniej ich ograniczać i najbardziej wzmocnić rozwojowo. Włączający system oświaty ma umożliwić ta-

kiemu uczniowi spełnianie zadań rozwojowych właściwych dla wieku życia oraz dać poczucie przynależności do środowiska rówieśniczego. W tym konieczne są odpowiednie akty prawne definiujące system oświaty, w którym zapewniony jest wszystkim uczniom dostęp do edukacji. Na poziomie lokalnym ważna jest koordynacja działań odpowiednich organów samorządowych. Jej wykładnią powinno być rzetelne rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych w środowisku lokalnym, by na tej podstawie wprowadzać odpowiednie działania włączające, a następnie działania oceniające, ewaluujące ich skuteczność.

Włączanie edukacyjne jest *procesem, który pomaga przezwyciężyć bariery* w obecności, uczestnictwie i osiągnięciach uczniów w szkołach ogólnodostępnych; edukacja włączająca *wzmacnia zdolność systemu edukacji do docierania do wszystkich uczniów* (UNESCO, 2017, s. 7). Należy podkreślić, że włączenie nie jest definiowane w kategoriach miejsca, ale głównie jako proces i praktyka projektowania szkół i ich działalności w celu wspierania wszystkich uczniów, aby mogli odnieść sukces (Artiles, Kozleski, 2016). W literaturze polskiej liczne są opracowania podejmujące problematykę włączania edukacyjnego (m.in. Chodkowska, 2003; Szumski, 2006; Kirenko, Gindrych, 2007; Głodkowska, 2010; Gajdzica, 2011; Chrzanowska, 2014, Mikrut, 2015; Sadowska, 2016; Rzeźnicka-Krupa, 2019; Zamkowska, 2019). W nich autorzy rozpoznają wielowymiarowość procesu integracji, przemiany w ideach i praktykach edukacyjnych, osiągnięcia uczniów w różnych formach kształcenia, podstawy prawne i społeczne uwarunkowania integracji, miejsce ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej, kapitał kulturowy uczniów z niepełnosprawnością w różnych formach kształcenia, sytuacje trudne w edukacji integracyjnej, formułują także wątpliwości moralne wokół argumentowania i urzeczywistniania edukacji integracyjnej. Wszystko to ma znaczenie, aby realna stała się zmiana edukacyjna i zmiana społeczna, której wykładnią są różnice między ludźmi jako konstytutywna wartość.

Strategiczny obszar włączania wymaga kreowania takiej polityki edukacyjnej, która zapewni uzasadnioną merytorycznie i organizacyjnie koncepcję kształcenia, skierowaną do wszystkich uczniów, w tym także tych wymagających specjalnej realizacji ich potrzeb edukacyjnych. W doskonaleniu włączania edukacyjnego niezbędne jest opracowanie takiego systemu oświaty, w którym formy segregacyjne (szkoły specjalne) i niesegregacyjne (szkoły integracyjne i ogólnodostępne) będą współpracować i wzajemnie się uzupełniać. Dobrze jest mieć na uwadze, że elementy systemu edukacyjnego „mogą mieć wiele imion” (placówki specjalne, ogólnodostępne, integracyjne, włączające) i w tej różnorodności, a zarazem jedności stwarzać warunki spełniania potrzeb wszystkich uczniów. Tak zarysowaną organizację oświaty określiłam terminem „różnicowany system edukacji dla wszystkich” (Głodkowska, 2010, 2017a). Nie ulega wątpliwości, że wprowadzanie dziecka w system edukacyjny jest decyzją nie zawsze łatwą, szczególnie, gdy jest to dziecko wymagające specjalnej realizacji jego potrzeb edukacyjnych. Każda taka decyzja wymaga zarówno rzetelnego rozpoznania funkcjonowania dziecka, jego potrzeb i możliwości, postawienia indywidualnej diagnozy, jak i systema-



tycznego weryfikowania sformułowanego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego i zasadności podjętych decyzji o miejscu dziecka w systemie oświaty. Stąd też „zróżnicowany system edukacji dla wszystkich” dobrze jest postrzegać co najmniej jako: (1) diagnostyczny (wnikliwe rozpoznawanie możliwości i potrzeb edukacyjnych uczniów); (2) weryfikowalny (systematyczna ewaluacja podjętych decyzji związanych z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego); (3) dostępny (zapewnienie możliwości wyboru najkorzystniejszej formy kształcenia); (4) kompleksowy (ustalenie miejsca i roli wszystkich bezpośrednich podmiotów edukacyjnych: uczniów, nauczycieli i innych specjalistów, rodziców/opiekunów, społeczności lokalnej); (5) elastyczny (zapewnienie możliwości wprowadzania zmian wynikających m.in. z nowych przepisów prawnych oraz osiągnięć naukowych). Bez wątpienia *włączanie edukacyjne* wymaga odpowiedniego przygotowania szkół ogólnodostępnych na przyjęcie uczniów wymagających specjalnej realizacji ich potrzeb edukacyjnych. W tym względzie mowa zarówno o przygotowaniu merytorycznym i metodycznym kadry pedagogicznej, jak i przygotowaniu organizacyjnym (m.in. likwidacja barier fizycznych), ale także o budowaniu pozytywnego nastawienia środowiska szkoły i społeczności lokalnej do włączającej formy edukacji.

Dane statystyczne wskazują, że system kształcenia uczniów objętych SPE w Polsce będzie w coraz szerszym zakresie przechodzić od modelu segregacyjnego do modelu włączającego. Jan Pańczyk (2008, s. 53), odnotowując zmniejszanie się stopnia segregacyjności w kształceniu uczniów wymagających specjalnej realizacji ich potrzeb edukacyjnych, przewidywał, że jeśli zostanie utrzymane dotychczasowe tempo odchodzenia od systemu segregacyjnego, to za pięć lat stopień segregacyjności będzie bliski zera. Dane z roku 2015 pozwalają prześledzić tendencje opisujące wskaźnik segregacyjności (Głodkowska, 2017a). W zakresie szkoły podstawowej zamieszczone informacje o liczebności uczniów objętych SPE pozwalają wyliczyć stopień segregacyjności dla poszczególnych rodzajów trudności w uczeniu się (bardziej szczegółowe dane w: Głodkowska, 2017a). Przytaczając dane z roku szkolnego 2015/2016, można stwierdzić, że stopień segregacyjności w całej grupie uczniów objętych kształceniem specjalnym na etapie szkoły podstawowej wynosi 35,18%, na etapie uczniów gimnazjum jest zaś stosunkowo wyższy (50,07%). Najwyższy stopień segregacyjności stwierdzono w przypadku uczniów głuchoniewidomych, uczniów z wieloraką, złożoną niepełnosprawnością, a także z nowo wyodrębnionymi syndromami (65,87%). Wyraźnie mniejszy w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, wadami wzroku, wadami słuchu, niedostosowaniem społecznym, chorobą przewlekłą (36,08%). Najniższy w grupie uczniów objętych SPE ze względu na szczególne uzdolnienia, uwarunkowania kulturowe, spektrum autyzmu, dziecięce porażenie mózgowe, nadpobudliwość psychoruchową, zaburzenia mowy (14,15%). Należy jednak mieć na uwadze, że ogólne wskaźniki segregacyjności dla wskazanych trzech grup uczniów objętych SPE mogą posłużyć jedynie pewnej orientacji w podejmowaniu bardziej wnikliwych analiz dostępności i zabezpieczenia edukacyjnego (Głodkowska, 2017a).



Wskazany trzeci aspekt – *edukacja włączająca* – bezpośrednio związany jest z działaniami edukacyjnymi, jakie podejmowane są w szkole/klasie wobec konkretnego ucznia. Edukacja włączająca to proces wspólnego uczenia się i przebywania uczniów objętych SPE z ich rówieśnikami. Sytuacja ta ma zapewniać uczniowi poczucie przynależności do społeczności szkolnej i zabezpieczać konieczne wsparcie (techniczne, metodyczne, psychospołeczne, organizacyjne) celem osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Rozpatrując te fakty z punktu widzenia dydaktyki specjalnej, bezpośrednie oddziaływanie pedagogiczne w kształceniu specjalnym związane jest z: (1) różnicowaniem potrzeb i możliwości uczniów, (2) dostosowywaniem warunków nauczania–uczenia się, a także (3) budowaniem zharmonizowanych relacji i kontekstów edukacyjnych (Głodkowska, 2017a). Różnicowanie, dostosowywanie i harmonizowanie to sformułowane kanony dydaktyki specjalnej, które wyłaniają istotne obszary *edukacji włączającej*. W jednym z nich (różnicowanie) niezbędna jest rzetelnie i wnikliwie przeprowadzona diagnoza każdego ucznia objętego SPE i jego środowiska rodzinnego, a także środowiska rówieśniczego, w którym realizowany jest proces wspólnego kształcenia. Indywidualna diagnoza stwarza możliwość opracowania dostosowanego programu edukacyjno-terapeutycznego, którego realizacja wymaga systematycznej oceny przebiegu i skuteczności (dostosowywanie). Jednocześnie proces kształcenia wymaga budowania takich kontekstów edukacyjnych i relacji społecznych, w których jest zagwarantowana obecność i uczestniczenie wszystkich uczniów (harmonizowanie) (Głodkowska, 2017a).

Należy jednocześnie zauważyć, że sformułowane kanony definiują podmiotowych uczestników *włączania społecznego*, *włączania edukacyjnego* i *edukacji włączającej*. Bezpośrednimi podmiotami są zarówno uczeń wymagający specjalnej realizacji jego potrzeb edukacyjnych, jego rodzice/opiekunowie, nauczyciele i inni specjaliści, jak i środowisko rówieśnicze, a także społeczne środowisko lokalne. Włączający system edukacji stwarza warunki zapewnienia każdemu podmiotowi możliwości skutecznego spełniania zadań. Zarówno uczniowie objęci SPE, jak i pozostali uczniowie powinni w tym układzie móc realizować swoje potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Rodzice powinni otrzymać kompetentne wsparcie, by podejmować skuteczne decyzje o losach swojego dziecka wymagającego specjalnej realizacji jego potrzeb edukacyjnych. Rodzice dzieci sprawnych powinni być przekonani, że we włączającej formie kształcenia ich dziecko nie traci, a może rozwojowo zyskać. Nauczyciele powinni doświadczać wzmacniania swoich kompetencji pedagogicznych, terapeutycznych w pracy nakierowanej na każdego ucznia. Inni specjaliści powinni mieć poczucie skutecznego zaangażowania w diagnostykę, poradnictwo, rehabilitację społeczną, która spełnia zamierzony cel – zapewnia każdemu uczniowi korzystne rozwojowo doświadczenia edukacyjne. Jednocześnie należy mieć na uwadze, że efektywne pełnienie roli wskazanych podmiotów w procesie *włączania edukacyjnego* (system oświaty) i *edukacji włączającej* (kształcenie w placówce ogólnodostępnej) w dużym stopniu jest zależne od *włączania społecznego*. Proces ten jest wyznaczany kulturą społeczeństwa, które przejawia pozytywne, nacechowane

zrozumieniem i szacunkiem postawy wobec inności i Innych oraz akceptuje wspólne uczenie się i przebywanie własnych dzieci objętych SPE z ich rówieśnikami. Nie ulega wątpliwości, że podstawą wszystkich działań skierowanych na tworzenie *edukacji włączającej* w placówkach ogólnodostępnych jest *włączanie edukacyjne*, czyli polityka edukacyjna państwa i odpowiednie akty prawne sankcjonujące miejsce tej formy kształcenia w systemie oświaty.

Nie zawsze jednak codzienność edukacyjna spełnia oczekiwania i nadzieje skutecznego włączenia dziecka w system oświaty. Zdarzają się sytuacje, że niektóre dzieci z niepełnosprawnością nie są w stanie poradzić sobie w kształceniu integracyjnym, czy włączającym i lepsze dla nich warunki rozwoju może zapewnić placówka specjalna. Zdarza się także, że w szkołach specjalnych znajdują się uczniowie, którzy przy zapewnieniu wsparcia radziliby sobie w integracji ze sprawnymi rówieśnikami. Zwłaszcza w takich sytuacjach konieczny jest zatem szczególnie wyczulony wgląd nauczycieli i innych specjalistów oraz rzetelna, ponawiana diagnoza i współpraca między placówkami ogólnodostępnymi, integracyjnymi i specjalnymi. Cel jest wspólny i podstawowy – zapewnienie każdemu uczniowi właściwej dla jego potrzeb i możliwości formy kształcenia, która zapewni mu możliwość rozwoju, uczestniczenia i osiągnięcia sukcesu. Na zakończenie tych rozważań przywołam dwa wcześniej sformułowane stwierdzenia: (1) włączająca kultura społeczeństwa jest warunkiem realnej edukacji włączającej i urzeczywistniania wizji „jedności w zróżnicowaniu” oraz (2) formy segregacyjne (szkoły specjalne) i niesegregacyjne (szkoły integracyjne i ogólnodostępne) mogą współpracować i wzajemnie się uzupełniać – formy kształcenia „mogą mieć wiele imion” (placówki specjalne, ogólnodostępne, integracyjne, włączające) i w tej różnorodności, a zarazem jedności stwarzać warunki spełniania indywidualnych potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów.

### **Wzorce i kanony dydaktyki specjalnej – uogólnienia realnych faktów i tendencji w kształceniu uczniów wymagających specjalnej realizacji ich potrzeb edukacyjnych**

Model edukacyjnych zmian w perspektywie nauczania według różnic jest wynikiem ponownego odczytania wzorców i kanonów dydaktyki specjalnej jako narzędzi uogólniania i systematyzowania rzeczywistości edukacyjnej (Głodkowska, 2017a). W roku 2010 wydano pierwszy podręcznik dydaktyki specjalnej (Głodkowska, 2010). Zostały w nim nazwane i zdefiniowane wzorce dydaktyki specjalnej. Stały się one dla mnie swoistą kanwą dla rozpatrywania realiów współczesnej rzeczywistości edukacyjnej oraz tendencji zmian obejmujących kształcenie specjalne. Uznałam, że owe wzorce mogą stać się podstawą budowania odrębności oraz tożsamości wycinka dydaktycznej rzeczywistości, wzmacniając status akademicki dydaktyki specjalnej. Nawiązując do wcześniejszych opracowań (Głodkowska, 2010, 2012), w roku 2017 ponowiłam analizę wzorców dydaktyki specjalnej, z jednej strony podejmując ich redefinicję, z drugiej zaś ukazując je

przez pryzmat zmian w oświacie i współczesnym świecie oraz dokonań naukowych wnikających w problematykę specjalnych potrzeb edukacyjnych (Głodkowska, 2017a). Dookreślone zostały znaczenia (definicje, klasyfikacje) oraz nakreślona systematyka dydaktyki specjalnej, co stało się pewnego rodzaju wykładnią dla analiz i przeglądu dydaktyk specjalistycznych (Głodkowska, 2017b).

Wzorce dydaktyki specjalnej zostały nazwane i zdefiniowane w dziesięciu charakterystykach<sup>1</sup>. Ponawiane refleksje uświadomiły mi, że tak sformułowane wzorce nakreślają obiecujący poznawczo obszar teoretyczno-empiryczny, którego rozpoznawanie można wznawiać w rekonstruowanych interpretacjach, a także nowych ujęciach istotnych aspektów kształcenia specjalnego. W tym artykule wzorce dydaktyki specjalnej są użyte jako pewnego rodzaju narzędzie dociekań teoretyczno-metodologicznych.

Z przeświadczeniem o celowości użycia wzorców dydaktyki specjalnej do nowych ujęć, zastosowań i refleksji w tym artykule buduję model edukacyjnych zmian w perspektywie nauczania według różnic (MEZ-NwR). Mam również nadzieję, że ustalenia tego artykułu pozwolą wykazać, że opracowany konstrukt wzorców może znaleźć swoje miejsce w dydaktyce specjalnej i być również komplementarną koncepcją dla poznawania i wyjaśniania edukacyjnych zmian w kształceniu uczniów, których potrzeby edukacyjne wymagają specjalnych dostosowań dydaktycznych i rozwiązań metodycznych. Warto podkreślić, że wyłonione w interpretacjach wzorców trzy kategorie przestrzeni procesu nauczania–uczenia się (uczeń, warunki, nauczyciel) pozwoliły określić trzy kanony dydaktyki specjalnej: (1) różnicowanie, (2) dostosowywanie, (3) harmonizowanie (Głodkowska, 2017a<sup>2</sup>).

<sup>1</sup> Wzorce dydaktyki specjalnej:

- 1) edukacja z równym prawem dostępu – prawnie zagwarantowane miejsce w systemie oświaty i zapewnienie pomocy psychologiczno-pedagogicznej
- 2) edukacja zróżnicowana – różne formy kształcenia we wspólnym systemie oświaty
- 3) edukacja do uczestniczenia – budowanie lepszej szkoły dla wszystkich
- 4) edukacja diagnostyczna – dostosowanie edukacyjne oparte na rzetelnej diagnozie
- 5) edukacja ku podmiotowości – traktowanie każdego uczestnika edukacji jako podmiotu
- 6) edukacja w integrującej przestrzeni – łączenie, współdziałanie, porozumienie
- 7) edukacja w harmonizowaniu – równoważenie sytuacji i kontekstów edukacyjnych
- 8) edukacja profesjonalna – pedagog specjalny osobą znaczącą w kształceniu uczniów wymagających specjalnej realizacji ich potrzeb edukacyjnych
- 9) edukacja wyzwalająca – każdy człowiek wartością
- 10) edukacja z optymizmem pedagogicznym – odkrywanie punktu archimedesowego człowieka (jego punktu siły) (Głodkowska, 2017a).

<sup>2</sup> Kanon dydaktyki specjalnej z perspektywy kategorii edukacyjnej uczeń – różnicowanie opisuje potrzeby edukacyjne ucznia (wzorzec: edukacja diagnostyczna), uwzględniając także rozwój społeczny, emocjonalny ucznia (wzorzec: edukacja do uczestniczenia), sferę jego autonomii i samostanowienia (wzorzec: edukacja ku podmiotowości). Ponadto rozpatruje wybrane aspekty wzorca edukacji wyzwalającej, a wskazującej na dynamizm rozwojowy ucznia, m.in. ujawniony w potencjale rozwojowym, czy też optymistycznym nastawieniu do życia. Drugi kanon dydaktyki specjalnej – dostosowywanie – dotyczy tych obszarów edukacji, które są związane z realizacją procesu kształcenia ze względu na zapisy prawne, rozwiązania dydaktyczne przebiegu procesu nauczania–uczenia się oraz

Zbudowany w ramach dydaktyki specjalnej konstrukt jej kanonów ukierunkował nakreślenie *modelu zmian edukacyjnych* wyznaczanych *nauczaniem według różnic*. Podstawą owego modelu, jak wskazałam wcześniej, są różnice, które stanowią istotną wartość zarówno w rozpoznawaniu potrzeb i możliwości uczniów (kanon różnicowanie), tworzeniu indywidualnych kontekstów nauczania (kanon dostosowywanie), jak i budowaniu relacji edukacyjnych (kanon harmonizowanie). Uzasadniając wyeksponowanie różnic w tym modelu, powołam się na poszerzoną konceptualizację edukacji włączającej, sformułowaną podczas Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej UNESCO w Genewie (2008). Uczestnicy sformułowali definicję, w której uznali, że *edukacja włączająca to ciągły proces mający na celu oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich, przy jednoczesnym poszanowaniu różnorodności oraz różnych potrzeb i umiejętności, cech i oczekiwań edukacyjnych uczniów i społeczności, eliminując wszelkie formy dyskryminacji* (UNESCO, 2017, s. 126). Ideę tej definicji podkreśla dodatkowo stanowisko Michaela Oliveira (1996), który stwierdza, że doprowadzenie do włączenia wymaga zaistnienia zmian w wielu obszarach życia społecznego. Są one związane głównie z różnicami między ludźmi, które w efekcie dokonujących się zmian powinny zyskać pozytywną wartość społeczną. Autor formułuje konkluzję, że dzięki uznaniu i poszanowaniu różnic systemy edukacji stają się moralnie zaangażowane w proces włączania, szkoły stają się środowiskami przyjaznymi dla rozwoju i sukcesów wszystkich uczniów, nauczyciele angażują się we współpracę ze wszystkimi uczestnikami procesu kształcenia, a programy nauczania stają się wolne od treści „dezablistycznych” (*disablist*) (Oliver, 1996, s. 83). Zaproponowany model edukacyjnych zmian wyraźnie nawiązuje do przytoczonych stwierdzeń, w których dobitnie wybrzmiewa głos o wartości różnic i różnorodności w tworzeniu systemu kształcenia dla uczniów objętych specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

## **Model edukacyjnych zmian w perspektywie nauczania według różnic (MEZ-NwR)**

Edukacja jest nie tylko domeną pedagogiki, lecz także szerszej interdyscyplinarnej perspektywy teoretyczno-empirycznej, w tym m.in. psychologicznej, socjologicznej, filozoficznej, antropologicznej. Ostatnie dekady XX wieku zainicjowały szczególnie przełom w edukacyjnym podejściu do kształcenia uczniów wymagających specjalnej realizacji ich potrzeb. Nastąpił czas realizowania normalizacyjnych wizji edukacji, która w poszczególnych państwach przybiera zróżnicowany charakter: od zapewnienia wysokiej jakości form segregacyjnych w placówkach specjalnych do pełnego włączenia uczniów w placówkach ogólnodostępnych.

---

charakterystykę środowiska społecznego ucznia. Kanon trzeci – harmonizowanie – opisuje obszary relacji i kontekstów edukacyjnych, w których nauczyciel podejmuje różne profesjonalne działania, organizując proces nauczania–uczenia się, aby równoważyć, synchronizować różne sytuacje edukacyjne celem osiągnięcia zamierzonych rezultatów pedagogicznych.

Systemy oświaty podlegają nieustannym zmianom, bo zmieniają się życie, otoczenie, wiedza o człowieku i świecie. I w tych zmianach ważne jest pytanie zarówno o ich zasadność, jak i o ich kierunek oraz wartość dla bezpośrednich podmiotów edukacyjnych – nie tylko uczniów, nauczycieli, rodziców, lecz także społeczności lokalnych i ogólnie społeczeństwa. Zmiana pojawia się wszędzie tam, gdzie zachodzi potrzeba jej wprowadzenia. Można sądzić, że idea z drugiej połowy ubiegłego wieku, jaką była normalizacja życia osób z niepełnosprawnościami, stała się zaczynem nowego podejścia do edukacji. Zainicjowała zmiany, które można postrzegać w kategoriach nowego paradygmatu w pedagogice, jakim jest edukacja inkluzyjna (włączająca).

Zmiany edukacyjne mogą być i są analizowane z różnych punktów widzenia. W prezentowanym przeze mnie modelu proponuję rozważania w kręgu teorii niemiecko-amerykańskiego psychologa, uznawanego za pioniera psychologii społecznej Kurta Lewina (1947). Badacz ten stworzył model zarządzania zmianą organizacyjną, w którym pierwszoplanowe miejsce zajmują uczestnicy owej zmiany. W modelu Lewina skuteczność tego procesu zależy od przebiegu trzech zasadniczych etapów: (1) rozmrażanie (*unfreeze*), a w tym burzenie starych struktur, sposobów działania; (2) zmiana (*change*), która musi być dokładnie zaplanowana; (3) zamrażanie (*refreeze*), kiedy to reorganizacja przestaje być rozumiana jako coś nowego i w świadomości uczestników staje się stanem naturalnym. W kontekście modelu zmiany Lewina można przyjąć, że etap rozmrażania zmiany edukacyjnej w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością był zapoczątkowany ideą normalizacji warunków życia oraz nasilającymi się ruchami społecznymi w obronie praw człowieka i praw osób z niepełnosprawnościami. W następstwie tych wieloletnich procesów dokonały się też zmiany w świadomości społecznej, które skutkowały przyzwoleniem na wspólne bytowanie sprawnych i niepełnosprawnych oraz stopniowym zacieraniem granic między tymi światami. Na etapie rozmrażania ważną rolę odgrywał i odgrywa nadal proces wcześniej scharakteryzowany, jakim jest *włączanie społeczne* wzmacniane włączającą kulturą społeczeństwa.

Drugi etap – zmiana – dotyczy wszystkiego, co związane jest z *włączaniem edukacyjnym* (włączający system oświaty) i *edukacją włączającą* (włączające konkretne działania pedagogiczne). Zmiana ta, rozumiana ogólnie, przebiega w kierunku od edukacji segregacyjnej do edukacji włączającej/inkluzyjnej. Jest to wielowarstwowy, skomplikowany proces, który wymaga systematycznych, rzetelnych analiz co do jego przebiegu i efektywności. Tu potrzebne są celowe i planowe działania, wzmacniane takimi ujęciami modelowymi, które umożliwią operacjonalizację zarówno istotnych elementów modelowych, uwarunkowań, jak i parametrów skuteczności edukacyjnej. W tym względzie cenne jest także konstruowanie rzetelnych narzędzi, które pozwolą ocenić efekty w zmienionych warunkach/formach kształcenia. Można sądzić, że na etapie zmiany w *modelu zmiany edukacyjnej* może być inspirujące wykorzystanie kluczowych kanonów – różnicowanie, dostosowywanie i harmonizowanie – celem systematycznej oceny efektów doskonalenia warunków edukacyjnych w perspektywie *nauczania według różnic*.



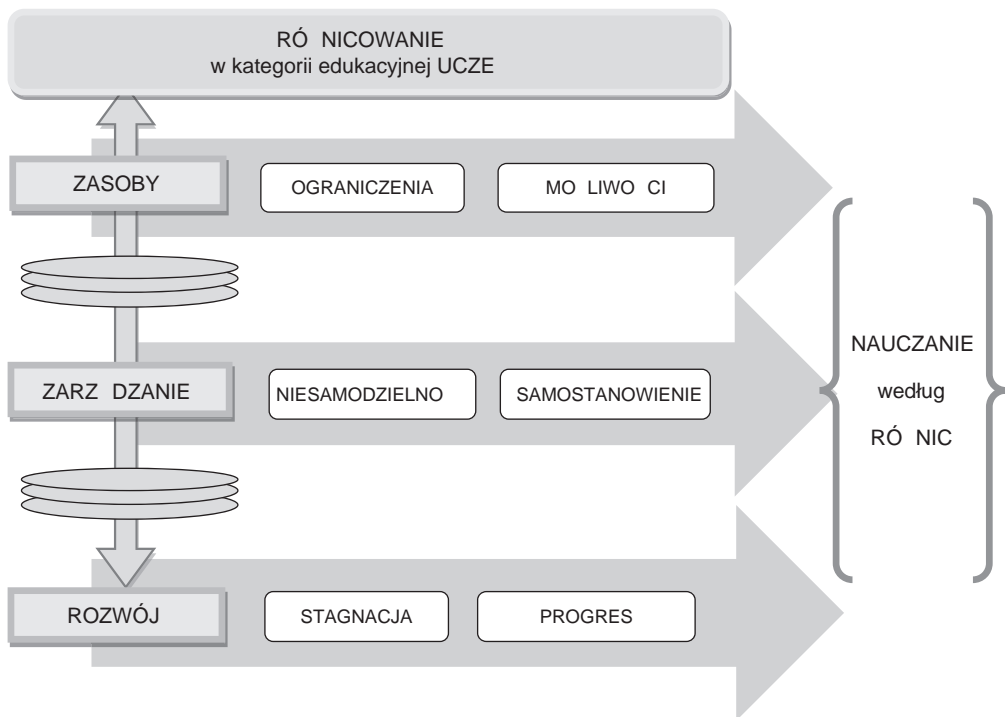
Zamrażanie, jako trzeci etap w modelu edukacyjnych zmian, pozwala postrzeżać *włączanie społeczne*, *włączanie edukacyjne* i *edukację włączającą* w kategoriach wzajemnych powiązań, uwarunkowań i wzajemnych motywatorów, swoistej dźwigni zmiany. Działania w kierunku zamrażania mają służyć takiemu utrwaleniu reorganizacji, że przestaje ona być nowością. Nie budzi już niepokoju czy lęku, a jest naturalnym procesem edukacyjnym wyznaczanym *nauczaniem według różnic*. Na etapie zamrażania ważne jest opracowywanie sposobów utrzymania zmiany, w tym m.in. zapewnienie doskonalenia kompetencji nauczycieli do zadań w zróżnicowanym zespole uczniowskim. W utrwalaniu zmian istotne są także wszelkie działania promujące i świętujące każdy sukces wynikający ze zmiany.

Ukazany model trzyetapowej zmiany edukacyjnej w perspektywie *nauczania według różnic* niestety nie prowadzi do prostych rozwiązań. Nieustannie pojawiają się problemy rodzą się wątpliwości, które są nieuniknione w tak dużej złożoności uwarunkowań, powiązań, ale i oczekiwań społecznych. W tym kręgu rozważań mogą pojawić się m.in. pytania o to, jak rozmrażać schematy mentalne, uprzedzenia, stereotypy, aby zmiany świadomości społecznej umożliwiły uznanie różnic jako pozytywnej wartości życia społecznego; jak planować tak złożoną, wielowarstwową zmianę edukacyjną, aby była ona skuteczna; jak doprowadzić do etapu zamrażania i uznać zasadność utrwalania osiągniętego stanu; jakie kryteria przyjąć dla satysfakcjonującej zmiany edukacyjnej. Nie unikniemy pytań i problemów, bo rzeczywistość edukacyjna zmienia się, nie zawsze jest przewidywalna, a co za tym idzie wymaga wciąż na nowo podejmowania nowych badań, uzasadnień, modeli i raportów.

Naukowcy od początku zaistnienia idei edukacji inkluzyjnej poszukują zarówno skutecznych metod rozpoznania jej przejawów, jak i uwarunkowań oraz dynamiki zachodzących zmian. Tak też Mel Ainscow (2005) wskazuje na dwa potencjalnie silniejsze czynniki „dźwigni zmian”: (1) przejrzystość definiowania zmian w odniesieniu do idei włączenia oraz (2) rzetelność wskaźników pomiaru wyników edukacyjnych.

Tony Booth (Centre for Educational Research, Canterbury Christ Church University College) i Mel Ainscow (Centre for Educational Needs, University of Manchester) opracowali narzędzie pomiaru, które pozwala ocenić wskaźnik inkluzji w szkole – *The Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2002). Zastosowanie tego Indeksu umożliwia dokonanie samooceny szkoły w zakresie istotnych wymiarów: kultura, polityka i praktyka, ale także bariery utrudniające uczenie się i uczestnictwo wszystkich uczniów. Stosowanie Indeksu staje się integralną częścią istniejących w szkole polityk rozwoju, zachęcając do szerokiej i dogłębnej analizy wszelkich działań szkoły. Interpretacja uzyskanych rezultatów stwarza szansę nie tylko zarysowania stanu aktualnego w poszczególnych placówkach, lecz także nakreślenia potrzeby zmian w kierunku inkluzji. Otrzymane rezultaty poddane wnikliwej interpretacji pozwolą na podjęcie odpowiednich działań, których efekty będą systematycznie oceniane i szacowana będzie dynamika zmian oraz dokonujące się postępy w budowaniu edukacji inkluzyjnej.

Celem opracowania tego artykułu jest skonstruowanie modelu edukacyjnych zmian prowadzących do urealnienia *nauczania według różnic* (terminu będącego swoistym wyróżnikiem edukacji włączającej). Dla tej realizacji wykorzystuję zdefiniowane wcześniej określenia: *włączanie społeczne*, *włączanie edukacyjne* i *edukacja włączająca* oraz uwzględniam wzorce i kanony dydaktyki specjalnej (Głodkowska, 2017a). W ten sposób buduję model zmian w edukacji, w którym różnicowanie, dostosowywanie i harmonizowanie (jako kanony dydaktyki specjalnej) są podstawą tworzenia warunków dla procesu włączania w edukacji. Wskazane kanony bezpośrednio odnoszą się do *edukacji włączającej*, która (jak wskazałam wcześniej) jest w powiązaniu z *włączaniem społecznym*, *włączaniem edukacyjnym*. Uwzględniając różnicowanie, dostosowywanie i harmonizowanie, można w każdym z tych kanonów przewidywać biegunowe charakterystyki. Tak też różnicowanie, które dotyczy kategorii opisujących ucznia (potrzeby edukacyjne, uczestniczenie, podmiotowość, dynamizm rozwojowy (Głodkowska, 2017a), można rozpatrywać w aspektach: (1) posiadane zasoby, (2) zarządzanie zasobami oraz (3) rozwój zasobów. Każdy z tych aspektów można postrzegać w kontinuum zmian: pierwszy od uwzględniania w nauczaniu głównie ograniczeń ucznia i jego



Rycina 2. Kategorie opisujące UCZNIĄ – wyjaśnianie różnicowania w kontinuum edukacyjnych zmian

Źródło: opracowanie własne.

trudności w uczeniu się do doceniania i wykorzystywania możliwościami ucznia, jego zasobów; drugi od niesamodzielności i zależności do samostanowienia i autonomii; trzeci od przyzwolenia na stagnację i ignorowanie zadań rozwojowych do skupiania się na progresie i wzmacnianiu dynamizmu rozwojowego ucznia.

Ogólnie można uznać, że kanon RÓŻNICOWANIE wyznacza sytuacje, które mogą być nie tylko dźwignią, lecz także barierą zaistnienia zmian edukacyjnych w kierunku od segregacji do inkluzji, od skupiania na ograniczeniach i trudnościach ucznia do doceniania jego sił rozwojowych, od lekceważenia różnic między uczniami do celebrowania różnic, od homogeniczności do heterogeniczności w rozpoznawaniu, diagnostyce i nauczaniu.

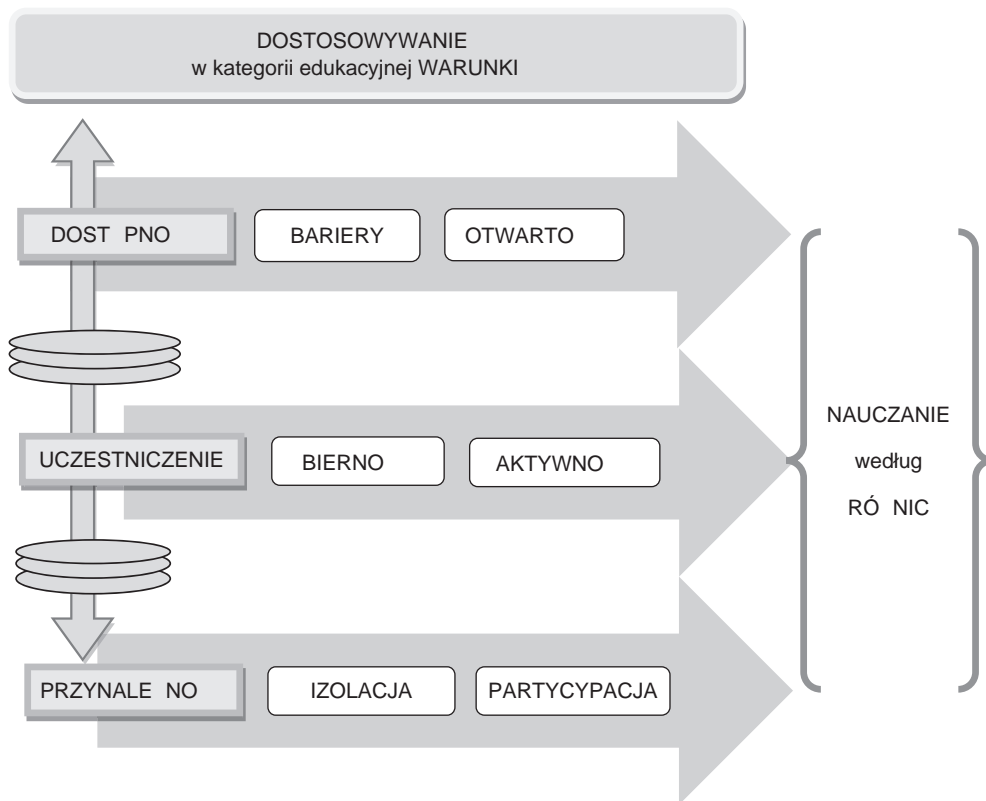
Interpretacja kanonu RÓŻNICOWANIE wskazuje m.in. na następujące zalecenia dydaktyczne:

- Rzetelnie, kompleksowo przeprowadzona indywidualna diagnoza uczniów z trudnościami edukacyjnymi jest punktem wyjścia do projektowania procesu kształcenia specjalnego.
- W diagnozie należy uwzględnić istotne jej cechy: kompleksowa, pozytywna, rozwojowa, profilowa, nieinwazyjna, prognostyczna.
- W diagnozie powinny być zawarte możliwie pełne informacje o potrzebach edukacyjnych uczniów, m.in. o potrzebie aktywności poznawczej (ciekawość poznawcza), potrzebie porozumiewania się (komunikacja interpersonalna), potrzebie badania i eksperymentowania (eksploracja poznawcza) oraz potrzebie rozwoju i satysfakcji zadaniowej (podatność zadaniowa).
- Indywidualna diagnoza ma służyć nakreśleniu optymalnej drogi edukacyjnej ucznia, także odpowiedniej dla niego formy kształcenia.
- Początek i kontynuowanie nauki szkolnej wymaga formułowania przez nauczyciela ponawianych odpowiedzi na podstawowe pytanie, jak skutecznie dziecko radzi sobie w spełnianiu stawianych przed nim zadań, wynikających z pełnionej roli ucznia.
- Wychowanie w różnorodności norm i wartości wymaga kształtowania w uczniach szczególnego dostrzegania zarówno tego, co łączy i integruje wspólne życie społeczne, jak i tego, co dzieli i różnicuje.
- Dwubiegunowość czy różnorodność stwarza warunki naturalnego współistnienia w procesie nauczania różnic, kontrastów i odmienności, także sprawności i niepełnosprawności.
- Należy zapewnić uczniom, na miarę ich możliwości, warunki aktywności i autonomii w bliższych i dalszych środowiskach społecznych, a także wzmacniać różne przejawy ich jakości życia, zachęcać do uczestniczenia w różnych sytuacjach, aby mogli sprostać wyzwaniom przyszłości.
- Istotnymi aspektami kształcenia uczniów wymagających specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych jest najpierw uczestniczenie w różnego rodzaju wyborach, a potem samodzielne ich dokonywanie, na początku współdecydowanie, a w następstwie podejmowanie decyzji.



- Niezbędne jest budowanie wzajemnych kontaktów osób niepełnosprawnych ze sprawnymi w relacjach opartych na życzliwości i akceptacji.
- Edukacja, szczególnie w sytuacji niepełnosprawności ucznia, nie może prowadzić do skazania go na samotność, ale ma umożliwiać poczucie przynależności do społeczności rówieśniczej.
- W działaniach edukacyjnych istnieje potrzeba rozpoznawania i wykorzystywania potencjału i sił rozwojowych wszystkich uczniów.

W zakresie kanonu DOSTOSOWYWANIE rozpatrywane są warunki edukacji. Mogą być one charakteryzowane w aspektach: dostępność, uczestniczenie, przynależność. Aspekty te, ujmowane bardziej szczegółowo, pozwalają nakreślić kontinuum edukacyjnych zmian. Tak też dostępność pozwoli rozpatrywać zmiany od barier do otwartości, uczestniczenie od bierności do zaangażowania, przynależność od izolacji do partycypacji (rycina 3).



**Rycina 3.** Kategorie opisujące WARUNKI – wyjaśnianie dostosowywania w kontinuum edukacyjnych zmian

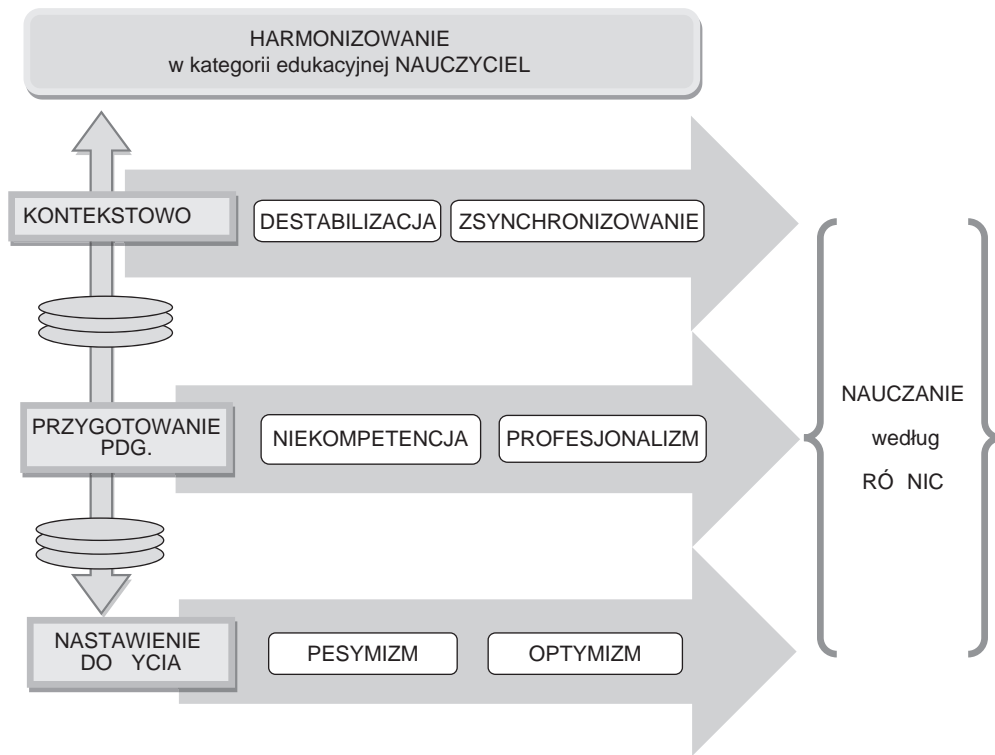
Źródło: opracowanie własne.

Ogólnie kanon DOSTOSOWYWANIE wyznacza zarówno sytuacje włączania edukacyjnego (podstawy prawne edukacji integracyjnej/włączającej), jak i edukacji włączającej (zróżnicowane, wysokiej jakości formy kształcenia, przyjazne, akceptujące i integrujące placówki oświaty). Mogą one być dźwignią lub barierą zaistnienia zmian edukacyjnych w kierunku od segregacji do włączenia.

Odwołując się do wcześniejszego opracowania (Głodkowska, 2017a), można określić następujące zalecenia dydaktyczne dla realizacji kanonu DOSTOSOWYWANIE, które wskazują na zmiany w kierunku *nauczania według różnic*:

- Celem dążeń w oświacie jest zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych wszystkim uczniom.
- System edukacji powinien zapewnić możliwie optymalne miejsce wszystkim uczniom i podejmować działania w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych, a w szczególności włączenia uczniów objętych SPE.
- Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów są podstawą zróżnicowanego systemu edukacji, w którym współistnieją różne formy kształcenia: segregacyjna, integracyjna i włączająca.
- W systemie oświaty muszą być także uwzględnieni rodzice/opiekunowie jako istotne podmioty procesu edukacji, ponieważ mają prawo do decydowania o miejscu i przebiegu kształcenia swoich dzieci.
- W przypadku ucznia objętego SPE wyjątkowej rzetelności wymaga podejmowanie decyzji o formie jego kształcenia: edukacja segregacyjna, integracyjna, włączająca.
- Podstawą podejmowania decyzji o formie kształcenia ucznia musi być rzetelna i kompleksowa diagnostyka, przeprowadzona możliwie najwcześniej i ponawiana w różnych okresach jego rozwoju.
- W projektowaniu działań edukacyjnych konieczne jest uwzględnienie wszelkich informacji o funkcjonowaniu każdego ucznia objętego SPE.
- Sytuacje edukacyjne mają zapewniać warunki aktywności uczniów w różnych sferach: poznawczej, emocjonalnej, społecznej.
- Kształtowanie tożsamości społecznej uczniów objętych SPE jest istotnym obszarem w projektowaniu celów, treści i metod nauczania.
- W przestrzeni edukacyjnej ważne miejsce zajmuje budowanie wspólnoty rówieśniczej.

Kanon HARMONIZOWANIE rozważam w aspektach: kontekstowość, przygotowanie nauczyciela, jego nastawienie do życia. Znowó szczegółowe rozpatrywanie tych aspektów daje bardziej wnikliwy wizerunek nauczyciela i jego działań pedagogicznych. Tak też kontekstowość można rozpatrywać od braku porozumienia i destabilizacji do porozumienia i umiejętności synchronizowania różnych sytuacji edukacyjnych. Przygotowanie nauczyciela można widzieć w kontinuum od braku kompetencji do profesjonalizmu, nastawienie do życia nauczyciela zaś co najmniej w kategoriach od pesymizmu do optymizmu, nadziei pedagogicznej (rycina 4).



Rycina 4. Kategorie opisujące NAUCZYCIELA – wyjaśnianie harmonizowania w kontinuum edukacyjnych zmian

Źródło: opracowanie własne.

Zalecenia wynikające ze szczegółowej interpretacji kanonu HARMONIZOWANIE pozwalają zaakcentować ważne fakty:

- Nauczyciel refleksyjny, o szerokiej wiedzy, może bardziej sprostać tym zadaniom, które stwarzają często nieprzewidywalne sytuacje edukacyjne.
- Budowanie profesjonalnej edukacji refleksyjnej jest procesem długofalowym i wymaga szczególnego zaangażowania nauczyciela, jego otwartości i wrażliwości poznawczej.
- Pedagog specjalny to istotne stanowisko w każdym zespole.
- Nauczyciel dba o szczególne współgranie warunków zewnętrznych uczenia się (inni uczniowie, otoczenie, rozwiązania metodyczne itp.) z warunkami wewnętrznymi (potrzeby, możliwości, zdolności, motywacje, emocje ucznia itp.).
- Harmonizowanie przez nauczyciela sytuacji edukacyjnych jest związane z nabyciem przez niego umiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi.
- Nauczyciel powinien posiadać kompetencje umożliwiające tworzenie atmosfery współpracy między różnymi podmiotami (uczniowie, nauczyciele, inni specjaliści, rodzice itp.).

- W pracy pedagogicznej są ważne: pogoda ducha i optymizm, życzliwość, wyzwalające relacje z uczniami oraz współpraca oparta na wzajemnej życzliwości i szacunku.

Tak zarysowane kanony dydaktyki specjalnej w konwencji zmian mogą służyć dalszym analizom i prezentacjom. Jedną z nich może być utworzenie matrycy kluczowych aspektów edukacyjnej zmiany w kierunku tworzenia szkoły dobrej dla wszystkich (tabela 1).

**Tabela 1.** Matryca kluczowych aspektów zmian edukacyjnych w perspektywie *nauczania według różnic*

NAUCZANIE według RÓŻNIC	RÓŻNICOWANIE			DOSTOSOWYWANIE			HARMONIZOWANIE			NAUCZANIE IGNORUJĄCE RÓŻNICE
	Możliwości	Samostanowienie	Progres	Otwartość	Aktywność	Partycypacja	Zsynchronizowanie	Profesjonalizm	Optymizm	
M	X									▲ Ograniczenia
S		X								• Niesamodzielność
Ps			X							• Stagnacja
Ot				X						• Bariery
A					X					• Bierność
P						X				• Izolacja
Zs							X			• Destabilizacja
Pr								X		• Niekompetencja
Op									X	• Pesymizm

Źródło: opracowanie własne.

Matryca kluczowych aspektów szkoły dobrej dla wszystkich ukazuje istotne komponenty zmian edukacyjnych. W matrycy uwzględnione zostały pozytywne aspekty *nauczania według różnic* dotyczące ucznia – różnicowanie (możliwości, samostanowienie, progres), warunków – dostosowywanie (otwartość, aktywność, partycypacja) i nauczyciela – harmonizowanie (zsynchronizowanie, profesjonalizm, optymizm) (w tabeli 1 zaznaczone dwoma szarymi strzałkami). W matrycy wskazano także, że nasilone negatywne charakterystyki trzech ogólnych i dziewięciu szczegółowych aspektów prowadzą do sytuacji ignorowania nauczania według różnic (zaznaczone szarą strzałką z przerywanymi liniami).

Każdy z trzech aspektów (różnicowanie, dostosowywanie, harmonizowanie) może być realizowany w różnym nasileniu, bo każdy z nich stanowi

swoiste kontinuum od cechy negatywnej do cechy pozytywnej. Należy zauważyć, że w sytuacji ograniczenia/braku danego aspektu w funkcjonowaniu placówki oświatowej mogą nasilać się negatywne skutki edukacyjne (w tabeli 1 przykładowo zaznaczone trzema czarnymi strzałkami). Tak też mała dbałość o realizację kanonu różnicowanie może przejawiać się w: małym wglądzie w możliwości i zasoby uczniów, prowadzącym do rozwijania w nich zależności, niesamodzielności, a także ignorowaniu zadań rozwojowych właściwych dla wieku życia, lekceważeniu różnic między uczniami, ograniczaniu ich autonomii oraz bezsilnym godzeniu się na stagnację rozwojową uczniów i nie podejmowaniu działań zaradczych. Mała dbałość o dostosowywanie będzie skutkowałą m.in. zachowaniem barier utrudniających skuteczne uczenie się, wyzwaniem w uczniach reakcji obronnych, unikowych, ich biernością, izolacją, niechęcią do podejmowania aktywności szkolnej, a także izolacją od życia rówieśniczego i społeczności lokalnej oraz utrudnionych możliwościach w porozumiewaniu się. Ograniczenia w realizacji zaleceń kanonu harmonizowanie może prowadzić do braku porozumienia między podmiotami edukacyjnymi (uczniowie, rodzice, nauczyciele, inni specjaliści), a także zaniedbań w sferze wzajemnych relacji, niekompetentnych działań nauczyciela, a wszystko to może prowadzić do pesymizmu i niekiedy przejawów wyczerpania sił/wypalenia zawodowego. Należy zauważyć, że trzy kanony/kategorie *modelu edukacyjnych zmian* w perspektywie *nauczania według różnic* i ich przejawy nie występują w postaci oddzielnej, niezależnej. Przykładowo brak dbałości w zakresie różnicowania skutkuje także niepełnym, nieadekwatnym dostosowywaniem, a to wszystko może świadczyć o braku profesjonalizmu nauczyciela. Takie powiązania edukacyjne można wielorako analizować, także nadając im odpowiednio bardziej szczegółową charakterystykę.

Poprowadzone analizy w zakresie budowania *modelu edukacyjnych zmian* w perspektywie *nauczania według różnic* (MEZ-NwR) prowadzą do sformułowania uogólnienia w postaci formuły matematycznej:

$$f(\text{ZE-NwR}) = f(\text{R}) \wedge f(\text{D}) \wedge f(\text{H})$$

Odczytanie tej formuły pozwala zauważyć, że zmiana edukacyjna  $f(\text{ZE-NwR})$  jest funkcją zarówno różnicowania  $f(\text{R})$ , funkcją dostosowywania  $f(\text{D})$ , jak i funkcją harmonizowania  $f(\text{H})$ . Zastosowany znak koniunkcji akcentuje wzajemne powiązania między wskazanymi parametrami oraz konieczność przyjęcia założenia, że nie ma zmiany edukacyjnej w perspektywie *nauczania według różnic*, gdy któryś z czynników będzie równy zero (wtedy koniunkcja będzie także zerem – nie ma zmian edukacyjnych).

Można oczekiwać, że operacjonalizowanie wskazanych w modelu aspektów edukacyjnych będzie wartościowym źródłem dla skonstruowania narzędzia diagnostycznego pomiaru dokonujących się zmian edukacyjnych w perspektywie *nauczania według różnic*. Zastosowanie tego narzędzia, o sprawdzonej, wysokiej

rzetelności, pozwoli placówkom ogólnodostępnym odpowiedzieć na pytania o to, jaki jest stan aktualny w osiągnięciu założeń modelowych szkoły dobrej dla wszystkich, jaka droga została już pokonana, czy placówka jest na etapie „rozmrzania”, „zmiany” czy już „zamrażania”, co należy doskonalić w zakresie różnicowania, dostosowywania i harmonizowania.

## **Mysł wieńcząca konstruowanie modelu edukacyjnych zmian w perspektywie nauczania według różnic**

Zmiana społeczna rozumiana jest jako różnica między stanem systemu społecznego w jednym momencie czasu i stanem tego samego systemu w innym momencie. Jest to więc przejście od jednego stanu systemu do drugiego. W tym opracowaniu podjęłam próbę nazwania aspektów i zarysowania kierunku zmian edukacyjnych, gdy celem tego procesu jest *nauczanie według różnic* jako jeden z istotnych warunków tworzenia *szkoły dobrej dla wszystkich*.

Na podstawie wyników dotychczasowych badań i analiz przeprowadzonych w tym artykule można przyjąć, że skuteczność zmian edukacyjnych w perspektywie *nauczania według różnic* jest zależna od wielu czynników. Jednym z nich jest otwartość placówek ogólnodostępnych oraz gotowość na przyjęcie dzieci i młodzieży wymagających specjalnej realizacji ich potrzeb edukacyjnych, a także niwelowanie barier architektonicznych, psychologicznych, społecznych; odpowiednie przygotowanie nauczycieli i innych specjalistów do rzetelnego rozpoznawania zróżnicowanych możliwości i potrzeb ucznia objętego SPE; efektywnego dopasowywania procesu nauczania oraz harmonizowania kontekstów i relacji edukacyjnych. Ważne jest tworzenie środowiska szkoły, w którym akceptacja, szacunek to niezbywalne wartości wspólnego przebywania i uczestniczenia w procesie wspólnego nauczania–uczenia się. W złożonym układzie edukacyjnym niezbędne jest przekonanie wszystkich podmiotów (uczniów, rodziców, nauczycieli, innych specjalistów, społeczności lokalnej), że różnice nadają sens bycia razem i są cenną jakością zarówno edukacyjną, jak i społeczną.

## **Literatura**

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Artiles, A.J., Kozleski, E.B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1–15.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom, England: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., Shaw, L. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, 2. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brown, S. (2002). What is disability culture?. *Disability Studies Quarterly*, 22(2), 34–50.

- Chodkowska, M. (2003). Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym. W: M. Chodkowska (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej* (s. 23–33). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chrzanowska, I. (2014). Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania. *Studia Edukacyjne*, 30, 109–117.
- Education for all 2000–2015: Achievements and challenges.* (2015). Paris: UNESCO.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Impuls.
- Głodkowska, J. (2010). Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w aktualnym systemie oświaty – różnice nie mogą dzielić. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 37–93). Warszawa: MEN.
- Głodkowska, J. (2012). *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Głodkowska, J. (2017a). *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głodkowska, J. (red.). (2017b). *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kirenko, J. Gindrich, P. (2007). *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym*. Lublin: Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. W: T. Newcomb, E. Hartley (red.), *Readings in social psychology* (s. 197–211). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mikrut, A. (2015). O wątpliwościach moralnych wokół argumentowania i urzeczywistniania idei edukacji integracyjnej. *Wychowanie na co Dzień*, 3, 24–29.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. W: R. Kugel, W. Wolfensberger (red.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, D.C.: President's Committee on Mental Retardation.
- Oliver, M. (1996). Education for all? A perspective on an inclusive society. W: M. Oliver (red.), *Understanding disability: From theory to practice* (s. 78–94). Basingstoke: Macmillan.
- Pańczyk, J. (2008). Kształcenie pedagogów specjalnych w Polsce. Dyskursy dotyczące działań pedagogiki specjalnej w Polsce. W: J.J. Bleszyński, D. Baczała, J. Binnebesel (red.), *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym* (s. 51–63). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2019). Edukacja i niepełnosprawność – wyrównywanie szans czy reprodukcja społecznych nierówności. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33, 52–70.
- Sadowska, S. (2016). Kształcenie integracyjne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – krytyczny bilans pierwszych strukturalnych zmian w systemie edukacji. *Przebieg Badań Edukacyjnych*, 2(23), 125–144.
- Shapiro, J. (1993). *No pity*. New York: Times Books.
- Swain, J., French, S. (2000). Towards an affirmation model of disability. *Disability & Society*, 15(4), 569–582.
- Szumski, G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations Resolution. (2015). RES/70/1. *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: Seventieth United Nations General Assembly, 25.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principles of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Zamkowska, A. (2019). Postawy rodziców wobec edukacji włączającej w badaniach międzynarodowych. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33, 40–51.

\*\*\*

## SYSTEMATYKA DYDAKTYKI SPECJALNEJ – DALsze IMPLIKACJE KONSTRUKTÓW

### Streszczenie

W artykule poszukuję nowych zastosowań opracowanych już kanonów dydaktyki specjalnej i konstruuje model edukacyjnych zmian wyznaczony nauczaniem według różnic (MEZ-NwR). Skupiam się na zmianie edukacyjnej w ogólnym rozumieniu – w kierunku szkoły dobrej dla wszystkich, w której formy segregacyjne (szkoły specjalne) i niesegregacyjne (szkoły integracyjne i ogólnodostępne) współpracują i wzajemnie się uzupełniają, zapewniając dobrą jakość kształcenia wszystkim uczniom. Uznaję bowiem, że formy kształcenia specjalnego „mogą mieć wiele imion” (placówki specjalne, ogólnodostępne, integracyjne, włączające) i w tej różnorodności, a zarazem jedności stwarzać warunki spełniania potrzeb edukacyjnych wszystkim uczniom, celem urealniania *nauczania według różnic*.

## SYSTEMATICS OF SPECIAL DIDACTICS – FURTHER IMPLICATIONS OF CONSTRUCTS

### Summary

In the article, the author is looking for new applications of the canons of special didactics and constructing a model of educational changes determined by teaching according to differences (MEC-TaD). The article focuses on educational change in a general sense – towards a good school for all, in which segregation (special schools) and non-segregation (integration and public schools) work together and complement each other, ensuring good quality education for all students. The author recognizes that forms of special education “may have many names” (special, integrative, inclusive) and in this diversity, and, at the same time create conditions for meeting the educational needs of all students, to make teaching according to differences real.

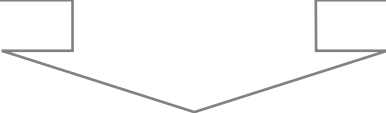


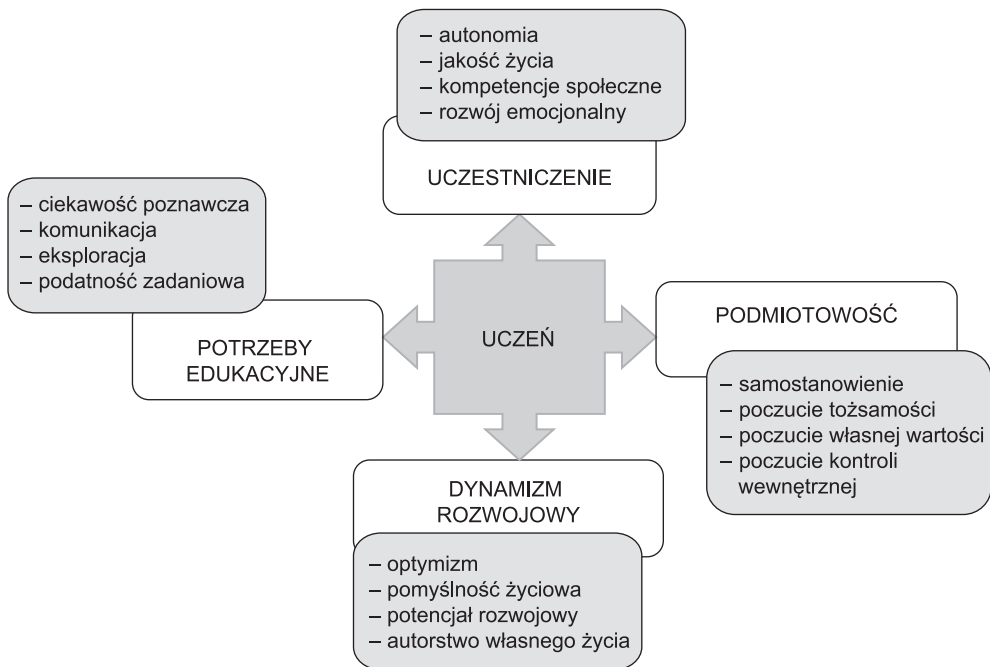


# CZĘŚĆ I

## Empiryczne konteksty dydaktyczne w zakresie różnicowania

### **Poruszane zagadnienia**

- dysleksja
  - postawy wobec ucznia z dysleksją
  - pełnosprawne rodzeństwo
  - retrospektywna ocena dzieciństwa
  - niepełnosprawność intelektualna
  - pozytywna perspektywa
  - strategie komunikacyjne
  - rozmowa
  - dziecko z chorobą przewlekłą
  - osoba dorosła
  - nieprzystosowanie społeczne
  - młodzież
  - diagnoza
  - edukacja
  - szkoła
  - niepowodzenia szkolne
- 



**Rycina 1.** Obszar edukacyjny w kategorii UCZEŃ – implikacja badawcza wzorców dydaktyki specjalnej

Źródło: Głodkowska (2017a, s. 95, zob. *Wprowadzenie*).

# Uczeń z dysleksją w wypowiedziach nauczycieli. Wskazania dla praktyki pedagogicznej

Urszula Gosk  
Izabella Kucharczyk



## Słowa kluczowe

*dysleksja, postawy wobec ucznia z dysleksją*

## Keywords

*dyslexia, attitudes towards a student with dyslexia*

## Wstęp

Według Instytutu Badań Edukacyjnych (2014) średnia liczba wydawanych opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się wynosi w Polsce od 8% do 10%. Oznacza to, że uczeń z dysleksją jest niemal w każdej szkole, a można nawet stwierdzić, że już prawie w każdej klasie. Jakość jego funkcjonowania w szkole jest warunkowana wieloma czynnikami, zarówno wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Do wewnętrznych zalicza się przede wszystkim konstelację objawów dysleksji oraz stopień ich nasilenia, do zewnętrznych natomiast wsparcie ze strony nauczycieli i specjalistów, wsparcie grupy rówieśniczej, czy rodziców.

Zarysowywany w dotychczasowych badaniach obraz funkcjonowania dziecka z dysleksją w roli ucznia często nie jest optymistyczny. Z badań Marty Bogdanowicz (2011) wynika, że w klasie szkolnej uczniowie z dysleksją narażeni są na ryzyko odrzucenia przez grupę rówieśniczą. Analogiczna konstatacja wynika z badań narracyjnych, przeprowadzonych wśród uczniów holenderskich z dysleksją, którzy doświadczali od rówieśników nie tylko ignorowania, lecz także stawali się obiektem drwin, a nawet ofiarami zachowań agresywnych (Singer, 2016).

Brak zrozumienia ucznia z dysleksją przejawiają nie tylko rówieśnicy, dla których problemy z czytaniem są często dobrym powodem do negatywnych ocen czy

marginalizacji. Niezrozumienie wykazują również nauczyciele, wśród których wciąż można usłyszeć opinię, że dysleksja to lenistwo (Alexander-Passe, 2006; Krasowicz-Kupis, 2008; Bogdanowicz, 2015). Niepokojące są także wyniki badań Urszuli Gosk, Moniki Dominiak-Kochanek i Ewy M. Kuleszy (2015), gdzie wykazano, że uczniowie z dysleksją najmniej korzystnie oceniają wsparcie ze strony nauczycieli, osób profesjonalnie przygotowanych do udzielania wsparcia. Jeśli nauczyciele wspierają ucznia z dysleksją, to jest to przede wszystkim wsparcie informacyjne, zdecydowanie mniej bardzo oczekiwane wsparcie emocjonalne czy wartościujące (Gosk, Dominiak-Kochanek, 2018). Również w niektórych wypowiedziach adolescentów z dysleksją (Gosk, Kucharczyk, 2019) uwidacznia się niezrozumienie dysleksji przez nauczycieli lub bagatelizowanie tego problemu. O negatywnych postawach nauczycieli, takich jak: niezrozumienie, lekceważenie problemu a nawet dyskryminacja wobec ucznia z trudnościami w uczeniu się mówili także dorośli z dysleksją, uczestnicy badań prowadzonych przez Teresę Wejner-Jaworską (2019). Być może przyczyną jest sposób, w jaki nauczyciele postrzegają to zaburzenie: problem, który jest niezależny od ucznia, czy lenistwo. Badacze podkreślają, że to postawa wobec dysleksji determinuje podejmowane działania przez nauczycieli wobec uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu (Krasowicz-Kupis, 2008; Wejner-Jaworska, 2019).

Niewłaściwa opinia, wynikająca częściowo z niepełnej wiedzy nauczyciela na temat dysleksji powoduje, że podejmowane przez nich działania wobec uczniów z dysleksją są niewłaściwe. Z jednej strony możemy mieć do czynienia z sytuacją nie udzielenia w ogóle pomocy, gdy nauczyciel nie traktuje dysleksji jako zaburzenia, z drugiej strony udzielenia pomocy nieadekwatnej, gdy ta wiedza jest szcątkowa lub stereotypowa. Obie sytuacje są niekorzystne dla ucznia, bo prowadzą do eskalacji problemu.

Kolejne niebezpieczeństwo, dotyczące niewłaściwego postrzeżenie dysleksji, to traktowanie jej tylko jako trudności w zakresie edukacyjnym. Badania potwierdzają, że specyficzne trudności w uczeniu prowadzą nie tylko do trudności w nabywaniu umiejętności czytania i pisanie, lecz także wraz z narastaniem niepowodzeń i poczucia nieadekwatności powodują u ucznia z dysleksją uogólnione problemy w nabywaniu wiedzy (Zakrzewska, 1996; Bogdanowicz, 2003; Everatt, Weeks, Brooks, 2007; Krasowicz-Kupis, 2008; Bogdanowicz, Adryjanek, 2009; Bogdanowicz, 2015). Jak pisze Bogdanowicz (2011), funkcjonowanie ucznia z dysleksją bez odpowiedniego wsparcia to zjawisko „mechanizmu błędnego koła”. Z jednej strony początkowe zaburzenia procesów poznawczych, np. percepcji, uwagi czy pamięci charakterystyczne dla ucznia z dysleksją przyczyniają się do niepowodzeń szkolnych, a to powoduje, że uczeń przeżywa lęki przed kolejnymi niepowodzeniami. Z drugiej strony lęk szkolny powoduje zakłócenie funkcji poznawczych które przyczyniają się do pogłębiania niepowodzeń szkolnych. W efekcie pogarszania się wyników szkolnych uczeń zaczyna doświadczać negatywnych ocen ze strony kolegów, co powoduje, że pogarsza się funkcjonowanie ucznia w aspekcie emocjonalno-motywacyjnym. Eskalacja problemów może prowadzić do poczucia

wyuczonej bezradności czy depresji (Bogdanowicz, 2011; Nelson, Liebel, 2017). Dlatego uczeń z dysleksją wymaga nie tylko pomocy przy nabywaniu umiejętności czytania i pisania, lecz także wsparcia specyficznego, wzmacniającego jego samoocenę, poczucie wartości, czy obniżającego lęki szkolne. Dysleksja może powodować trudną sytuację psychologiczną i społeczną ucznia w klasie szkolnej (Gosk, Dominiak-Kochanek, 2018).

To od nauczyciela, jego postawy wobec tego zaburzenia i podejścia do problemu zależy, czy uczeń z dysleksją otrzyma tę pomoc, czy też nie, oraz jaka będzie jej jakość. Wiedza i pozytywne postrzeżenie dysleksji przez nauczyciela to szansa na adekwatne wsparcie ucznia, jak również na odpowiednią jakość funkcjonowania szkolnego, w tym integrację i funkcjonowanie w zespole klasowym.

## Podstawy metodologiczne badań

Jak wskazano we wstępie, bardzo ważne w pracy z uczniem z dysleksją jest jego postrzeżenie przez nauczycieli, osoby które jako pierwsze widzą ucznia w sytuacji wypełniania zadań szkolnych, ponadto które spędzają z tym właśnie uczniem bardzo dużo czasu. Zadaniem badanych nauczycieli było udzielenie odpowiedzi pisemnej na pytanie otwarte o to, jak postrzegają ucznia z dysleksją oraz o ich własne doświadczenia w pracy z uczniem z tym zaburzeniem. Przebadano 100 nauczycieli. Byli to nauczyciele uczący w klasach I–III, jak i klasach wyższych. Badani nauczyciele pochodzili z województwa mazowieckiego i podlaskiego.

## Wyniki badań własnych

Odpowiedzi uzyskane od badanych nauczycieli zostały pogrupowane ze względu na aspekty, na które zwracali uwagę. I tak odpowiedzi badanych oscylują wokół następujących aspektów: doświadczenie (posiadam – nie posiadam, czas trwania), pracy z uczniem z dysleksją (osoby odpowiedzialne, zasady), funkcjonowanie ucznia z dysleksją.

Biorąc pod uwagę pierwszy zarysowany obszar, z analizy uzyskanych odpowiedzi wynika, że część badanych nauczycieli nie miała doświadczenia w pracy z uczniem z dysleksją, część deklaruje, że od razu kieruje go do specjalistów i nie ma poczucia, że praca z uczniem z dysleksją to też ich praca na lekcjach, oraz zdecydowana większość miała kontakt i stara się wspierać tych uczniów.

Wśród odpowiedzi odnotowano kilka zdań typu:

*Na fizyce nie zwracam uwagi na błędy ortograficzne. Mnie to nie dotyczy.  
Nauczycieli wychowania fizycznego ten problem nie dotyczy.*

Symptomy dysleksji utrudniają funkcjonowanie uczniowi podczas lekcji języka polskiego, gdzie oceniane jest czytanie, pisanie i ich jakość. Jednak dysleksja to także wiele innych symptomów, które mogą dezorganizować funkcjonowanie ucznia na różnych lekcjach choć w mniejszym zakresie (Bogdanowicz, Adryjanek,

2009). Niezależnie czy będzie to język polski, czy fizyka, czy inny przedmiot, jeśli tempo czytania ucznia jest spowolnione oraz ma niższy poziom rozumienia przeczytanego tekstu, to będzie to widoczne podczas czytania wszystkich tekstów, czy tych, które obowiązują na lekcjach języka polskiego, czy na innych. Oczywiście biorąc pod uwagę aspekt oceniania, tu różnica będzie istotna pomiędzy poszczególnymi przedmiotami, ponieważ na lekcjach języka polskiego aspekty te będą mocno akcentowane i oceniane, na innych raczej nie. Należy jednak zadać sobie pytania odnośnie do wsparcia ucznia z dysleksją – czy zakres oceniania powinien być wyznacznikiem kryterium pomocowego, czy może pomoc powinna być przede wszystkim ukierunkowana na wsparcie ucznia w szeroko rozumianym procesie uczenia się?

Nauczyciele w kontekście doświadczenia pisali również o dużej liczbie uczniów z dysleksją w klasie:

*Mam zbyt dużo uczniów dyslektycznych – trudno poświęcić czas każdemu z nich. Mam bardzo dużo uczniów z dysleksją i każdy ma inny jej obraz – trudno pomóc każdemu na 100%.*

*W swojej pracy spotkałam wielu uczniów z dysleksją. Każdy z nich był inny i wymagał innego podejścia. Moje przemyślenia są takie, że niezależnie od dysleksji należy traktować każdego bardzo indywidualnie.*

Obowiązujące regulacje prawne nie zawierają informacji, ilu uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się może być maksymalnie w klasie, dlatego mogą być zarówno klasy, gdzie jest tylko jeden uczeń, jak i klasy, gdzie tych uczniów jest więcej. Sytuacja jest szczególnie trudna tam, gdzie jest kilku uczniów z trudnościami w jednej klasie jednocześnie, a w konsekwencji powoduje to, że wsparcie potrzebujących staje się w tych warunkach bardzo trudnym zadaniem. Ponadto, gdy uwzględnimy to, że niezależnie od nadrzędnego pojęcia: dysleksja, każdy uczeń może mieć inne objawy i problemy oraz, że mogą one się zmieniać w czasie, okaże się, że jednego programu wsparcia nie da się zastosować wobec wszystkich uczniów z dysleksją. Dlatego uczeń z dysleksją jest dla nauczyciela swego rodzaju wyzwaniem pedagogicznym.

Wśród wypowiedzi pisemnych badanych nauczycieli odnotowano odpowiedzi, w których wskazują oni, z jakimi symptomami dysleksji mieli doświadczenie:

*Moje doświadczenie z uczniem z dysleksją to problemy w czytaniu, wolne tempo, nierozumienie przeczytanego tekstu, nierozumienie zasad ortograficznych, liczne popełnianie błędów.*

*Moje doświadczenie to trudności w czytaniu.*

Na podkreślenie zasługuje to, że nauczyciele w swoich wypowiedziach odwoływali się przede wszystkim do symptomów klasycznych dotyczących czytania i pisania.

Wiele z odpowiedzi badanych nauczycieli dotyczyło wybranych aspektów pracy z uczniem z dysleksją: osób odpowiedzialnych za tę pracę, zasad pracy.

*Wspieram rodziców i nauczycieli mających kontakt z uczniem z dysleksją. Kontaktuję rodziców z PPP oraz ze specjalistami w szkole.*

*Systematyczna praca z zastosowaniem różnych metod wsparcia emocjonalnego i metodycznego powoduje, że uczeń potrafi osiągnąć poziom wyższy od oczekiwanego.*

*Myślę, że systematyczna praca ucznia nad trudnościami w czytaniu i pisaniu przy odpowiednim wsparciu ze strony rodziców i szkoły daje pozytywne efekty. Uczniowie nie korzystający z pomocy specjalistów mają większe trudności.*

Ważny element pracy z uczniem z dysleksją, który pojawił się w kilku wypowiedziach badanych nauczycieli, dotyczy roli specjalistów w procesie wsparcia. Choć to nauczyciel spędza z uczniem najwięcej czasu, jednak istotne jest, aby po pierwsze uczeń korzystał z pomocy specjalistycznej i uczęszczał na zajęcia prowadzone przez specjalistów przygotowywanych do takiej pracy, po drugie by nauczyciele współpracowali ze specjalistami w zakresie ustalania konkretnych zasad wspierania. By podejmowane działania były skuteczne, niezbędna jest systematyczność wspomagania, a nie tylko incydentalność. Systematyczność dotyczy zarówno uczęszczania na zajęcia specjalistyczne, jak i pracy ucznia podczas lekcji oraz w domu.

W tym miejscu należy wspomnieć jeszcze o innej korzyści wynikającej z uczęszczania na zajęcia specjalistyczne, istotnej z punktu widzenia ucznia. Obok złagodzenia objawów, zajęcia te mają też aspekt terapeutyczny – podnoszą na duchu, dają poczucie wsparcia uczestnikom terapii, mającym podobne dysfunkcje (por. Wejner-Jaworska, 2019). Uczniowie w grupie, na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, mają zapewnione zrozumienie, co nie zawsze ma miejsce w klasie.

W odnotowanych wypowiedziach badanych nauczycieli, w których odwoływali się do osób oraz instytucji odpowiedzialnych za wsparcie ucznia z dysleksją, zauważono pewną prawidłowość. Nauczyciele, wymieniając osoby odpowiedzialne za wsparcie, zachowywali określoną kolejność wskazywania poszczególnych osób, co ukazują przytoczone przykłady:

*Dzieci potrzebują wsparcia zarówno ze strony rodziny, szkoły jak również poradni.*

*Jeśli uczeń, jego rodzice, a także szkoła poświęcają dużo czasu i wkładają dużo pracy w ćwiczenia niwelujące objawy i przyczyny dysleksji, przynosi to skutek.*

Dysleksja dotyczy ucznia, ale w proces wsparcia powinni być włączeni nauczyciele, pracownicy poradni oraz rodzice. We wszelkich odnotowanych wypowiedziach badani nauczyciele jako pierwszych wymieniali rodziców. Oczywiście rodzice powinni wspierać dziecko z dysleksją, niewątpliwie bez wsparcia z ich strony uczniowi z dysleksją będzie trudno zrealizować obowiązki wynikające z roli ucznia, takie jak np. odrobienie pracy domowej, jednak to specjaliści czy nauczyciele z racji swojej wiedzy są do tego profesjonalnie przygotowani. To



nauczyciele i specjaliści wiedzą, jak ćwiczyć procesy poznawcze, takie jak: pamięć, uwaga, percepcja oraz jak pracować nad usprawnianiem czytania i pisania, w przypadku danego zaburzenia. Rodzic, by mógł wspierać, powinien być poinformowany, jak należy to czynić.

W niektórych wypowiedziach badani zwracali uwagę na cechy osobowościowe nauczyciela jako istotny aspekt pracy z uczniem z dysleksją:

*Praca z uczniem z dysleksją wymaga dużo cierpliwości i własnego wkładu pracy. Wymaga dużej cierpliwości.*

*Praca z dyslektykiem wymaga cierpliwości, wyrozumiałości i opanowania.*

*Moim zdaniem praca z uczniem z dysleksją wymaga dużo cierpliwości i wyrozumiałości. Trzeba być też również konsekwentnym i cały czas mobilizować i zachęcać do pracy.*

*(...) Dużo wyrozumiałości ze strony nauczyciela.*

*Dyslektycy potrzebują empatycznego nauczyciela, wyposażonego w narzędzia pracy. Wymagają spokoju, cierpliwości i dostosowania tempa pracy do możliwości indywidualnych.*

*Praca trudna, wieloletnia, uczeń i nauczyciel powinni współpracować. Dużo wyrozumiałości ze strony nauczyciela.*

Praca z uczniem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się to praca długotrwała, a na efekty często należy czekać wiele miesięcy, czy nawet lat, dlatego takie cechy osoby wspierającej jak cierpliwość, czy wyrozumiałość sprzyjają procesowi wsparcia ucznia z dysleksją.

Nauczyciele w swoich wypowiedziach wskazywali też konkretne zasady wsparcia ucznia z dysleksją:

*Podczas pracy z uczniem z dysleksją najważniejszym jest, by co jakiś czas uświadomić go, co w danym momencie robimy, by nie stracił zainteresowania lekcją. Uczniowie z dysleksją potrzebują więcej czasu na wykonanie zadania/pisania egzaminu. Potrzebują pomocy nauczyciela podczas lekcji. (...).*

*Uczeń z dysleksją nie powinien czytać na głos i powinien być odpytywany w momencie, kiedy zgłasza taką chęć.*

Badani zwrócili uwagę na takie zasady pracy z uczniem z dysleksją, jak: wydłużony czas wykonywania zadań, pisania egzaminów, czy też przypominania uczniowi wykonywanego zadania. Są one ważne z punktu właściwego dostosowania dla ucznia z dysleksją, związane ze specyfiką jego funkcjonowania. Uczniowie ci często męczą się o wiele szybciej niż inni uczniowie. Ponadto, jak wskazuje Martine Ceysens (2001), uczniowie z dysleksją potrzebują dwukrotnie więcej czasu na naukę, osiągając przy tym i tak słabsze rezultaty. Wydłużony czas wykonania zadań, jak i przygotowania do sprawdzianów to zasada, której zawsze należy przestrzegać.

Dysleksja często kojarzona jest z trudnościami w czytaniu i pisaniu, czyli jest postrzegana głównie przez pryzmat czynności edukacyjnych, podlegających oce-

nie w szkole. Kontinua tego oceniania to potrafi / nie potrafi, czyta prawidłowo / czyta nieprawidłowo, czyta szybko / czyta wolno, czyta bezbłędnie / czyta z błędami, czyta ze zrozumieniem / czyta bez zrozumienia, pisze ładnie / pisze brzydko itp. Uczeń z dysleksją często słyszy niestety te negatywne oceny lub te bliższe prawego krańca kontinuum. Ale czy tylko tak zawężona ocena odnosząca się do opisu czynności edukacyjnych jest pełna, kompleksowa? Oczywiście dysleksja jako zaburzenie to trudności dotyczące czytania i pisania, ale za każdą opinią o dysleksji stoi uczeń. Jeśli zaburzenie przypiszemy konkretnej osobie, a czytając opinię, będziemy widzieć konkretnego Jana Y czy Julię X, to problem dysleksji stanie się o wiele szerszy, pojawią się nie tylko trudności szkolne, lecz także skupimy się na jego funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym.

W niektórych wypowiedziach badanych nauczycieli można dostrzec właśnie takie szersze spojrzenie na ucznia z dysleksją, czyli nie tylko w kontekście stricte czynności edukacyjnych, chociaż takich odpowiedzi jest zdecydowanie więcej, lecz także z uwzględnieniem funkcjonowania psychospołecznego. Oto wybrane przykłady takich właśnie wypowiedzi:

*Uczniów z dysleksją należy wspomagać i pomagać im zminimalizować słabe strony. Systematyczna i ciężka praca pozwoli uczniom zmniejszyć stres związany z niepowodzeniem, co pozwoli w pełni rozwinąć im pewność siebie i chęci do osiągnięcia sukcesu.*

*Wzmacniać pozytywnie, chwalić, motywować.*

*Uczniowie z dysleksją muszą pracować dużo ciężiej od uczniów bez dysleksji. Ich ciężka praca często nie przynosi oczekiwanych efektów. Dyslektycy bywają zbyt obciążani, co powoduje niechęć do nauki. Mają zaniżoną samoocenę, często są odrzucani przez grupę rówieśniczą.*

*Uczniowie z dysleksją (...). Cieszą się swoimi osiągnięciami, nawet tymi najmniejszymi.*

*Uczniowie ci wymagają wspierania, aby nie zaniżali swojej samooceny.*

*Uczniowi z dysleksją dyktuję teksty a nie każą mu przepisywać. Unikam by czytał na forum, gdyż może to być dla niego upokarzające.*

*Uczeń z dysleksją z pewnością boryka się z niższym poczuciem własnej wartości. Jest mu na pewno trudniej odnieść sukces edukacyjny, który jest bardzo ważny w procesie nabywania wiedzy i umiejętności. Może czuć się zniechęcony.*

*Jeśli wiem, że głośne czytanie na forum „nie wychodzi” dyslektykowi, nie stresuję go i nie pytam na forum.*

Zarówno czytanie, jak i odpowiedź na forum klasy to zadania trudne emocjonalnie dla ucznia z dysleksją. Z uwagi na liczne symptomy uczeń z dysleksją z biegiem lat może zacząć funkcjonować w sytuacji trudnej psychologicznie. Jak wskazują badania, uczniowie z dysleksją często nie wierzą w swój sukces, mają niższą samoocenę, dlatego tak ważne jest, to co podkreślali niektórzy badani nauczyciele, by ich wzmacniać, często chwalić, by stwarzać atmosferę, w której szkoła nie będzie się kojarzyła tylko z niepowodzeniami, porażkami. Pokazywa-

nie sukcesów, nawet tych najdrobniejszych, daje szansę, że uczeń nie będzie postrzegał siebie tylko jako „nieudacznika”, lecz dostrzeże swoją wartość. Pokazywanie sukcesów jest również ważne z uwagi na niski poziom motywacji ucznia z dysleksją, często przeciążonego negatywnymi komunikatami czy sytuacjami stresującymi. Sukces może motywować do dalszej pracy.

W jednej z wypowiedzi nauczyciela odnajdujemy też odniesienie do roli grupy rówieśniczej:

*Klasa bardzo pomaga uczniom z problemem czytania – czasem nie pozwalają mu nawet głośno czytać – bo on się wstydzi.*

Czytanie na forum klasy to czytanie nie tylko przed nauczycielem, lecz także przed grupą uczniów dlatego jest to tak trudna sytuacja dla ucznia, który przecież czyta wolniej, często popełniając przy tym liczne błędy. Z przytoczonej wypowiedzi wynika, że nauczyciel dostrzegł, że inni uczniowie w klasie dbają o komfort emocjonalny ucznia z dysleksją. Klimat w klasie budują wszyscy jego uczestnicy, nie tylko nauczyciel, lecz także uczniowie. Jeśli uczeń ma poczucie pozytywnego, rozumiejącego klimatu w klasie, czuje wsparcie rówieśników, wówczas jego trudność – dysleksja, nie jawi mu się aż tak silnym obciążeniem.

Badani nauczyciele w swoich wypowiedziach odnosili się również do traktowania dysleksji przez samego ucznia:

*Dzieci nie pracują, uważają, że „papier” załatwi sprawę.*

*Uczniowie często wykorzystują posiadaną opinię – uważają, że nie muszą się przykładać do nauki, gdyż nauczyciel jest zobowiązany do dostosowania wymagań.*

*Większość uczniów z opinią o dysleksji czuje się zwolniona z jakiegokolwiek pracy nad dysleksją.*

Opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej to informacja dla dziecka, dlaczego jego praca przebiega inaczej niż innych uczniów, jak również dla nauczycieli i specjalistów jak pracować, pomagać, wspierać. Posiadanie tego dokumentu nie oznacza zwolnienia, usprawiedliwienia. To tylko informacja, że trzeba pracować więcej, często w inny sposób a przede wszystkim systematycznie.

Dla kontrastu do przywołanego, negatywnego obrazu ucznia z dysleksją przytoczymy inne odnotowane wypowiedzi na temat percepcji takiego ucznia przez nauczyciela:

*Uważam, że spora część uczniów wkłada więcej pracy i starania, są bardziej przygotowani do zajęć od uczniów bez dysleksji.*

*Uczniowie z dysleksją mają większą świadomość swoich błędów. Chętnie pracują nad tym. Cieszą się swoimi osiągnięciami, nawet tymi najmniejszymi.*

Uczniowie z dysleksją często są bardzo świadomi swojego problemu i pracują dużo, a czasem nawet zdecydowanie więcej niż uczniowie bez tego zaburzenia, by ich trudności nie były widoczne, by mieli szansę funkcjonować jak każdy inny uczeń. Jak pisze Wejner-Jaworska (2019), osoby z dysleksją mają potrzebę

identyfikacji z grupą rówieśniczą w kontekście potrzeb i ich możliwości edukacyjnych. Możliwości rozwojowe uczniów z dysleksją nie odbiegają od normy, a często są wyższe, dlatego przy odpowiednim wsparciu uczeń z dysleksją nie musi być tym „innym”.

## Wnioski dla praktyki pedagogicznej

Trudności, jakie niesie ze sobą dysleksja, nie ograniczają się jedynie do nauki czytania i pisania, czyli do lekcji języka polskiego, lecz to trudności, które mają znaczenie dla całościowego przebiegu procesu edukacji ucznia i jego funkcjonowania. Owe trudności są widoczne w różnych okresach i z różnym nasileniem. Praca z uczniem z dysleksją rozwojową stanowi duże wyzwanie dla nauczycieli, którzy przede wszystkim powinni wykazać się rzetelną wiedzą na temat tego zaburzenia, umiejętnością pracy odpowiednimi metodami, które będą sprzyjały przyswajaniu wiedzy przez tych uczniów. Bardzo istotne jest również odpowiednie nastawienie nauczycieli pracujących z uczniami z dysleksją, ich postawa, tworzenie atmosfery, w której uczeń mimo swoich trudności będzie czuł się bezpieczny i akceptowany.

Oto kilka wskazówek do pracy nauczyciela z uczniem z dysleksją:

1. Przede wszystkim trzeba zrozumieć, czym jest dysleksja, mieć świadomość, że objawy mogą mieć różne nasilenie oraz być zmienne na przestrzeni lat, wówczas nauczyciel nie wpadnie w pułapkę: jeden program na cały etap edukacyjny.
2. Jak pisze Bogdanowicz, *dysleksja to mistrzyni paradoksów* (Bogdanowicz, Adryjanek, 2009), bo np. bardzo inteligentny, a czyta wolno; wielokrotnie przepisuje ten sam tekst i popełnia wciąż błędy, zna zasady ortografii, a popełnia błędy ortograficzne itd.<sup>3</sup> By zrozumieć dysleksję, trzeba te paradoksy zrozumieć.
3. Dysleksja to nie tylko problem nauczyciela języka polskiego. Czy nauczyciel uczy języka polskiego, czy innego przedmiotu, powinien mieć świadomość, że dysleksja może mieć znaczenie dla takich czynności, jak: zapamiętanie wypowiedzi nauczyciela, pisanie, zrozumienie, szybkość wykonywania zadań.
4. Każdy uczeń z dysleksją to inna konstelacja objawów, to inne potrzeby w zakresie sposobów uczenia się czy stylów radzenia sobie ze stresem. Planując wsparcie, należy dostosowywać działania pomocowe do specyfiki jego symptomów, jak i preferencji.
5. Czytanie i pisanie ucznia z dysleksją często stanowi powód do wstydu, dlatego należy stwarzać sytuacje, w których uczeń będzie miał szansę dostrzec swoje mocne strony. Jest to ważne, bo po pierwsze on sam może ich nie do-

<sup>3</sup> Paradoksy zawarte są w pozycji: *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów* (Bogdanowicz, Adryjanek, 2009, s. 30–31).

strzec, po drugie by słyszał nie tylko komunikaty negatywne. By miał szansę budować swój obraz jako człowieka sprawczego, odpornego psychicznie, by stojące przed nim zadania postrzegał jako wyzwania do pokonania, a nie od razu uruchamiał myślenie „nie uda mi się”.

6. Dysleksja to problem całego życia, nie tylko trudność w okresie szkolnym, ale to właśnie wsparcie w okresie szkolnym ma istotne znaczenie dla zrozumienia siebie, swojego zaburzenia, a tym samym dla kształtującej się tożsamości osoby z dysleksją. Dlatego wsparcie i pomoc ze strony nauczycieli, specjalistów oraz rodziców powinna obejmować nie tylko poprawę w zakresie umiejętności czytania i pisanie, lecz także powinno dotyczyć ogólnie procesu uczenia się.

Z dysleksji nie można „wyrósnać” (Bogdanowicz, 2003), ale osobie z dysleksją można pomóc przejść przez lata edukacji, tak by kończąc szkołę, zyskała przeświadczenie, że dysleksja nie musi stać na drodze do samorealizacji. I tu ważna rola rodziców, specjalistów oraz nauczycieli.

## Literatura

- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigations of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12(4), 256–275.
- Bogdanowicz, M. (2003). Longitudinalne badania nad dysleksją rozwojową w Polsce. W: B. Wojciszke, M. Płopa (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie* (s. 357–382). Kraków: Impuls.
- Bogdanowicz, M. (2011). *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Bogdanowicz, M. (2012). Brak pomocy specjalistycznej uczniom z dysleksją: zagrożenia i konsekwencje. *Dysleksja. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, 1, 45–46.
- Bogdanowicz, M. (2015). Solidarność z uczniami ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się. *Psychologia Wychowawcza*, 7, 220–237.
- Bogdanowicz, M., Adryjanek, A. (2009). *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla specjalistów*. Gdynia: OPERON.
- Ceyssens, M. (2001). *Mijn kind heeft dyslexia*. Janne: Tiel.
- Everatt, J., Weeks, S., Brooks, P. (2007). Profiles of strengths and weaknesses in dyslexia and other learning difficulties. *Dyslexia*, 14, 16–41.
- Gosk, U., Dominiak-Kochanek, M., Kulesza, E.M. (2015). Wybrane zasoby wewnętrzne i zewnętrzne młodzieży z dysleksją rozwojową i młodzieży bez dysleksji rozwojowej. Badania porównawcze. W: A. Olubiński, M. Suska-Kuźmicka (red.), *Od źródła zagrożenia i patologii do profilaktyki i wsparcia*. T. 3 (s. 273–294). Kraków: Impuls.
- Gosk, U., Dominiak-Kochanek, M. (2018). Perceived social support and school Aachievements of students with developmental dyslexia. *INTED2018 Proceedings*, 1564–1571.
- Gosk, U., Kucharczyk, I. (2019). School milieu as a source of perceived scial support and self-evaluation of students with dyslexia. *EDULEARN19 Proceedings*, 6796–6801.
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2014). *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa.

- Krasowicz-Kupis, G. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis, G., Pietras, I. (2008). Funkcjonowanie psychospołeczne osób z dysleksją – stereotypy i fakty. Przegląd literatury. W: I. Pietras, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym* (s. 186–197). Gdynia: OPERON.
- Kucharczyk, I., Gosk, U., Kulesza, E.M. (2019). The intensity of teacher emotions in situations connected with dyslexic student's difficulties. *ICERI2018 Proceedings*, 9020–9028.
- Nelson, J.M., Liebel, S.W. (2017). Socially desirable responding and college students with dyslexia: Implications for the assessment of anxiety and depression. *Dyslexia*, 24(1), 44–58.
- Singer, E. (2005). The strategies adopted by dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 411–423.
- Wejner-Jaworska, T. (2019). *Dysleksja z perspektywy dorosłości*. Warszawa: Difin.
- Zakrzewska, B. (1996). *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*. Warszawa: WSiP.

\*\*\*

## UCZEŃ Z DYSLEKSJĄ W WYPOWIEDZIACH NAUCZYCIELI. WSKAZANIA DLA PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

### Streszczenie

Celem przedstawionych w artykule badań uczyniono rozpoznanie jak nauczyciele postrzegają ucznia z dysleksją. Przebadano 100 nauczycieli. Byli to nauczyciele uczący w klasach I–III, jak i klasach wyższych. Odpowiedzi badanych nauczycieli zostały pogrupowane z uwagi na aspekty, na które zwracali uwagę sami badani. Odnotowane odpowiedzi oscylują wokół następujących aspektów: doświadczenie, praca z uczniem z dysleksją (osoby odpowiedzialne, zasady), funkcjonowanie ucznia z dysleksją. W końcowej części artykułu przedstawiono także kilka wskazań do pracy z uczniem z dysleksją istotnych z punktu widzenia nauczyciela.

## STUDENT WITH DYSLEXIA IN TEACHERS' STATEMENTS. RECOMMENDATIONS FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

### Summary

The purpose of this study was to recognize how a student with dyslexia is perceived by the teachers. One hundred teachers were surveyed. They were teachers of 1<sup>st</sup> to 3<sup>rd</sup> grade as well as of higher grades. The responses of the surveyed teachers were grouped together with regards to the aspects they paid attention to. The recorded responses oscillate around the following aspects: experience, working with a student with dyslexia (persons responsible, principles), functioning of a student with dyslexia. The final part of the article also presents several recommendations for working with a student with dyslexia relevant to the teacher.



# Relacja wzajemnych zysków – o pozytywnej stronie wychowywania się z rodzeństwem z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie pełnosprawnych braci i sióstr

Katarzyna Kruś-Kubaszewska



## Słowa kluczowe

*pełnosprawne rodzeństwo, retrospektywna ocena dzieciństwa, niepełnosprawność intelektualna, pozytywna perspektywa*

## Keywords

*non-disabled siblings, retrospective assessment of childhood, intellectual disability, positive perspective*

## Wstęp

Charakterystyka funkcjonowania oraz przedstawienie doświadczeń rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną bez umiejscowienia jego sytuacji w szerszym kontekście wychowawczym byłoby ujęciem niepełnym. Rodzeństwo jest nierozłącznym elementem systemu rodzinnego, rodzina zaś stanowi tu pierwsze i najbliższe otoczenie społeczne (Przetacznikowa, 1971). Wszystkie osoby będące członkami rodziny łączy sieć wzajemnych zależności, relacji, postaw. W prawidłowo funkcjonującej rodzinie przeważają postawy pozytywne, relacje są oparte na bliskości emocjonalnej, wymianie doświadczeń, zaangażowaniu w przystosowanie się do dynamiki zmian, które dotyczą organizacji życia rodzinnego, elastyczności zachowań wobec siebie nawzajem (Tyszkowa, 2009). Każdy z członków rodziny ma do wypełnienia określone zadania na rzecz innych, zmiany w obrębie funkcjonowania jednostki dotyczą całego rodzinnego mikrosystemu. W rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym ważnym, choć znacznie rzadziej opisywanym w literaturze niż rodzice ogniwem w organizacji życia rodziny jest pełnosprawne rodzeństwo. To jemu przede wszystkim przypisuje

się funkcję braterską, polegającą na zaspokojeniu potrzeb emocjonalnych braci i siostr (Adamski, 2002).

Prezentowany artykuł koncentruje się głównie na pozytywnym wymiarze doświadczeń rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną i ujmuje indywidualną perspektywę samego rodzeństwa. Przedstawiona treść ukazuje obustronny, równoważny kierunek relacji i płynących z niej korzyści zarówno dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak i pełnosprawnych.

## **Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w rodzinie**

Koncentracja życia rodzinnego wokół potrzeb dziecka z niepełnosprawnością przekłada się na ujęcie w literaturze przedmiotu funkcjonowania rodziny ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb tego dziecka, w diadzie matka–dziecko z niepełnosprawnością, bądź w ogólnym ujęciu rodzice–dziecko z niepełnosprawnością (zob. Cunningham, 1994; Obuchowska, 2005; Kaczan, 2015; Petrykowska, Zielińska, 2008; Karwowska, 2007; Strączek, 2016). O samym rodzeństwie mówi się i pisze mniej, pomimo faktu, że problem niepełnosprawności dotyczy tej grupy w sposób bezpośredni, trwały, niekiedy od momentu narodzin przez całe życie wpływa na funkcjonowanie pełnosprawnych braci i siostr, ich nastawienie do życia, wyznawane wartości (Jurkiewicz, 2017; Kruś, 2018).

Nie ulega wątpliwości, że sytuacje trudne, do których należy wystąpienie niepełnosprawności intelektualnej u brata lub siostry, nie pozostają bez wpływu na jakość życia pełnosprawnego rodzeństwa. Jednoznaczne określenie, czy jest to negatywny, czy pozytywny wpływ nie jest jednak możliwe i zasadne. Wiele zależy m.in. od modelu rodziny, w jakim dorasta jednostka, jej statusu, postaw rodzicielskich, procesu adaptacji rodziny do niepełnosprawności, jak i obranych mechanizmów radzenia sobie ze stresem. Badacze wskazują na ryzyko, jakie niesie ze sobą dorastanie z rodzeństwem z niepełnosprawnością, jak trudności w interakcjach społecznych, obniżone poczucie własnej wartości, poczucie przeciążenia i niedoceniaenia (Szarecka, 2013; Żyta, 2008). Można również zauważyć pozytywne aspekty wychowywania się z rodzeństwem z niepełnosprawnością, jak większa wrażliwość społeczna, odpowiedzialność, otwartość na potrzeby innych (Borzyszkowska, 1998; Moyson, Roeyers, 2012). Ponadto wskazuje się na pozytywny stosunek pełnosprawnego rodzeństwa wobec niepełnosprawnych braci i siostr (Aksoy, Bercinyildirim, 2008).

## **Podstawy metodologiczne badań**

Celem podjętych badań była analiza indywidualnych doświadczeń i opinii dorosłego rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną dotyczących pozytywnych aspektów wychowywania się z rodzeństwem z niepełnosprawnością intelektualną. Przyjęto metodologię badań jakościowych, która pozwala na wnikliwe, głębsze poznanie perspektywy jednostki, umożliwia tym samym podjęcie



tematyki wykraczającej poza mierzalne i możliwe do zobiektywizowania informacje (Flick, 2012). Wybraną techniką badań był pogłębiony wywiad biograficzno-narracyjny. Dana technika pozwala na poruszenie przez rozmówcę tych kwestii, które z jego perspektywy są najistotniejsze (Jacob, 2003). Celowo rezygnuje się z kwestionariusza wywiadu na rzecz podążania za rozmówcą, dowolności jego wypowiedzi. W bezpośrednim kontakcie przeprowadzono dziesięć wywiadów, zostały one nagrane na dyktafon, po czym przetranskrybowane, każdy wywiad trwał od dwóch do trzech godzin. Dla usystematyzowania treści podzielono ją na następujące obszary tematyczne:

- relacje rodzeństwa, postawy wobec siebie nawzajem,
- wychowywanie się z niepełnosprawnym rodzeństwem a kształtowanie osobowości i systemu wartości,
- wychowywanie się z niepełnosprawnym rodzeństwem a relacje społeczne i plany na przyszłość.

W próbę badawczą włączono dziesięć osób pełnoletnich w wieku od 21 do 43 lat. Zadaniem badacza jest określenie kompletu cech wspólnych wszystkim jednostkom badania, w tym wypadku kryterium doboru oprócz pełnoletności było wspólne wychowywanie się w domu z rodzeństwem z niepełnosprawnością intelektualną (zob. Bauman, Pilch, 2001). Wszystkie wypowiedzi zostały zakodowane, rozmówcy zaś poinformowani o zachowaniu pełnej anonimowości. Dla zapewnienia komfortu rozmowy badanie odbywało się w preferowanych przez rozmówcę warunkach, do spotkań dochodziło zarówno w domach badanych, badacza, jak i w miejscach publicznych zapewniających kameralność spotkania. Na początku spotkań badani byli wstępnie informowani o tematyce badania i jego celu, wyznaczono pewne kluczowe obszary rozmowy, jednak rozmówca sam decydował o szczegółowości i zakresie poruszanych tematów.

## **Wyniki badań własnych**

Rezultaty badawcze tego projektu zaprezentowane zostaną w trzech obszarach analiz: (1) relacje rodzeństwa, postawy wobec siebie nawzajem; (2) wychowywanie się z niepełnosprawnym rodzeństwem a kształtowanie osobowości i systemu wartości; (3) wychowywanie się z niepełnosprawnym rodzeństwem a relacje społeczne i plany na przyszłość.

### ***Relacje rodzeństwa, postawy wobec siebie nawzajem***

W retrospektywnej ocenie dzieciństwa wielokrotnie pojawiał się w rozmowie motyw zabawy. Rozmówcy wskazywali na jej naturalność, swobodę, wzajemność. Był to czas, w którym w spontanicznych aktywnościach rodzeństwo poznawało się lepiej, budowało więzi. Dla pełnosprawnego rodzeństwa zabawa miała kreatywny wymiar, ucząc się ograniczeń oraz trudności braci i siostr poszukiwali

nowych pomysłów na zabawę, tak, aby czerpać z niej wspólną radość. Zabawa daje szansę na wiele samodzielnych prób, wchodzenie w interakcje, wzmacnia komunikację, dzieci stają się dla siebie nauczycielami. Rozmówcy wskazywali, że uczenie się przebiega w obu kierunkach, nie tylko pełnosprawna osoba dysponuje zasobem umiejętności, które dziecko z niepełnosprawnością może naśladować, lecz także dziecko z niepełnosprawnością intelektualną inspirowane pełnosprawne rodzeństwo poprzez swoje wyjątkowe rozumienie rzeczywistości, jak i ograniczenia, które motywują do poszukiwania alternatywnych rozwiązań (Twardowski, 2014). Zabawa ukierunkowana jest na doznawanie przyjemności, daleka od wzajemnego oceniania, zacierają się w niej różnice na rzecz poszukiwania punktów wspólnych (Okoń, 1987). Jedna z rozmówczyń wspomina o naturalności w relacji i uczeniu się od niepełnosprawnego brata w następujący sposób:

*Z mojej strony były zabawy na pewno. Ja nie pamiętam, żeby mama się z nami bawiła, jak byłam mała. Mama twierdzi, że się bawiła, ale ja nie pamiętam tego. No to zabawy miał ze mną, jakieś tam śpiewanie, zabawy jako dziecko np. braliśmy puffy z kanapy i bawiliśmy się w koniki... albo jakieś namioty rozkładaliśmy z prześcieradeł. Naprawdę takie fajne dziecięce zabawy, ja się z nim naprawdę bawiłam jak z normalnym dzieckiem po prostu. Nawet wykorzystywałam takie sytuacje co Ci powiedziałam, że Maciek mnie uczył jak się bawić. [siostra 38-letniego Maćka]*

Zabawa przynosiła pełnosprawnemu rodzeństwu korzyść w postaci elastyczności, uczyło się ono dostrajać do potrzeb i możliwości braci lub siostr tak, by również czerpać radość ze wspólnego czasu. Rozmówcy zauważali, że nie sama zabawka czy rodzaj zabawy jest istotny, znacznie ważniejsza jest chęć spędzenia razem czasu, tworzenia więzi, zabawa była również sztuką kompromisów. Jak wspominają:

*Bawiłem się z nim klockami i to bez jakiegoś większego problemu. W ogóle nigdy mi nie przeszkadzało to, że on jest niepełnosprawny, że na przykład kolega ma normalnego brata i grają sobie w piłkę itp. Ja z Mateuszem też mogłem. Jakoś nigdy nie odczuwałem, że przez to, że on jest niepełnosprawny, to mam w jakiś sposób niepełnowartościowego brata. No zawsze coś się z nim dało zrobić razem. [brat 21-letniego Mateusza z ZD]*

*Z Martą to pamiętam, że ją naśladowałam, schodziłam do jej poziomu, ale ta różnica jest tak mała... [siostra 43-letniej Marty z MPD]*

Rodzeństwo pomimo różnic w poziomie funkcjonowania cechuje się solidarnością, wspiera się, ma wspólne sekrety. Choć wielu rozmówców podkreśla swoją opiekuńczość względem niepełnosprawnego rodzeństwa, to jednocześnie samo od niego doświadczyło troski, ciepła i wsparcia. Ponownie wyłania się motyw wzajemności w relacji, przeciwstawny do stygmatyzującego poglądu, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną są głównie biorcami różnych form wsparcia, mając

społeczeństwu niewiele do zaoferowania (Zakrzewska-Manterys, 2010). Pełnosprawne rodzeństwo potrafi kreować pozytywny wizerunek swoich braci i sióstr, wskazując, że niejednokrotnie tworzyli zgrany, zgodny duet, że są to osoby, które roztaczają wokół siebie ciepło, uczą miłości i mają zdolność łączenia ludzi.

*Razem się bawiliśmy, razem żeśmy łobuzowali, i nie raz nie dwa żeśmy sobie tyłki kryli przed rodzicami. [siostra 44-letniego Rafała z wadą genetyczną]*

W rodzinach z dzieckiem z niepełnosprawnością dominuje koncentryczny model funkcjonowania, który charakteryzuje się silnym zaangażowaniem wszystkich pełnosprawnych członków rodziny, zwłaszcza rodziców na rzecz opieki nad osobą z niepełnosprawnością (Karwowska, 2003). Centralizacja życia rodzinnego wokół potrzeb rodzeństwa z niepełnosprawnością z jednej strony niesie ze sobą wiele wyrzeczeń, zajmuje czas i uwagę rodziców, obciąża rodzinny budżet, niejednokrotnie jest wyczerpująca pod kątem fizycznym i emocjonalnym. Z drugiej strony rozmówcy zwrócili uwagę, że taka sytuacja, gdy każdy z członków rodziny może pomóc, jest potrzebna i dąży do osiągnięcia homeostazy w organizacji życia rodzinnego, sprawia, że jednostka wokół której skupia się życie rodziny, może jednoczyć wszystkich jej członków. Domownicy współpracują we wspólnym celu, a dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, będąc w kontakcie z każdym domownikiem, sprzyja również kontaktom między nimi.

*Znaczy Ania moim zdaniem jest u nas łącznikiem łączącym nas wszystkich tak naprawdę. Bo czy ojca, który jest jaki jest, czy Rafał jest jaki jest, no ale ona nas łączy, bo może ta rodzina bez niej tak naprawdę by się rozwalila totalnie. Może rodzice by wzięli rozwód... [siostra 24-letniej Ani z ZD]*

Funkcjonowanie rodzeństwa pełnosprawnego i rodzeństwa z niepełnosprawnością intelektualną w jednym systemie rodzinnym przyczynia się do wykształcenia między nim trzech typów więzi, z czego najbardziej podkreślana w wypowiedziach jest więź osobowa. Więź strukturalno-przedmiotowa koncentruje się na organizacji życia domowego, udzielaniu sobie wzajemnej pomocy, więź kulturowa wiąże się z wykształcaniem u członków rodziny zbliżonej hierarchii wartości, zasad postępowania, światopoglądu, więź osobowa zaś odnosi się do emocjonalnego, uczuciowego wymiaru relacji (Dyczewski, 1995). Do głównych zadań rodzeństwa już od najwcześniejszych lat dzieciństwa po okres dorastania, jak i w dorosłości należy towarzyszenie i wsparcie emocjonalne (Jurkiewicz, 2017). W przypadku rodziny doświadczającej niepełnosprawności dziecka jest to zadanie szczególnie ważne, gdyż rodzice mogą przeżywać wiele etapów adaptacji do wychowywania dziecka z niepełnosprawnością, ukazując swoim zachowaniem postawy dystansu, bezradności, niekonsekwencji zanim konstruktywnie przystosują się do nowej organizacji życia rodzinnego (por. Ziemska, 2009; Płopa, 2008; Twardowski, 2008). Rodzeństwo może w tym czasie pomiędzy sobą podtrzymywać potrzebę uwagi, zainteresowania. W wywiadach wielokrotnie pojawiał się wątek towarzyszenia, więzi, wspólnych rytuałów.

*Ona na co dzień funkcjonuje w warsztatach, jak wraca to już jest późne popołudnie, potem weekendy, mnie w weekendy też praktycznie nie ma. No jak jestem, to siedzimy sobie razem, a to film oglądamy, a to muzykę posłuchamy, a to sobie potańczymy, a to coś jej tam poczytam. Zawsze też jest taki rytuał, że przychodzi do niej wieczorem, się tulię tam do niej, ona do mnie. [siostra 24-letniej Ani z ZD]*

*Myślę, że zawsze starałam się być w stosunku do niego wyrozumiała i opiekuńcza. Może to trochę też przyszło z wiekiem, jak już się nie ma tych kilkunastu lat, to do części rzeczy się inaczej podchodzi. Ale wiesz, na pewno nigdy nie widziałam w nim wroga ani też nie rywalizowaliśmy, bo w sumie nie wiem o co mielibyśmy rywalizować... no ale z czasem myślę, że ta więź jest silniejsza. [siostra 16-letniej Wojtka z ZD]*

W kategoriach „zysku” w relacji z rodzeństwem z niepełnosprawnością można rozpatrywać kompleksową wiedzę na temat określonej choroby, rodzaju niepełnosprawności, gotowość pełnosprawnego rodzeństwa do rozumienia specyfiki problemów braci i sióstr. Wszyscy respondenci, bez względu na ich losy zawodowe, dysponowali szczegółową wiedzą na temat diagnozy rodzeństwa, potrafili przytoczyć drogę terapii i rehabilitacji, wraz z wieloma postęпами oraz trudnościami swoich braci i sióstr. W rozmowie wspominali o towarzyszeniu i wspieraniu w rehabilitacji od najmłodszych lat, uczestnictwie na turnusach rehabilitacyjnych, wizytach lekarskich, spotkaniach rodziców innych dzieci z niepełnosprawnością. Uzyskali tę wiedzę w sposób naturalny, nieplanowany, poprzez towarzyszenie, pomoc w ćwiczeniach, u części rozmówców stała się ona determinantą wyboru dalszej ścieżki kształcenia.

*Pamiętam też, i to musiało raczej dotyczyć weekendów, że ćwiczyłam z nią chodzenie, pamiętam takie elementy, że była taka sekwencja łożko, łóżeczko, ściana w przedpokoju, drzwi, ściana w kuchni i ona trzymając się tej ściany, idzie do mamy. Nagrodą za to osiągnięcie jest to, że mama ją docenia, no że doszłaś, ja pamiętam, że ją asekuruję wtedy. [siostra 43-letniej Marty z MPD]*

W świetle teorii systemowej, w której kluczową rolę odgrywają powiązania i interakcje pomiędzy wszystkimi członkami rodziny, domownicy dla spójnego funkcjonowania w systemie powinni prezentować postawę wzajemnej życzliwości, zaufania, troski i wsparcia (Liberska, 2011, s. 42). Niepełnosprawność dziecka w rodzinie wiąże się z przeżywaniem gamy emocji, często trudnych, które ulegają zmianom wraz z czasem, stanem zdrowia dziecka, jakością otrzymywanego wsparcia. Rodzina przed zaakceptowaniem niepełnosprawności może doświadczać, wynikających z utraty wcześniejszej wyidealizowanej wizji rodzicielstwa, etapów żałoby, na którą składa się zaprzeczenie, gniew, negocjacja, depresja (Kübler-Ross, 1998). Rozmówcy nie kwestionowali, że im również towarzyszyło w relacji z rodzeństwem wiele trudnych emocji, jak smutek z powodu negatywnej diagnozy, irytacja z powodu niezrozumienia zachowań brata lub siostry. Do-

minującymi odczuciami były jednak troska i miłość oraz wypływająca z samych rozmówców chęć niesienia pomocy, interesowania się losami rodzeństwa.

*Ja pokochałam młodego od pierwszego wejrzenia. [siostra 16-letniego Dominika z ZD]*

*Od najmłodszych lat sama się angażowałam, to nie było tak, że mi mama mówiła. [siostra 24-letniej Ani z ZD]*

*Bo ja podświadomie wiem, ja tego nie nazywam że mam siostrę niepełnosprawną czy coś tam, tylko wiem że to jest osoba, którą trzeba się zająć, trzeba jej podać zabawkę. To wypływa ze mnie. [siostra 43-letniej Marty z MPD]*

W subiektywnym obrazie relacji rodzeństwa nie wszystkie opinie są jednoznaczne, rozmówcy wskazują na trudne momenty, problemy z pełnym zaakceptowaniem ograniczeń brata lub siostry, a w przypadku trudności komunikacyjnych i behawioralnych rodzeństwa także z wypracowaniem drogi porozumienia. Nie wpływa to jednak na deklarację miłości wobec rodzeństwa, dużą troskę i wypowiedzianie się o niepełnosprawnych braciach i siostrach z szacunkiem, uznaniem wobec ich inności, z zauważeniem ich wyjątkowości, mocnych stron i talentów. Na uwagę zasługuje także zauważenie przez rozmówców pozytywnego wpływu wychowywania się z bratem lub siostrą z niepełnosprawnością intelektualną na ich priorytety, życiowe decyzje oraz usposobienie.

## **Wychowywanie się z niepełnosprawnym rodzeństwem a kształtowanie osobowości i systemu wartości**

W literaturze przedmiotu można odnaleźć zarówno negatywne, jak i pozytywne podejście do tematyki wpływu wychowywania się pełnosprawnego rodzeństwa z rodzeństwem z niepełnosprawnością intelektualną na kształtowanie się zachowań, cech charakteru, postaw u dzieci pełnosprawnych. Wśród negatywnych aspektów wyróżnia się większe trudności adaptacyjne, tendencje do obniżonego poczucia własnej wartości, poczucia inności wobec rówieśników. Wskazuje się także na zwiększone poczucie odpowiedzialności, a ze względu na koncentrację uwagi rodziców na opiece nad dzieckiem ze specjalnymi potrzebami, również na zaburzone poczucie bezpieczeństwa i akceptacji (Żyta, 2008; Lobato 1983). Na negatywne skutki emocjonalne narażone są głównie dzieci pełnosprawne w rodzinach, w których problem niepełnosprawności występuje symultanicznie z innymi problemami dezorganizującymi życie rodzinne, jak uzależnienia, konflikt małżeński, bardzo niski status ekonomiczny rodziny (Giallo i in., 2012). Wśród pozytywnych aspektów wyróżnia się większą tolerancyjność, odpowiedzialność, zaangażowanie społeczne. Pełnosprawne rodzeństwo jest bardziej wyrozumiałe, wrażliwe, zaradne i zdolne do podejmowania rozważnych decyzji (Borzyszkowska, 1998).

W wywiadach rozmówcy wskazywali, że to, co można odbierać jako negatywny wydzźwięk dorastania z rodzeństwem niepełnosprawnym, można przekuć na

pozytywne postawy, przepracować tak, by w dorosłym życiu umacniało wiele pozytywnych cech i zachowań. Jako przykład służy wymieniane przez badaczy, jak i rozmówców poczucie inności towarzyszące dorastaniu z rodzeństwem z niepełnosprawnością, które rozmówcy przekształcili w niezależność w działaniu, zadowolenie z indywidualizmu, umiejętność dystansowania się wobec opinii społecznych.

*To mnie nauczyło jednego... po pierwsze takiego nie przejmowania się tym że ktoś patrzy, to była szkoła asertywności dla mnie, w różnych dziedzinach życia – ja nie muszę tak, jak inni. Ja czuję swoją inność więc to poczucie swojej inności, które się miało stąd, że mam siostrę niepełnosprawną i jestem jakąś częścią zjawiska, któremu się przyglądają w związku z czym ja mam was w nosie, wy się przyglądajcie, ja robię swoje. [siostra 43-letniej Marty z MPD]*

Doświadczenie negatywnych konsekwencji emocjonalnych, jak m.in. niższej pewności siebie, stało się dla rozmówców czynnikiem motywacyjnym i przestrożą, aby starać się zapewniać w przyszłości swoim dzieciom warunki wychowawcze wspierające pewność siebie, chęć podejmowania odważnych decyzji, eksplorowania świata. Rozmówcy traktowali różne trudne doświadczenia jako formę nauki, pomagającej im być otwartymi, rozsądnymi i zaangażowanymi jednostkami. Z perspektywy czasu doceniali je jako czynnik pozytywnie kształtujący ich zachowania i światopogląd.

*To już mówię jako matka, mam czwórkę dzieci, więc gdy twój mały wspina się na drabinkę i wie, że ty tam gdzieś stoisz, albo że pochwalisz to chce działać... w moim życiu takiej osoby nie było i być nie mogło, bo ona już była zajęta moją młodszą siostrą. (...) No ale ten pozytyw bycia otwartym i nieoceniającym... i to na wszystkich etapach życia. [siostra 43-letniej Marty z MPD]*

W wypowiedziach obecna jest tolerancyjność wobec różnorodności, inności, którą rozmówcy chcieliby zaszcześcić w społeczeństwie oraz wśród kolejnych pokoleń, uczyć swoją postawą, że inność wzbogaca, a nie obciąża, jest warta docenienia i zrozumienia.

*Gdybym ja miała własne dzieci, to chciałabym od początku nauczyć je tolerancji, że nie każdy jest piękny i zdrowy, że są różni ludzie, ale nie znaczy że gorsi. [siostra 16-letniego Wojtka z ZD]*

Podkreślanymi w wywiadach cechami, jakie mogły wykształcić się u rozmówców w wyniku dorastania z rodzeństwem z niepełnosprawnością są cierpliwość, empatyczność, wrażliwość, odpowiedzialność. Może się to wiązać ze specyfiką funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. W zależności od stopnia niepełnosprawności intelektualnej jednostka z różnym nasileniem przejawia wiele problemów w zakresie funkcjonowania społecznego, zdolności porozumiewania się, opanowaniu czynności samoobsługowych, predyspozycji do nauki, jakości kontaktów interpersonalnych, organizacji wolnego czasu i umiejętności kierowania sobą. W świetle definicji niepełnosprawność intelektualna jest zabu-



rzeniem, które zaczyna się w okresie rozwojowym. Obejmuje deficyty w funkcjonowaniu intelektualnym i adaptacyjnym, w obszarach koncepcyjnym, społecznym oraz praktycznym (za: Furgał, 2012). Dla rodzeństwa pełnosprawnego problemy w zakresie porozumiewania się mogą wymagać dłuższego czasu oczekiwania na odpowiedź, wnikliwego przysłuchiwania się nie zawsze wyraźnej mowie, wielokrotnego zadawania pytań i zdolności analizy np. krótkich, agramatycznych wypowiedzi. Ze względu na trudności w obszarze samoobsługowym pełnosprawne rodzeństwo musi nauczyć się, że pewne czynności zajmują więcej czasu lub muszą być poprzedzone wcześniejszym instruktażem, bądź wsparte praktyczną pomocą. Ze względu na ograniczenia w funkcjonowaniu społecznym, komunikacyjnym pełnosprawne rodzeństwo musi często nauczyć się odczytywać potrzeby braci i sióstr na podstawie nietypowych, nieznacznych lub niepełnych sygnałów, co może wpływać na zauważanie w swoim usposobieniu większej wrażliwości, zrozumienia i odpowiedzialności.

*Na pewno wrażliwość... jestem też cierpliwy. Do ludzi jestem cierpliwy. Bo do siebie nie, ciągle jestem mentalnie do przodu, a fizycznie z tyłu i walczę z czasem. [brat 22-letniej Andżeliki z zespołem Gregga]*

*Na pewno mam w sobie dużo więcej empatii niż moi znajomi, którzy nie mają niepełnosprawnego rodzeństwa. [siostra 14-letniego Dominika z ZD]*

*To mnie nauczyło cierpliwości w słuchaniu, niedawno ktoś mi powiedział, że ja potrafię słuchać, pewnie dlatego, że nie jest to jakaś nadzwyczajna łaska, to łaska posiadania siostry niepełnosprawnej, bo żeby uzyskać informację, co ona chce trzeba było po prostu słuchać. [siostra 43-letniej Marty z MPD]*

Wynik przeprowadzonego badania pokrywa się z treściami obecnymi w literaturze przedmiotu, że rodzeństwo pełnosprawne przejawia większą dojrzałość, racjonalność w swoim działaniu oraz wrażliwość wobec potrzeb otoczenia (Williams i in., 2010). Nie bez znaczenia jest też tolerancja, akceptacja wobec problemów braci i sióstr, bez której rodzeństwo mogłoby oceniać znacznie niżej jakość swojego życia (Moyson, Roeyers, 2012). Dorastanie z niepełnosprawnym intelektualnie rodzeństwem stanowi okazję do rozwijania mechanizmów przystosowawczych, lepszej adaptacji do sytuacji problemowych, wypracowania indywidualnych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Jednocześnie przyczynia się do wysokich zdolności interpersonalnych (Stelter, 2013, s. 118).

*Na pewno jestem bardziej wyczulona na potrzeby innych, wrażliwa, wręcz nadwrażliwa.*

*Mam więcej cierpliwości, do normalnych ludzi nie mam, a przynajmniej tracę coraz bardziej, a do nich mam. Uwielbiam ich... [siostra 24-letniej Ani z ZD]*

*Jak miałem 16 lat i chłopaki szaleli to ja zawsze miałem hamulec i światło, a oni nigdy nie mieli. To jest kolejny dowód na to, że w takiej rodzinie i przy rodzeń-*

*stwie niepełnosprawnym szybciej dorosłejesz. Szybciej wchodzisz w dorosłość, szybciej podejmujesz poważne decyzje. [brat 22-letniej Andżeliki z zespołem Gregga]*

Rozmówcy postrzegają siebie jako osoby silne, które potrafią odnaleźć się w różnych stresujących sytuacjach. Zdolności adaptacyjne wobec sytuacji stresowych zależą od form otrzymanego przez daną osobę wsparcia, ale w dużej mierze od wypracowania własnych strategii radzenia sobie z problemami. W rodzinach dziecka z niepełnosprawnością mówi się o kilku mechanizmach dążenia do homeostazy w obliczu stresora, u rodzeństwa szczególnie widoczna w wypowiedziach jest koncentracja na zadaniu oraz pozytywne przewartościowanie (Strząska, 2011; Banasiak, 2014). Koncentracja na zadaniu polega na podjęciu działań służących rozwiązaniu lub zniwelowaniu sytuacji problemowej oraz intensywnym wykorzystywaniu procesów poznawczych (Lazarus, 1986). W wypadku rozmówców przekłada się to na uczestnictwo w życiu rodzeństwa, procesy rehabilitacji i terapii oraz posiadanie kompleksowej wiedzy na temat funkcjonowania osób z daną diagnozą. Pozytywne przewartościowanie dotyczy umiejętności poszukiwania sensu i pozytywnego wymiaru sytuacji, która pierwotnie może być potraktowana jako trudna, zagrażająca, dostrzegania w niej potencjału rozwojowego (Gruszczyńska, 2007). U rozmówców doświadczanie problemu niepełnosprawności jest często ujmowane jako czynnik wyzwalaający pozytywne postawy, kształtujący system wartości, prowadzący do utrwalenia cennych cech charakteru. Rozmówcy świadomie łączą część swoich cech z doświadczeniem niepełnosprawności rodzeństwa.

*Wszystko, z czym się stykamy w życiu ma na nas jakiś wpływ i na nasze życie, a już zwłaszcza jak jest to niepełnosprawność. [brat 21-letniego Mateusza z ZD]*

*To wszystko czyni cię wartościowszym człowiekiem (...). Niepełnosprawność rodzeństwa pokazuje ci, co w życiu jest tak naprawdę ważne. [brat 22-letniej Andżeliki z zespołem Gregga]*

*Na pewno tolerancyjność i ...odporność na różne sytuacje życiowe, znaczy wiadomo, że trochę zawsze się przeżywa, no ale trochę to uodparnia mimo wszystko. Co nie zabije, to wzmocni. I jestem cierpliwsza, może też bardziej tolerancyjna w stosunku do innych ludzi nie tylko z problemem, jaki ma Wojtek (...) Mam większą wrażliwość, niż jakbym Wojtka nie miała, chyba tak... [siostra 16-letniego Wojtka z ZD]*

Wszystkie wymienione cechy wskazują na kluczową rolę pozytywnych emocji w kształtowaniu obrazu samego siebie w obliczu wychowywania się w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną.



## Wychowywanie się z niepełnosprawnym rodzeństwem a relacje społeczne i plany na przyszłość

Pełnosprawne rodzeństwo może stanowić grupę ryzyka w obszarze kształtowania się prawidłowych relacji społecznych, na co składają się zarówno czynniki środowiskowe, jak i wewnętrzne. Bracia i siostry osób z niepełnosprawnością mogą mieć poczucie wyobcowania, inności, osamotnienia. W obliczu nietypowych zachowań, wyglądu, ograniczeń rodzeństwa odczuwają niekiedy zakłopotanie, wstyd, smutek (Koral, 2013). Niechęć do odpowiadania na trudne pytania rówieśników, obawa przed nieprzychylnymi komentarzami mogą skutkować wykształceniem postawy dystansu, tendencją do samodzielnego izolowania się od społeczeństwa, unikania relacji.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na zjawisko odrzucania społecznego rodzeństwa osób z niepełnosprawnością. Jest to grupa narażona na nieprzyjemne żarty rówieśników, dokuczliwe uwagi, prześladowania, doświadczająca postawy odrzucającej od grupy rówieśniczej (Twardowski, 2008; Żyta, 2008; Szarecka, 2013). Doświadczenia rozmówców są jednak inne niż przedstawiony zarys funkcjonowania społecznego pełnosprawnego rodzeństwa. Badani wspominają o nielicznych sytuacjach, w których spotkali się z jawną niechęcią bądź atakiem rówieśników, a sytuacje te na ogół nie dotyczyły ich samych, lecz rodzeństwa z niepełnosprawnością. Jako pełnosprawni bracia lub siostry stawali w roli obrońców, ale też tłumaczyli rówieśnikom bezzasadność i krzywdzącą siłę ich zachowań. Jednocześnie rozmówcy bardzo wysoko cenili sobie jakość swoich relacji społecznych, wskazując na obecność osób szczególnie bliskich, pomocnych, rozumiejących różne trudności, jakie dotyczą rodziny osób z niepełnosprawnością. Wskazywali, że zwłaszcza podobne doświadczenia sprzyjają nawiązywaniu wieloletnich przyjaźni, silnych i długotrwałych więzi.

*Na przykład ma się raczej takich znajomych, którzy rozumieją problem, którym niepełnosprawność Mateusza nie przeszkadza. To nie tak, że trzeba zadać pytanie czy przeszkadza czy nie, bo wtedy można usłyszeć, że nie, a widzi się, że jest inaczej. To się czuje, kto rzeczywiście nie ma z tym problemem. (...) mam takie spostrzeżenie, że kiedy ktoś ma taki sam problem, to dość łatwo tworzy się nazwijmy to „towarzystwo wzajemnej adoracji”, mamy dużo wspólnych sytuacji, problemów, z wielu doświadczeń się po prostu razem śmiejemy (...) I wiesz, to są rzeczy, które by zabołały, gdyby ktoś był z tym sam, ale jak jest się w grupie z takim problemem, to część rzeczy się łatwiej olewa, a z części po prostu śmieje. [brat 21-letniego Mateusza z ZD]*

*Moje najbliższe przyjaciółki mnie rozumiały i były pomocne, zresztą zawsze miałam dobre relacje z rówieśnikami, raczej byłam lubiana, więc z tym problemem nie miałam. [siostra 16-letniego Dominika z ZD]*

*Przychodziły koleżanki do mnie i nikt mi nigdy nie powiedział z nich nic o moim bracie, przynajmniej nic bezpośrednio do mnie. To mnie nigdy nie spotkało.*

*(...) Wiadomo, że wiesz, jak ktoś przychodzi, nawet jak ktoś nie jest źle czy wrogo nastawiony, czasami po prostu nie ma styczności z takim problemem, nie wie jak się zachować. Tak że staram się być wyrozumiała. [siostra 16-letniego Wojtka z ZD]*

Można zauważyć, że doświadczenie niepełnosprawności intelektualnej rodzeństwa nie pozostaje bez znaczenia przy decyzjach dotyczących zarówno kierunku kształcenia, aktywności zawodowej, jak i planów na przyszłość. Jak pisze Barbara Moraczewska (2008), zdarza się, że rodzeństwo ze względu na liczne obowiązki opiekuńcze nad niepełnosprawnym bratem lub siostrą nie może podjąć się wymarzonej aktywności zawodowej. Wśród rozmówców pojawiały się jednak opinie, że podczas wyboru swojej ścieżki edukacyjnej z radością i pewnie rodzeństwo podejmowało kierunki zorientowane na pomoc innym, nauczanie, jak np. pielęgniarstwo, pedagogika, pedagogika specjalna. Wybór ten badani argumentowali bliskością tematyki, zdobyciem wcześniejszej wiedzy, dobrym przygotowaniem zarówno merytorycznym, praktycznym, jak i psychicznym. Wspominali, że odpowiednio przygotowanie zawdzięczają swojemu rodzeństwu, a jednocześnie pragną kształcić, by w przyszłości móc poprawić warunki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w wymiarze organizacyjno-prawnym, terapeutycznym, zawodowym, społecznym. Ich aktywność zawodowa, w której czuli satysfakcję, miała stanowić relację wzajemnych zysków, zapewniając osobom pełnosprawnym źródło dochodu i satysfakcji z wykonywanej pracy, a dla osób niepełnosprawnych być niejakiem „azylem”, „kapitałem na przyszłość”.

*Jak wybierałam na koniec I roku specjalizację, to pomyślałam „a spróbuję tą specjalną, czemu nie”, później stwierdziłam, że jestem, skromnie mówiąc, do tego stworzona i tak oto jestem. Bardzo lubię pracować z niepełnosprawnymi. Zresztą zauważyłam nie raz, że z wzajemnością, i to bardzo miłe. Także sam wybór studiów nie był wyborem z powodu brata, ale później wybór specjalizacji myślę, że trochę miało to jakiś wpływ. [siostra 14-letniego Dominika z ZD]*

Bez względu na charakter pracy myśl o rodzeństwie z niepełnosprawnością przyświeca działaniom badanych. Kiedy mówią o przyszłości, jest w niej miejsce dla braci i sióstr, wypowiadają się o tym w sposób naturalny i ciepły. Myśli sprawnego rodzeństwa często koncentrują się na problemie przyszłości – zarówno ich, jak i niepełnosprawnego rodzeństwa. Badani wskazują przede wszystkim na brak rozwiązań, które pozwoliłyby po odejściu rodziców na zapewnienie niepełnosprawnemu bratu lub siostrze godnego życia i kompleksowej opieki. Wspominają, że wychowywali się w domu, w którym rodzic musiał całodobowo pracować z niepełnosprawnym dzieckiem, samodzielnie organizować środki na niezbędną rehabilitację i wsparcie, przy niewystarczającym wsparciu systemowym. Fakt ten sprawia, iż są świadomi, że w przyszłości, mając ustabilizowane życie rodzinne i zawodowe, mogą nagle zostać jedynymi opiekunami swojego niepełnosprawnego brata lub siostry. Zaznaczają przy tym, że ze względu na

trwałą więź i bezwarunkową miłość do rodzeństwa nie postrzegają tego wyłącznie w kategorii przykrego obowiązku. Potrafią patrzeć na kwestię opieki nad rodzeństwem w kategorii naturalnej kolei losu, choć jednocześnie pokładają nadzieję w powstanie nowych rozwiązań na rzecz możliwie najwyższej samodzielności osób z niepełnosprawnością. Rozmówcy podkreślają, że zarówno mają na uwadze dobro własne, jak i widzą w tym szansę na jak najlepsze funkcjonowanie w społeczeństwie swoich braci i siostr, co czyniłoby ich szczęśliwymi i pełnoprawnymi jednostkami.

*Jednak zawsze w moich jakichś dalszych planach, czy marzeniach zawsze dla Maćka jest jakiś kąt, nawet jak studiowałam architekturę wewnątrz na każdym planie wymarzonego mieszkania uwzględniałam własny pokój dla Maćka. [siostra 38-letniego Maćka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym]*

*Na 90% założę po szkole WTZ, nie wiem kiedy jeszcze, ale założę to. No i docelowo moja siostra mogłaby być uczestnikiem, nie byłaby sama, miałbym świadomość, że coś zrobiłem w tym kierunku, żeby nie była sama. [brat 22-letniej Andżeliki z zespołem Gregga]*

Rozmówcy w swoim wykształceniu, pracowitości i doświadczeniu upatrują możliwości zmiany jakości życia rodzeństwa z niepełnosprawnością. Niepełnosprawność rodzeństwa mobilizuje ich do podejmowania nowych wyzwań, pracy na rzecz likwidacji barier w funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością. Często są to osoby ambitne, aktywne, zdeterminowane. Odnalezienie rozwiązań na rzecz autonomii osób z niepełnosprawnością pomogłoby badanym utrzymać więź opartą na chęci towarzyszenia rodzeństwu przy jednoczesnym zaspokojeniu indywidualnych potrzeb rozwoju i interakcji społecznych.

## Podsumowanie

Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością intelektualną wciąż nie jest objęte wystarczającym systemowym wsparciem, które niwelowałoby ryzyko negatywnych konsekwencji emocjonalnych wynikających ze specyfiki potrzeb rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością. W wywiadach nie zabrakło doświadczeń związanych z obniżonym nastrojem, poczuciem psychicznego obciążenia, przeciążenia obowiązkami, rozmówcy nie ukrywali trudnych emocji. Z badań wyłania się jednak jednocześnie obraz pełnosprawnego brata i siostry jako jednostki silnej, zaradnej, niezwykle wrażliwej i dojrzałej społecznie. Jest to doświadczony, mądry dorosły człowiek, gotowy do pomocy potrzebującym, wrażliwy na potrzeby innych. Wychowywanie się z niepełnosprawnym rodzeństwem kształtuje osobowość, uczy odpowiedzialności, troski. Zyskiem jest tutaj prezentowanie postaw pożądanych społecznie, otwartość, wyrozumiałość, cierpliwość, jak i szeroki zasób wiedzy pedagogicznej oraz wykształcenie takich dyspozycji wewnętrznych,

które pozwalają w dorosłym życiu z satysfakcją realizować się w zawodach opartych na służbie społecznej, organizacji wsparcia.

Obszar badawczy, którzy rozmówcy oceniają najwyżej, dotyczy kontaktów koleżeńskich i zawierania przyjaźni. Badani wskazują na obecność w życiu bliskich i godnych zaufania osób, sami oceniają się z reguły jako osoby łatwo nawiązujące znajomości. Bliscy znajomi stanowią jednak dość wąskie grono, są to głównie osoby akceptujące fakt niepełnosprawności intelektualnej w rodzinie badanego. Warto zaznaczyć, że nie jest to świadome kryterium doboru, a jedynie powielająca się cecha wspólna opisywanych znajomych.

Zyskiem dla rodzeństwa z niepełnosprawnością od najwcześniejszych lat jest możliwość czerpania z zasobu umiejętności pełnosprawnego brata lub siostry, uczenie się interakcji, komunikacji, zasad społecznych. Korzyścią jest także bez troska w spontanicznej zabawie, która jest ważnym, a niekiedy zapomnianym w procesie rehabilitacji i wsparcia osoby z niepełnosprawnością elementem pracy terapeutycznej. Rodzeństwo z niepełnosprawnością intelektualną dzięki swoim braciom i siostram może czuć się kochane, akceptowane i potrzebne. Postawa ciepła i troski, wspomniane przez rozmówców wspólne wyjazdy, wyjścia do kina, spotkania ze znajomymi, zmniejszają izolację społeczną osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Pełnosprawni bracia i siostry stają się łącznikami swojego rodzeństwa ze światem osób pełnosprawnych, pokazując tym samym otoczeniu wartość i wyjątkowość osób z niepełnosprawnością.

## Literatura

- Adamski, F. (2002). *Rodzina – wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Aksoy, A.B., Bercinyildirim, G. (2008). A study of the relationships and acknowledgement of non-disabled children with disabled siblings. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(3), 769–779.
- Banasiak, A. (2014). Wsparcie społeczne a poziom doświadczanego stresu rodzicielskiego u ojców dzieci z zaburzeniami rozwoju. *Pedagogika Rodziny*, 4, 177–188.
- Bauman, T., Pilch, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Borzyszkowska, H. (1998). Sytuacja rodzeństwa dzieci niepełnosprawnych w rodzinie. W: J. Pańczyk (red.), *Tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Cunningham, C. (1994). *Dzieci z zespołem Downa. Poradnik dla rodziców*. Wyd. 2, przeł. M. Pawlak-Rogała. Warszawa: WSiP.
- Dyczewski, L. (1995). Rodzina – społeczeństwo – państwo. W: A. Kurzynowski (red.), *Rodzina w okresie transformacji systemowej* (s. 23–38). Warszawa: WSP TWP.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Furgał, M. (2012). Terapia rodziny dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. W: K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałecki (red.), *Niepełnosprawność intelektualna – etiologia, epidemiologia, diagnoza, terapia* (s. 506–513). Wrocław: Continuo.

- Giallo, R., Gavidia-Payne, S., Minett, B., Kapoor, A. (2012). Sibling voices: The self-reported mental health of siblings of children with a disability. *Clinical Psychologist*, 16, 36–43.
- Gruszczyńska, E. (2007). Susan Folkman rozszerzenie klasycznego modelu stresu i radzenia sobie: o roli i znaczeniu emocji pozytywnych. *Studia Psychologica*, 7, 286–297.
- Jacob, G. (2003). Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych. W: D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych* (s. 111–126). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jurkiewicz, P. (2017). *Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością intelektualną. W drodze od osamotnienia do zaradności, zrozumiałości i sensowności*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kaczan, T. (2015). Codzienność życia dziecka z rzadką chorobą genetyczną i rola triady: rodzic–dziecko–terapeuta. W: J.J. Bleszyński, D. Baczała (red.), *Wczesna interwencja w logopedii*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Karwowska, M. (2003). *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo*. Kraków: Impuls.
- Karwowska, M. (2007). *Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Koral, J. (red.). (2013). *Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością*. Warszawa: Bardziej Kochani.
- Kruś, K. (2018). Relacje rodzinne i postawy rodzicielskie w retrospektywnej ocenie rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 1(39), 65–78.
- Kübler-Ross, E. (1998). *Rozmowy o śmierci i umieraniu*. Poznań: Media Rodzina.
- Lazarus, R.S. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Now. Psychol.*, 3, 2–39.
- Liberska, H. (2011). *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju*. Warszawa: Difin.
- Lobato, D. (1983). Siblings of handicapped children: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13, 347–364.
- Moraczewska, B. (2008). Sytuacja rodzinna i społeczna rodzeństwa pełnosprawnego mającego brata lub siostrę z niepełnosprawnością. *Seminare*, 25, 289–299.
- Moyson, T., Roeyers, H. (2012). The overall quality of my life as a sibling is all right, but of course, it could always be better'. Quality of life of siblings of children with intellectual disability: The siblings' perspectives. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(1), 87–101.
- Obuchowska, I. (red.). (2005). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
- Okoń, W. (1987). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Petrykowska, B., Zielińska, M. (2008). Postawy rodziców dziecka autystycznego. W: M. Bogdanowicz, M. Lipowska (red.), *Rodzinne, edukacyjne i psychologiczne wyznaczniki rozwoju* (s. 129–133). Kraków: Impuls.
- Płopa, M. (2008). *Więzi w małżeństwie i rodzinie*. Kraków: Impuls.
- Przetacznikowa, M. (1971). *Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Stelter, Ż. (2013). Znaczenie dziecka niepełnosprawnego intelektualnie dla systemu rodzinnego. *Społeczeństwo i Rodzina*, 35(2), 105–123.
- Strączek, K. (2016). *Mamy z innej planety. Historie kobiet, które urodziły niepełnosprawne dziecko*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Strząska, M. (2011). Znaczenie pozytywnych emocji w radzeniu sobie ze stresem u rodziców wychowujących dzieci z zaburzeniami rozwoju – przegląd badań. W: D. Danielewicz, E. Pisula (red.), *Rodzice i rodzeństwo wobec trudności w zdrowiu i rozwoju dziecka* (s. 24–40). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Szarecka, W. (2013). Rodzeństwo osoby niepełnosprawnej intelektualnie. *Interdyscyplinarne konteksty pedagogiki specjalnej*, 2, 75–92.
- Twardowski, A. (2008). Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (s. 18–54). Warszawa: WSiP.
- Twardowski, A. (2014). Możliwość wykorzystania rówieśniczego tutoring w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 5, 17–39.
- Tyszkowa, M. (2009). Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne* (s. 109–140). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Williams, P.D., Piamjariyakul, U., Graff, J.C., Stanton, A., Guthrie, A.C., Hafeman, C., Williams, A.R. (2010). Developmental disabilities: Effects on well siblings. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 33(1), 39–55.
- Zakrzewska-Manterys, E. (2010). *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Żyta, A. (2008). Rodzeństwo osób z zespołem Downa. W: B.B. Kaczmarek (red.), *Wspomaganie rozwoju dziecka z zespołem Downa* (s. 443–464). Kraków: Impuls.

\*\*\*

## RELACJA WZAJEMNYCH ZYSKÓW – O POZYTYWNEJ STRONIE WYCHOWYWANIA SIĘ Z RODZEŃSTWEM Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W PERSPEKTYWIE PEŁNOSPRAWNYCH BRACI I SIÓSTR

### Streszczenie

Wystąpienie niepełnosprawności intelektualnej u dziecka, determinując funkcjonowanie całej rodziny, niejednokrotnie staje się przedmiotem dyskursów naukowych, skoncentrowanych zwłaszcza na dziecku z niepełnosprawnością oraz wsparciu rodziców. Zagadnienie relacji pomiędzy sprawnym i niepełnosprawnym rodzeństwem jest tematem wciąż marginalnym, a ze względu na związane z faktem niepełnosprawności intelektualnej obciążenie emocjonalne, ekonomiczne i społeczne na ogół pomija się pozytywne aspekty tej specyficznej i silnej relacji. Prezentowany artykuł stanowi próbę ukazania pozytywnej strony wspólnego, wieloletniego dorastania pełnosprawnego rodzeństwa z rodzeństwem z niepełnosprawnością intelektualną. Przedstawiony materiał został zgromadzony w badaniu jakościowym, przeprowadzono dziesięć pogłębionych wywiadów narracyjnych z dorosłym rodzeństwem osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wywiady te dotyczyły okresu dzieciństwa oraz dorastania, jednak nie sposób oddzielić te etapy od wielowymiarowej dorosłości rozmówców. Artykuł odnosi się do pozytywnych doświadczeń wynikających ze wspólnego dorastania dla ro-



dzeństwa z niepełnosprawnością, jak i rodzeństwa pełnosprawnego, uwzględnia wzajemne relacje rodzeństwa, relacje społeczne, subiektywne ujęcie cech osobowości badanych oraz ich system wartości.

### **MUTUAL BENEFITS RELATIONSHIP – ABOUT THE POSITIVE SIDE OF GROWING UP WITH SIBLINGS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE PERSPECTIVE OF NON-DISABLED BROTHERS AND SISTERS**

#### **Summary**

The occurrence of an intellectual disability of a child determines functioning of a whole family. It often becomes a subject of scientific discourse, especially focused on a child with disabilities and support for parents. The issue of relationship between able-bodied and disabled siblings is still a marginal subject, and due to the emotional, economic and social burden associated with intellectual disabilities, the positive aspects of this specific and strong relationship are generally neglected. This article is an attempt to show the positive side of the joint, long-term growing up of siblings with intellectual disabilities. The material presented was collected in a qualitative study and ten in-depth narrative interviews were conducted with adult siblings of people with intellectual disabilities. These interviews concerned the period of childhood and adolescence, but it is impossible to separate these stages from the multidimensional adulthood of the interlocutors. The article refers to the positive experiences of growing up together for siblings with as well as without disabilities and takes into account mutual relations between siblings, social relations, and subjective perception of personality traits of the respondents and their system of values.

# Strategie komunikacyjne dzieci z chorobą przewlekłą w młodszym wieku szkolnym

Iwona Konieczna



## Słowa kluczowe

*strategie komunikacyjne, rozmowa, dziecko z chorobą przewlekłą, osoba dorosła*

## Keywords

*communication strategies, conversation, child with chronic disease, adult*

## Wstęp

Komunikacja jest procesem społecznym, w którym powstają, są przekazywane i przekształcane dane (informacje). Jeśli komunikacja zachodzi co najmniej między dwiema osobami, mówimy o komunikacji interpersonalnej. Bez wątplenia komunikacja jest wzajemną relacją osób, które w niej uczestniczą. Jej cel dotyczy przede wszystkim kształtowania oraz zmiany wiedzy, postaw, reakcji, a także emocji podmiotów biorących w niej udział. W życiu każdego człowieka komunikacja nie tylko odgrywa kluczową rolę w jego rozwoju, lecz także pełni wiele funkcji, w tym pozwala realizować potrzeby polegające na kontakcie z innymi osobami, jak też wpływa na zachowania innych dzięki wprowadzeniu określonych wartości oraz przestrzeganiu zasad i norm. Komunikowanie się pomaga również dzięki wzajemnej relacji osób biorących w nim udział, rozumieć się wzajemnie, jak i otaczający świat.

Proces komunikowania między co najmniej dwiema osobami stanowi wymianę interpersonalną, która prowadzi do podjęcia decyzji na temat możliwie pełnej zgodności pojawiających się znaczeń, określonych rzeczy, ujmowanych przez partnerów interakcji. Skuteczne komunikowanie się wymaga, aby odbiorca dekodując przekaz odebrany od nadawcy, uzyskał to samo znaczenie (Nęcki, 1996).



Jednym z elementów komunikacji interpersonalnej jest rozmowa. Mnogość jej wyznaczników w sposób zrozumiały sprawia trudność językoznawcom w sformułowaniu jednego i pełnego opisu definiującego rozmowę. Głównym celem rozmowy jest jej komunikatywność, a więc intencje interlokutorów, cele illokucyjne, jak też sposób ich realizacji.

Rozmowa staje się narzędziem nauczycieli zarówno w procesie kształcenia, jak i we wszystkich działaniach wychowawczych i terapeutycznych. Szczególne znaczenia nabiera w obszarze pedagogiki leczniczej w kontakcie nauczyciela z uczniem z chorobą przewlekłą z uwagi na specyficzną sytuacją, w jakiej znajduje się dziecko przebywające w placówce leczniczej. Dlatego też umiejętność odczytywania określonych zachowań komunikacyjnych ujawnianych przez dzieci, znajomość faz rozmowy i podążanie za potrzebami komunikacyjnymi dzieci wydają się być kluczowe dla pedagogów.

Podstawowym celem prezentowanych częściowych wyników badań jest ukazanie wieloaspektowości zachowań komunikacyjnych dzieci z chorobą przewlekłą w zakresie stosowania przez nie strategii komunikacyjnych w sytuacji rozmowy z osobą dorosłą.

## **Strategie komunikowania się w rozmowie – przyjęta koncepcja teoretyczna**

Podczas przeglądu literatury w zakresie prowadzonych badań pedagogicznych dostrzegam, że analiza rozmowy podejmowana jest na podstawie wybranych elementów komunikacyjnych, takich jak: interakcja, dialog czy dyskurs. Świadczą o tym prace m.in.: Agnieszki Koniecznej (2012), Kingi Kuszak (2011a, 2011b, 2011c), Zbigniewa Nęckiego (1996), Jolanty Rzeźnickiej-Krupy (2007), Grace Wales Shugar (1995). Warto zwrócić uwagę również na to, że analizy rozmowy dziecka z osobą dorosłą są rzadko dokonywane przez badaczy, mimo że rozmowa jest podstawowym sposobem komunikowania się dziecka z nauczycielem. Co więcej, dzięki rozmowie następuje wyjaśnianie danych znaczeń i doświadczanych trudności w różnych sytuacjach. Kluczowym aspektem rozmowy są zachowania komunikacyjne ujawniane przez interlokutorów (dziecko–dorosły) oraz relacje zachodzące między nimi, sposób uczestniczenia w rozmowie, a także ujawnianie dotychczasowych doświadczeń w obszarze wzajemnej wymiany.

W odniesieniu do prezentowanego wymiaru rozmowy należy podkreślić, że zawsze o jej kształcie decydują osoby biorące w niej udział. Ponadto nabiera znaczenia interakcja między nimi, temat oraz miejsce, w której rozmowa się odbywa. Szczególnie kiedy współrozmówcami są dzieci doświadczające choroby przewlekłej. Wpływ na kształt przebiegu rozmowy mają czynniki komponujące całe zdarzenie komunikacyjne. Kluczowi są tu nadawca i odbiorca, temat rozmowy oraz cel, do którego dążą współrozmówcy, a także sposoby pozwalające go osiągnąć, czyli strategie.

Wielu badaczy podejmowało próby opracowania klasyfikacji strategii komunikacyjnych (por. m.in.: Varadi, 1973; Tarone, 1977, 2005; Corder, 1978; Faerch,

Kasper, 1983; Ellis, 1985; Białystok, 1990; Gass, Selinker, 2008). Jednak wszystkie próby stworzenia klasyfikacji napotykały trudności taksonomiczne, co w efekcie nie pozwalało na prawidłowe określenie przynależności strategii komunikacyjnych do odpowiedniej grupy zjawisk (lingwistycznych, psychologicznych, społecznych).

W sytuacji rozmowy każda z osób biorąca w niej udział ujawnia pewne elementy strategiczne dostosowane do sytuacji, potrzeb i oczekiwań współrozmówcy, intencji oraz tematu. Zdarza się, że stosowanie przez interlokutorów zróżnicowanych strategii komunikacyjnych ulega pewnym ograniczeniom, które wynikają z kontekstu sytuacji, jak też przyjętej konwencji komunikacyjnej. Ponadto kluczowe jest tu dysponowanie określonymi zasobami kompetencji komunikacyjnych, w tym kompetencji interakcyjnej. Kompetencja ta zawiera umiejętność rozpoznawania intencji partnera w każdym odbieranym przez współrozmówcę komunikacie. Sposób postępowania interlokutorów w trakcie wzajemnego komunikowania się ma charakter heurystyczny, gdyż przede wszystkim zależy od woli i intencji twórczej uczestników rozmowy. Opisując poszczególne strategie, dostrzega się dynamiczną zmianę celu komunikacyjnego wyrażanego przez interlokutorów w odniesieniu do przebiegu danej strategii (Awdiejew, 2004).

W kontekście poruszanego tematu warto odnieść się do klasyfikacji strategii komunikacyjnych stosowanych przez dzieci w rozmowie z dorosłym zaproponowanych przez Kingę Kuszak (2011a)<sup>4</sup>. Autorka, tworząc określone strategie i ujawniane w ich ramach zachowania komunikacyjne, nawiązała do prowadzonych przez siebie badań w grupie dzieci sześć- i siedmioletnich. Są to: **(1) strategia bierności**, w której dziecko używa jedynie zwięzłych komunikatów, które są odpowiedzią na wypowiedź dorosłego typu: „tak”, „nie”, „nie wiem”; występujące sporadyczne komunikaty werbalne są wypowiedzane niepewnie, bywa, że niewyraźnie z niewielkim natężeniem głosu; ponadto dziecko nie przejmuje w sposób aktywny tury. Pojawiające się momenty ciszy, kiedy dziecko nie zabiera głosu, dorosły stara się wypełnić pytaniami, które wówczas kieruje do dziecka, chcąc zachęcić je do dalszej rozmowy. Najczęściej wówczas dziecko ujawnia zachowania, które mają charakter niewerbalny (kręcenie głową, przytakiwanie czy wzruszanie ramionami). W omawianej strategii to osoba dorosła jest inicjatorem rozmowy, jak też decyduje o jej przebiegu, oraz o zakończeniu; **(2) strategia wycofująca** ma miejsce wtedy, gdy dziecko bierze udział w kolejnych fazach rozmowy i można odnieść wrażenie, że przejmuje określone tury, nie inicjuje nowych wątków w celu kontynuowania wspólnej wymiany. Jeśli nawet podejmuje próby zaproponowania nowego tematu, to szybko wycofuje się ze swojej propozycji, czekając na propozycję dorosłego; **(3) strategia negocjacyjna** występuje wówczas, gdy dziecko samodzielnie przejmuje w sposób płynny turę w rozmowie z dorosłym. Swoje zachowania komunikacyjne prezentuje w sposób odważny, starając się wręcz przejąć kontrolę nad przebiegiem rozmowy. Zdarza się, że chcąc domi-

<sup>4</sup> Szczegółowo zagadnienie strategii omówione zostało w: Konieczna (2019, s. 71–75).

nować w konwersacji, przerywa wypowiedź dorosłego i nie słucha go. Jednak w sytuacji, gdy dorosły próbuje przekonać dziecko do kontynuowania rozmowy na dany temat, używając stosownych argumentów, ulega jego zachęcie i podąża za jego propozycją, co w konsekwencji prowadzi do tego, że to osoba dorosła decyduje o zakończeniu rozmowy przy poczuciu współtworzenia każdej z faz przez dziecko; **(4) strategia dominująca** zakłada, że to dziecko jest inicjatorem poruszanych wątków. Stara się dominować nad osobą dorosłą poprzez prezentowanie w sposób nieskrępowany swoich propozycji, starając się za wszelką cenę przejąć kontrolę nad dorosłym. Bywa, że w sposób zamierzony wyraża niezadowolenie z komunikatów dorosłego; trudno jest mu skupić uwagę na wątkach, które stara się mu zaproponować osoba dorosła, wypowiada się nie na temat, próbując niekiedy wręcz przekrzyknąć dorosłego, nie dbając o jego potrzeby komunikacyjne. W rozmowie, w której występuje strategia dominująca, nie następuje prezentacja stanowisk dziecka i dorosłego, co w efekcie nie daje możliwości wypracowania wspólnego stanowiska na dany temat; **(5) strategia diagnozująca** polega na tym, że dziecko dąży do identyfikacji jej zakresu tematycznego, starając się rozpoznać intencje współrozmówcy (osoby dorosłej). Stosuje głównie stwierdzenia, które pozwalają mu wyrazić swoje intencje i myśli, opinie, komentarze, sądy, jak też ujawniać określone stany wewnętrzne, w tym swoje emocje. W strategii tej kluczową kwestią stanowią pytania współrozmówców, którzy starają się zdobyć od siebie informacje, pozwalające im na wypracowanie wspólnego stanowiska na dany temat (Kuszak, 2011a, s. 162–164).

Dopełnieniem omówionych strategii zaproponowanych przez Kuszak jest strategia stawiania pytań, która jest podstawą do zainteresowania dziecka danym tematem i intelektualnego pobudzenia go omawianym zagadnieniem. W strategii tej nie tylko dorosły kieruje pytania do dziecka, lecz także swoimi zachowaniami komunikacyjnymi stara się zachęcić je do formułowania nowych pytań, w których ujawnia ono własną wiedzę na dany temat, jak też stara się ją zgłębić poprzez pytania do współrozmówcy (Gołębniak, 2003).

## Podstawy metodologiczne badań<sup>5</sup>

Przedmiotem podjętych analiz empirycznych w tej części artykułu są strategie komunikacyjne podejmowane przez dzieci z chorobą przewlekłą, które rozpoczynają naukę w szkole, w sytuacji rozmowy z osobą dorosłą.

Podstawowy schemat pojęciowy systematyzujący przedmiotowy zakres prezentowanych tu badań odnosił się do głównych elementów strategii, jakie mogą stosować dzieci z chorobą przewlekłą podczas rozmowy jako podstawowej kate-

---

<sup>5</sup> Prezentowane w artykule przykłady i fragmenty rozmów pochodzą z publikacji Konieczna (2019). Czytelnik znajdzie tam również szczegółowe informacje na temat metodologii prowadzonych badań, których częściowe surowe wyniki wykorzystuję w tym artykule. Ich analizy dokonałam, przyjmując inną perspektywę teoretyczną.

gorii interakcji między co najmniej dwiema osobami (Nęcki, 1996; Shugar, 1983, 1993, 1995, 1997).

W odniesieniu do sposobu ujmowania rozmowy podstawowym celem badawczym jest poznanie tego, jakie strategie w rozmowie z osobą dorosłą stosują dzieci z chorobą przewlekłą.

Za podstawową perspektywę badawczą przyjąłem strategię interpretacyjną. Ponadto wskazane stanowisko badawcze w prezentowanych badaniach skłoniło mnie także do przyjęcia metody fenomenologiczno-hermeneutycznej. Metodę tę starałam się połączyć z określonymi praktykami metodologicznymi. W efekcie zastosowałam wybrane metody jakościowe oraz odnoszące się do nich techniki, które służyły mi do gromadzenia i analizowania materiału. Zastosowane przeze mnie metody to: metoda obserwacji (o takim samym stopniu uczestniczenia badacza), metoda dialogowa (rozmowa na temat). Do rejestracji zbieranych danych zastosowałam technikę audio, a także notatki terenowe.

Narzędziem stabilizującym przebieg rozmów był (w sposób stały użytkowany przez dorosłego) zestaw pytań inicjujących. Pozwoliło to na uzyskanie zbioru rozmów, które mogły być w podobny sposób analizowane.

Z perspektywy przyjętych założeń teoretycznych interesująca wydaje się kwestia tego, czy i w jakim stopniu dzieci podczas rozmów nie związanych z tematem choroby włączają wątki, w których poruszają zagadnienia dotyczące ich zdrowia i pobytu w szpitalu. Należy podkreślić, że badane dzieci z uwagi na swój stan zdrowia funkcjonują w zupełnie innych sytuacjach niż ich zdrowi rówieśnicy. Rozmowy dzieci z chorobą przewlekłą odbywały się na terenie szpitala (sytuacja pozaszkolna). W szpitalu dzieci miały kontakt z różnymi osobami dorosłymi, które mają do nich różne prawo dostępu (lekarze, pielęgniarki, rehabilitanci, rodzice innych pacjentów). Warto zaznaczyć, że w badaniu brały udział dzieci niezależnie od jednostki chorobowej, które nie były w izolacji od rodziców. Grupa badawcza liczyła 20 osób. Wpływ na ich sposób funkcjonowania w różnych obszarach mogła mieć nie tylko choroba, lecz także cykliczny pobyt w placówce leczniczej, stanowiąc nieodłączny element procesu leczenia i doświadczania choroby przewlekłej.

## **Wyniki badań własnych**

W trakcie prowadzonych badań własnych zostały poddane analizie strategie, jakie dzieci z chorobą przewlekłą ujawniały w rozmowie z osobą dorosłą, konstruowanej w określonej sytuacji w oparciu o różne działania oraz środki komunikacyjne w obszarze relacji wzajemności zachodzących bezpośrednio między dwiema osobami (dziecko–dorosły).

Na podstawie szczegółowych analiz prowadzonych rozmów dzieci z chorobą przewlekłą z osobą dorosłą obserwuje się stosowanie zróżnicowanych strategii komunikacyjnych we wszystkich etapach współtworzenia rozmowy. Niektóre dzieci w sposób aktywny przyjmowały propozycję osoby dorosłej, która inicjo-

wała pytaniami kierowanymi do nich kolejne wątki tematyczne. Wówczas zachowania komunikacyjne dzieci odnosiły się do strategii diagnozującej, gdyż wykazywały zainteresowanie tematem rozmowy, co objawiało się zachowaniem niewerbalnym (otwierały książkę na wskazanej stronie przez dorosłego). Pomimo tego, że to dorosły był inicjatorem fazy otwarcia rozmowy, to dzieci przyjmowały jego zachętę. Należy tutaj zaznaczyć, że dzieci już w tej sekwencji stosowały różne zachowania komunikacyjne, dzięki którym realizowały swój cel komunikacyjny. Niektóre z nich ujawniały strategię bierności poprzez komunikat niewerbalny.

Dorosły wchodzi do sali szpitalnej, w której przebywa dziecko. Siada na krześle przy łóżku dziecka. Dziecko siedzi na swoim łóżku, zamknięta książka leży zaś przed nimi na małym stoliku.

D: *Wiktorze, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Wiktor: *Otwiera w milczeniu książkę i patrzy na ilustrację.*

D: *Zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, na przykład drzewo z czereśniami.* (Dorosły wskazuje dłonią drzewo czereśniowe na obrazku).

Wiktor: *Milczy.*

Były też dzieci, które swoje zachowanie niewerbalne wzmacniały komunikatem werbalnym, wykazując zainteresowanie i fascynację zaproponowaną przez dorosłego rozmową.

D: *Marysiu, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Marysia: *O, jaka ładna kolorowa książka.* (Dziewczynka bierze książkę do ręki i otwiera ją na pierwszej stronie). *Co będziemy z nią robić? Możemy zacząć od początku? Bardzo mi się podoba.*

Dodatkowo stosowanie pytań można uznać za wyznacznik strategii stawiania pytań. Obrazuje to taki przykład fragmentu rozmowy:

Dorosły jest w pokoju i czeka na dziecko. Siedzi już przy stoliku, przy którym ma odbywać się rozmowa. Kiedy dziecko wchodzi do pokoju, dorosły wstaje i wita się z dzieckiem, a następnie wskazuje miejsce, które dziecko ma zająć przy wspólnym stole na krześle obok dorosłego. Książka leży zamknięta na stole przed nimi.

D: *Aniu, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Ania: *O, jaki duży dom. Co będziemy robić, podglądać, co się tu dzieje?* (Dziewczynka otwiera książkę na wskazanej stronie, patrzy na obrazek, a potem na dorosłego).

D: *Będziemy sobie rozmawiać o tym obrazku. Zobacz tu jest bardzo wiele narysowanych rzeczy, na przykład drzewo z czereśniami.* (Dorosły patrzy na dziewczynkę, a następnie wskazuje ręką obrazek i drzewo czereśniowe).

Jeden z badanych chłopców zastosował w fazie rozpoczęcia strategię wycofującą, gdyż nie był zainteresowany tematem rozmowy, pomimo tego, że odpowiedział na komunikat dorosłego (otworzył książkę na wskazanej stronie).

Ponadto o stosowaniu przez badane dzieci całego wachlarza strategii świadczą ich zróżnicowane zachowania komunikacyjne. W kolejnym przykładzie chłopiec nie tylko kieruje do dorosłego pytanie, lecz także dzieli się z nim swoimi doświadczeniami na temat noszonej przez siebie maski tlenowej, która jest elementem procesu leczenia. Jego komunikat ma także formę instruktażu.

Dorosły wchodzi do sali szpitalnej, w której przebywa dziecko. Siada na krześle przy łóżku dziecka. Dziecko siedzi na swoim łóżku, zamknięta książka leży zaś przed nimi na małym stoliku.

D: *Bolku, weź do ręki książkę i otwórz ją na pierwszej stronie.*

Bolek: *Chłopiec otwiera książkę na wskazanej stronie. Bardzo fajna książka, ale jaka kolorowa. Przepraszam, ale będę mówił powoli i wezmę sobie tę maskę na buzię, bo mi trudno oddychać. Fajną mam maskę? Jestem jak rycerz z filmu „Gwiezdne wojny”. Mogę też pani dać spróbować – chce pani?*

D: *Bolku, pokaż mi, jak działa twoja maska.*

Bolek: *Normalnie – ciągnę za gumkę, zakładam ją na buzię tak, żeby wszedł mi tutaj nos, o tu widzi pani? (wskazuje palcem), i jak już mam maskę na buzię, to mi się dużo lepiej oddycha. Łatwizna i bardzo mi to pomaga.*

Zachowanie komunikacyjne prezentowane przez Bolka ujawnia strategię negocjacyjną, którą wzmacnia żartem, nawiązując do filmowego bohatera.

W trakcie prowadzonych rozmów zachowana odległość między interlokutorami (dorosły–dziecko) była niewielka, gdyż rozmówcy siedzieli przy stole na krzesłach, skupiając swoją uwagę na wspólnie oglądanym obrazku, który stanowił temat ich rozmowy. Sytuacja ta sprzyjała budowaniu interakcji między dzieckiem a dorosłym.

W kolejnej fazie (rozwińcie tematu) wszystkie badane dzieci podążały za propozycją dorosłego, budując wspólnie z nim kolejne sekwencje rozmowy. Zdarzało się, że niektóre dzieci czyniły to w sposób bardzo niepewny, dokonując niewielkiego wkładu zasobu treści tematycznych poszerzającego wymianę informacji na dany temat. Dzieci te przejawiały strategię bierności.

D: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Wiktor: *Jedzenie. (Patrzy na obrazek).*

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Wiktor: *Nic, siedzi tam. (Patrzy na obrazek).*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?*

Wiktor: *Nie wiem. (Odwraca głowę w kierunku dorosłego).*

D: *Zastanawiam się, co robi dzięcioł siedzący pod budką dla ptaków?*

Wiktor: *Siedzi tam z ptakami. (Patrzy na obrazek i podpira głowę dłońmi).*

Dodatkowo warto podkreślić, że w tym przypadku każdą sekwencję w tej fazie inicjowała osoba dorosła, a dziecko za nią podążało.

Jeśli zaś chodzi o strukturę formułowanych wypowiedzi werbalnych, to tutaj w obrębie grupy zauważa się znaczące różnice, bowiem komunikaty miały



zarówno charakter prosty (wypowiedź zawierająca się w jednym słowie), jak i rozbudowaną formę (zdania złożone). Obrazują to kolejne przykłady fragmentów rozmów:

D: *Zobacz, Maju, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Maja: *Ptak znalazł czereśnie, a ślimak z jeżem chce mu je zabrać. (Patrzy na obrazek i wskazuje palcem ptaka, ślimaka). Patrz, jak ślimak pędzi (śmiech).*

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Maja: *On obserwuje okolicę i się leni. Nic mu się nie chce, to chyba niedziela i on sobie odpoczywa. (Patrzy na obrazek).*

D: *Zobacz, co znalazły zwierzęta wędrujące po ulicy?*

Kuba: *Takie czerwone kulki.*

D: *A wiesz, jak one się nazywają?*

Kuba: *Nie wiem.*

D: *To są czereśnie.*

Dzieci stosujące w tej fazie strategię bierności dokonywały często tylko wskazań poszczególnych elementów ze wspólnie oglądanego obrazka z osobą dorosłą. Warto nadmienić, że pomimo kierowanej zachęty przez dorosłego w formie dodatkowych pytań, nie chciały wypowiadać się na dany temat lub robiły to w sposób zwięzły.

Były też w badanej grupie dzieci, które nie zmieniały stylu formułowanych przez siebie komunikatów i nie wykraczały poza wspólny obszar zainteresowania z dorosłym (obrazek).

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?*

Agata: *On chyba wyczuł, że ten kot tam siedzi, ale go nigdzie nie widzi i biegnie po całej ulicy, szukając tego kotka i szczeka głośno hau, hau. (Wskazuje palcem psa, a potem kota na obrazku, patrzy na dorosłego).*

Zdarzało się, że dzieci, budując rozmowę z dorosłym w fazie rozwinięcia, kierowały do niego pytania, starając się włączyć go do swojej linii działania. Zachowanie to jest wskaźnikiem strategii diagnozującej.

Kuba: *Ciekawe, czyje te krowy?*

D: *Może kogoś, kto mieszka w tym domu.*

Kuba: *Ale nie ma obory dla nich. Ja tutaj nie widzę. (Patrzy na obrazek).*

D: *No, masz rację. Ja też nie widzę obory dla krów.*

Na szczególną uwagę zasługuje zachowanie jednego dziecka, które na pytanie dorosłego odpowiedziało pytaniem kierowanym do niego. Zachowanie to nie przerwało interakcji między współrozmówcami. Jednak można odnieść wrażenie, że chłopiec zastosował strategię stawiania pytań, która była tożsama ze strategią dorosłego kierującego pytanie do dziecka, zachęcając go do rozwinięcia poruszanego wątku.

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Bolek: *To jest kot chytrus. On ma cwaną minę i na pewno się nad czymś zastanawia. Może, jak capnąć tę myszkę, co po schodach biega? A może co będzie miał innego na obiad, bo już mu się myszki przejadły? Nie wiem tego. A jak pani myśli? Co on chce zjeść?*

D: *Myszę, że ten kotek czeka, aż wróci jego pan i da mu mleko w miseczce.*

Bolek: *No, całkiem możliwe. Ten kotek nie wygląda, jakby chciał zjeść myszkę. Ciekawe, kiedy wróci ten jego pan i da mu mleczka. Ja bardzo lubię mleko mniam mniam (oblizuje się).*

Tylko nieliczne dzieci stosowały strategię dominującą, starając się inicjować samodzielnie temat, wskazując dany element ze wspólnie oglądanego obrazka, który w kolejnej sekwencji był przez nie rozwijany. Zdarzało się wówczas, że wykraczały poza ilustrację, dzieląc się z osobą dorosłą swoimi przeżyciami związanymi z faktem choroby.

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?*

Maja: *Psy to lubią biegać. Ja to nie mam psa, ale moja koleżanka ma i jak wyjdę ze szpitala, to do nich pójdę i się pobawimy. Chociaż nie wiem, kiedy stąd wyjdę. Muszę zapytać o to mamę, może już coś wie. (Maja podpira głowę rękoma i patrzy przed siebie).*

Niekiedy bywało, że wypowiedź dzieci miała charakter opisu połączonego z interpretacją, ale tylko odnoszącego się do elementu z obrazka.

D: *A co robi siedzący na poręczy czarny kot?*

Marysia: *To jest bardzo leniwy kot i jemu się nie chce zupełnie nic robić. On sobie po prostu siedzi na tej poręczy i wygrzewa się do słończka. Niech Pani zobaczy – tutaj biegnie mysz (wskazuje palcem mysz), a ten kot nawet ogonem nie kiwnie.*

D: *A jak myślisz, dokąd biegnie pies po chodniku z podniesionym ogonem?*

Marysia: *To jest pies, co bardzo lub biegać. On biegnie sobie z bardzo daleka i biegnie już bardzo długo i w ogóle nie jest zmęczony. Akurat przebiegał, jak artysta malował ten obrazek do książki i go złapał, ale ten pies nie jest z tego domu i nie zna tych ludzi. On sobie po prostu przebiegał.*

Strategia dominująca była ujawniana przez zachowania komunikacyjne polegające na wskazywaniu nowych elementów na obrazku i przechodzeniu do dalszej sekwencji.

Warto podkreślić, że w jednej z rozmów nastąpiła propozycja ze strony dziecka dotycząca zmiany aktywności z rozmowy na zabawę „na niby”. Dziewczynka wybierała postaci z obrazka, w które wraz z dorosłym mogliby się wcielić, bawiąc się w teatr.

D: *Zobacz, w tym domu mieszka dużo ludzi. Wszyscy się czymś zajmują. O kim sobie możemy opowiedzieć?*



Ania: *O tym balonie i papudze w klatce (Ania wskazuje palcem). Może pobawimy się tak na niby, co oni mówią do siebie. Zgoda? (Patrzy na dorosłego).*

D: *Zgoda. (Patrzy na dziewczynkę).*

Ania: *Kim pani chce być, pingwinem czy papugą?*

D: *Mogę być pingwinem.*

Ania: *Super, bo ja chciałam być papugą. Oj pingwinku siedzę tutaj w tej klatce całe dni, a tak bym sobie polatała na wolności, jak te wrony. A ty, co tu porabiasz?*

D: *A ja papużko przyszedłem zobaczyć, co u ciebie słysząc i dowiedzieć się, co tam na ulicy Czereśniowej się dzieje, bo ty wiesz wszystko.*

Ania: *A no tutaj nic się nie dzieje. Wszyscy wychodzą rano i wracają wieczorem z tego bloku. Głośno tutaj, że aż dziób mnie boli (Ania patrzy na dorosłego, zasłania usta). Może tak być?*

D: *Tak, super.*

Ania: *Tam za lasem chyba coś się zdarzyło, nie wiesz co tam?*

D: *Nie, nic nie wiem. A dlaczego uważasz papużko, że coś się za lasem wydarzyło?*

Ania: *Bo tam straż pożarna jedzie.*

D: *To może pożar jakiś, może ktoś zaproszył ogień w lesie i straż pożarna jedzie go ugasić.*

Ania: *Proszę cię, to jak się czegoś dowiesz, to mi powiedz o tym pingwinie.*

D: *Ok.*

Ania: *Fajny teatr. Jeszcze możemy zmieniać głos, ale to może jutro, jak pani przyjdzie.*

Niektóre dzieci w pojedynczych sekwencjach ujawniały kilka strategii komunikacyjnych. Zaczynając od strategii bierności, potrzebowały pytań naprowadzających od dorosłego, które wzbogacały ich wypowiedzi na temat określonych elementów z obrazka. Zdarzało się, że dany temat był przez nie przerywany poprzez wyrażanie komunikatu werbalnego: *Nie wiem*. Po krótkim czasie zachęczone przez osobę dorosłą podejmowały się kontynuacji przerwanej wątku.

Wszystkie badane dzieci w fazie głównej rozmowy z dorosłym przejawiały chęć współdziałania z nim, co ujawniało się poprzez ich zachowania komunikacyjne. Dzieci przestrzegały podstawowych zasad konwersacji, jak też udzielały odpowiedzi na zadawane przez dorosłego pytania. Ich komunikaty miały zróżnicowany charakter, gdyż były one werbalne, niewerbalne oraz łączone, przyjmując formę strategii negocjacyjnej, diagnozującej oraz dominującej, ujawnianych poprzez: (1) wyrażanie zainteresowania wspólnym obiektem (np.: *Bardzo fajna książka, ale jaka kolorowa*), (2) zadawanie pytań dorosłemu o wspólnie wykonywaną czynność, (3) wyrażanie komunikatów w formie stwierdzeń w odpowiedzi na zadawane pytanie, (4) wyrażenie komunikatów, których celem było zwrócenie uwagi dorosłego na omawiany szczegół (*O zobacz, Widzisz*), a także koordynacja zachowania dorosłego w zakresie aktywności komunikacyjnej, (5) nazywanie obiektów lub/i wskazywanie ich palcem, (6) dokonywanie charakterystyk identyfikowanych obiektów, (7) identyfikację określonych zdarzeń,

(8) zadawanie dodatkowych pytań, (9) wyjaśnianie, podejmowanie samodzielnych prób ukazywania motywów i przyczyn określonych stanów, (10) stosowanie żartu, (10) dokonywanie opisów, (11) dokonywanie opisów połączonych z interpretacją, (12) dokonywanie opisów połączonych z interpretacją, odnosząc się do własnych doświadczeń, (13) wykazywanie odmowy w celu kontynuowania danego wątku, (14) propozycję zabawy.

W fazie zakończenia podstawową strategią komunikacyjną dzieci była strategia wycofująca i dominująca, gdyż to badane dzieci kończyły rozmowę z dorosłym. Stosowały odmowę w formie komunikatów o charakterze werbalnym, jak i pozawerbalnym świadczących o stosowanych strategiach. Wśród ujawnianych zachowań można wymienić: (1) opuszczenie wspólnej przestrzeni, w której toczyła się rozmowa: wstanie z łóżka i opuszczenie sali szpitalnej), (2) komunikowanie w sposób werbalny chęci zakończenia rozmowy (*teraz już nie chcę*), (3) wysyłanie komunikatów, w których zawarty jest powód przerwania tematu (np.: ból głowy, zmęczenie i brak siły, potrzeba zaspokojenia pragnienia: *chce mi się pić*). Dodatkowo wpływ na zakończenie rozmowy miał moment pojawienia się pielęgniarki, która z uwagi na proces leczenia wyznaczyła czas na przerwanie wymiany dziecka z dorosłym.

## Konkluzja

Na podstawie przeprowadzonych analiz rozmów dzieci z chorobą przewlekłą przebywających w placówce leczniczej w rozmowie z osobą dorosłą zauważa się, że mechanizmy stosowanej strategii pojawiły się w takich działaniach, jak: analiza zachowania komunikacyjnego dorosłego poprzedzającego stosowaną strategię przez dziecko; próba dostosowania się do interpretowanej strategii stosowanej przez dorosłego we wcześniejszej fazie bądź sekwencji rozmowy oraz inicjowanie własnej strategii w celu osiągnięcia zamierzonego celu komunikacyjnego. Odbywało się to poprzez zachowania komunikacyjne. Badane dzieci starały się poszerzać nie tylko swoją wiedzę, lecz także poruszane wątki tematyczne, których zazwyczaj inicjatorem był dorosły.

Omówione w artykule strategie nie występują samodzielnie. Należy podkreślić, że niemal w każdej sekwencji omawianych faz rozmowy badane dzieci realizowały kilka strategii. Można odnieść wrażenie, że niektóre z nich uruchamiały poprzez zachowania komunikacyjne pewne hierarchiczne ciągi strategiczne, które miały dominujący charakter, inne zaś pełniły funkcję towarzyszącą w osiągnięciu pobocznych celów komunikacyjnych. W fazie rozpoczęcia rozmowy były to strategie: bierności, wycofania, stawiania pytań, negocjacji, diagnozy. Jeśli zaś chodzi o fazę rozwinięcia tematu, to dominowały strategie: bierności (bardzo ostrożnie podążały za propozycjami dorosłego rozwijania poruszanych wątków we wspólnej rozmowie, głównie dokonując wskazań elementów z obrazka, który był tematem rozmowy), dominująca (inicjowały samodzielnie wątki, dokonując opisów, interpretacji, jak też odnosząc się do swoich doświadczeń). W fazie za-

kończenia głównymi strategiami stosowanymi przez badane dzieci była strategia wycofująca i dominująca.

W pedagogice leczniczej rozmowa chorego dziecka z dorosłym zajmuje szczególne miejsce. Przede wszystkim z uwagi na to, że jest wykorzystywana zarówno w kształceniu, jak i w procesach wychowawczo-terapeutycznych (prymarnie w edukacji wczesnoszkolnej i w kontaktach codziennych, zarówno w szkole macierzystej, jak i w placówce leczniczej). Stąd konieczna jest znajomość jej konstrukcji i faz. Można uznać, że stanowi to warunek użycia jej przez nauczycieli, jako sposobu porozumiewania się z dziećmi, które używają określonych strategii w rozmowie z osobą dorosłą.

Nauczyciel jest odpowiedzialny za indywidualną pracę z każdym dzieckiem. Nie tylko z dzieckiem, które radzi sobie dobrze, lecz także z dzieckiem, które potrzebuje jego wsparcia. Nauczyciel powinien zatem umieć wziąć na siebie rolę osoby *projektującej edukację ku uczeniu się* (Adamek, 2010, s. 20). Dlatego też podejmowany temat identyfikacji strategii ujawnianych przez uczniów z chorobą przewlekłą w rozmowie z osobą dorosłą wydaje się być w tym kontekście obszarem mającym priorytetowe znaczenie w praktyce edukacyjnej, w zakresie budowania relacji z uczniem, odczytywaniem potrzeb komunikacyjnych dzieci, a także projektowaniem działań edukacyjnych z uczniami o różnych możliwościach komunikacyjnych doświadczających skutków choroby przewlekłej.

Rezultat omówionych strategii komunikacyjnych stosowanych przez badane dzieci w rozmowie z osobą dorosłą przyczyni się do tworzenia dzieciom/uczniom z chorobą przewlekłą podejmującym edukację dobrze przemyślanych warunków do rozwijania kompetencji komunikacyjnych w kontekście ujawnianych indywidualnych strategii uczestniczenia w rozmowie. Znajomość określonych strategii komunikacyjnych, a także rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, umożliwi uczniom nawiązywanie relacji interpersonalnych, odczytywanie i wyrażanie określonych znaczeń, uczenie się od siebie, a także korzystanie z zasobów własnych i otaczających ich osób w radzeniu sobie z chorobą przewlekłą i towarzyszącym jej ograniczeniom.

## **Literatura**

- Adamek, I. (2010). Zmiana paradygmatu edukacji dziecka – od nauczania do uczenia się. Wymagania stawiane współczesnej edukacji. W: E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka. Mity i fakty* (s. 19–29). Białystok: Trans Humana.
- Awdziejew, A. (2004). *Gramatyka interakcji werbalnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Białystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Corder, P. (1978). Strategies of Communication. W: C. Faerch, G. Kasper (red.), *Strategies in interlanguage communication* (s. 15–19). London: Longman.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Faerch, C., Kasper, G. (red.). (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London–New York: Longman.
- Gass, S.M., Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course*. Wyd. 3. New York: Taylor & Francis.
- Gołębniak, B.D. (2003). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 2 (s. 258–206). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konieczna, A. (2012). Rodzic, czyli domowy nauczyciel. *Psychologia w Szkole*, 1, 124–130.
- Konieczna, I. (2019). *Komunikacja osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację – o wzajemności w rozmowie. Studium teoretyczno-empiryczne z udziałem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kuszak, K. (2011a). *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuszak, K. (2011b). Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w rzeczywistości szkolnej. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuszak, K. (2011c). Kompetencje komunikacyjne dziecka sześciolatniego – wybrane aspekty. W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja* (s. 159–175). Kraków: Libron.
- Nęcki, Z. (1996). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Wydawnictwa Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2007). *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Impuls.
- Shugar, G.W. (1983). Analiza dyskursu u małych dzieci. W: I. Kurcz (red.), *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej* (s. 273–309). Wrocław: Ossolineum.
- Shugar, G.W. (1993). Analiza konwersacji w aspekcie rozwojowym. *Przegląd Psychologiczny*, 34(2), 207–224.
- Shugar, G.W. (1995). Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych. W: Bokus (red.), *Język. Poznanie. Komunikacja* (s. 105–118). Warszawa: Energeia.
- Shugar, G.W. (1997). The child's entry into the social universe of discourse. *Psychology of Language and Communication*, 1(1), 1–17.
- Tarone, E. (1977). Conscious Communication Strategies. W: D. Brown, C. Yorio, R. Crymes (red.), *Interlanguage: A progress report. On TESOL'77* (s. 194–203). Washington D.C.: TESOL.
- Tarone, E. (2005). Speaking in a second language. W: E. Hinkel (red.), *The handbook of research in second language teaching and learning*. T. 2 (s. 485–502). London: Routledge.
- Varadi, T. (1973). Strategies of target language learner communication: Message adjustment. *International Review of Applied Linguistics*, 18, 59–72.

\*\*\*

## **STRATEGIE KOMUNIKACYJNE DZIECI Z CHOROBA PRZEWLEKŁĄ W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM**

### **Streszczenie**

Rozmowa zajmuje szczególne miejsce w obszarze nauk pedagogicznych, w szczególności w pedagogice leczniczej. Staje się narzędziem nauczycieli zarówno

w procesie kształcenia, jak i we wszystkich działaniach wychowawczych. Dlatego też umiejętność odczytywania określonych zachowań komunikacyjnych ujawnianych przez dzieci, znajomość faz rozmowy i podążanie za ich potrzebami komunikacyjnymi wydają się być kluczowe dla pedagogów.

Podstawowym celem artykułu jest ukazanie wieloaspektowości zachowań komunikacyjnych dzieci z chorobą przewlekłą w zakresie stosowania przez nie strategii komunikacyjnych w sytuacji rozmowy z osobą dorosłą. Prezentacja określonych rodzajów strategii została wzbogacona o przykłady zaczerpnięte z rozmów z dziećmi w ramach prowadzonych badań własnych.

## **COMMUNICATION STRATEGIES OF CHILDREN WITH CHRONIC ILLNESS AT A YOUNGER SCHOOL AGE**

### ***Summary***

Conversation has a special place in the field of pedagogical sciences, especially in therapeutic pedagogy. It becomes a teacher's tool both in the education process and in all educational activities. Therefore, the ability to read specific communication behaviors revealed by children, knowledge of the phases of conversation and following children's communication needs seems to be crucial for educators.

The main goal of the article is to present the multi-faceted communication behaviors of children with chronic disease in the area of communication strategies during conversation with an adult. The presentation of specific types of strategies has been enriched with examples taken from conversations with children as part of own research.

# Trudności wychowawcze w pracy nauczyciela

Joanna Moleda



## Słowa kluczowe

*uczeń, nauczyciel, szkoła, trudności wychowawcze, dręczenie szkolne, cyberprzemoc*

## Keywords

*pupil, teacher, school, educational difficulties, school bullying, cyberbullying*

## Wstęp

Szkoła to jedna z głównych instytucji społecznych, której zasadniczym zadaniem jest zgodna z potrzebami i normami społeczeństwa socjalizacja młodego człowieka. Szkoła jest, obok rodziny, głównym czynnikiem kształtowania osobowości dziecka. W związku z tym sytuacja dziecka na terenie szkoły, powodzenia i niepowodzenia, jakie napotyka w realizacji podejmowanych zadań i obowiązków szkolnych, kontakty rówieśnicze oraz pozycja w klasie szkolnej wywierają zasadniczy wpływ na jego uspołecznienie, a także w dużym stopniu determinują późniejszy dobry start w dorosłe życie (Biel, 2009).

Coraz częściej przypisuje się szkole rolę polegającą na stwarzaniu optymalnych warunków do rozwoju i samorozwoju jednostki, przede wszystkim zgodnie z jej potrzebami oraz możliwościami. Obszar badawczy tego artykułu dotyczy rozpoznania trudności wychowawczych, jakich doświadczają nauczyciele oraz wykazania, jak w swojej pracy pedagogicznej z tymi trudnościami sobie radzą.

## Szkoła instytucją nauczania i wychowania – rola nauczyciela

Współczesna szkoła to szczególny typ instytucji społecznej, której zadaniem jest kształcenie oraz wychowanie dzieci i młodzieży. Jest to wspólnota dzieci i mło-

dzieży, a także wspólnota nauczycieli i uczniów, będąca swoistego rodzaju formą przekazu kulturowego realizowanego za pośrednictwem wyspecjalizowanych czynności nauczania i uczenia się (Śliwerski, 2001, s. 117–118).

Do najważniejszych funkcji szkoły Lesław Pytka i Tamara Zacharuk (1995) zaliczają:

- dydaktyczną – polegającą na dostarczeniu wiedzy oraz kształceniu uzdolnień i zainteresowań ucznia;
- wychowawczą – obejmującą przekazywanie uczniom systemu obowiązujących norm i wartości oraz kształcenie umiejętności współdziałania z innymi;
- opiekuńczą – polegającą głównie na zabezpieczeniu prawidłowego rozwoju fizycznego bezpieczeństwa dziecka oraz organizowaniu czasu wolnego.

Wiadomo, że realizacja wymienionych funkcji szkoły nie może odbywać się bez autorytetu nauczyciela. Nie ulega wątpliwości, że nie jest on czymś, co przysługuje nauczycielowi z faktu pełnienia swojego zawodu. Osiągnięcie autorytetu wymaga inicjatywy, nieustannego samodoskonalenia i wytrwałości w ciągłym ulepszaniu jakości swojej pracy. Niektórzy badacze wskazują jednak na istnienie określonych cech osobowości, które ułatwiają nauczycielowi formowanie swojego autorytetu w opinii uczniów. Zaliczają do nich umiejętność nawiązywania kontaktu z młodzieżą, poszanowanie godności ucznia oraz jego uczuć osobistych, zgodność pomiędzy słowem a postępowaniem, niezawodność, nieskładanie obietnic bez pokrycia, stawianie wymagań i surowość, a także cierpliwość, wyrozumiałość, wytrwałość, optymizm, prawość sumienia, rzeczowość, pracowitość oraz żywe usposobienie (Mysłakowski, 1971; Dzierzbicka, 1989).

Nauczyciel w swojej codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej napotyka na wiele trudności. Bez wątplenia sposób radzenia sobie z nimi może w znaczący sposób warunkować jego autorytet w oczach uczniów. I tak radzenie sobie z zachowaniami uczniów, którzy naruszają dyscyplinę w klasie, należy do codzienności w pracy większości nauczycieli. Co więcej, wielu z nich określa radzenie sobie z sytuacjami wychowawczymi tego typu jako bardzo trudne. Często nauczyciele pozostają w tym osamotnieni – bez wsparcia kolegów z pokoju nauczycielskiego. Wiele wskazuje na to, że wszystkie koncepcje stresu zawodowego nauczyciela uwzględniają niewłaściwe zachowania uczniów jako jedne z najistotniejszych stresorów (Pyżalski, Kołodziejczyk, 2015, s. 77). Radzenie sobie nie jest rozpatrywane wąsko, jako wywieranie wpływu na zachowania uczniów, lecz szerzej – łącznie z takimi oddziaływaniami nauczyciela w sytuacjach trudnych wychowawczo, które będą korzystne dla ucznia szczególnie w aspekcie prorozwojowym i relacji z nauczycielem.

Należy zwrócić uwagę na to, że nauczyciele mają do czynienia z bardzo różnymi kategoriami zachowań uczniów uznawanych za trudne wychowawczo. Od drobnych, codziennych problemów, w niewielkim stopniu zakłócających pracę na lekcji, po zagrażające bezpieczeństwu uczniów czy samego nauczyciela po-



ważne sytuacje, np. ustrukturalizowana przemoc rówieśnicza, tzw. *bullying* (Pyżalski, 2012).

James Levin i James F. Nolan (2000) uważają, że zachowanie trudne wychowawczo musi spełniać co najmniej jeden z czterech warunków, tj.:

- uniemożliwić lub w poważny sposób zakłócić pracę nauczyciela;
- naruszać prawo innych uczniów do uczenia się w klasie;
- być dla kogoś fizycznie lub psychicznie niebezpieczne;
- polegać na niszczeniu czyjejś własności.

## Podstawy metodologiczne badań

W prezentowanym w tym artykule projekcie badawczym postawiono następujące pytania:

1. Jakie trudności wychowawcze w swojej pracy identyfikują nauczyciele szkół warszawskich?
2. Z jakich źródeł korzystają nauczyciele, aby wzmocnić swoją wiedzę, umiejętności, kompetencje radzenia sobie z trudnościami wychowawczymi?

Empiryczne poszukiwanie odpowiedzi na te pytania określiło cel badań, jakim było rozpoznanie trudności wychowawczych na podstawie opinii nauczycieli szkół warszawskich.

Badania zostały przeprowadzone wśród nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, zawodowych oraz średnich w 2019 roku. Podstawowym kryterium doboru próby badawczej było wstępne oświadczenie nauczycieli, że w swojej pracy doświadczają trudności wychowawczych. Po spełnieniu tego kryterium, w badaniach wzięło udział 100 respondentów. Badania przeprowadzono za pomocą autorskiego kwestionariusza ankiety, składającego się z 23 pytań. Większość pytań miała charakter zamknięty, nieliczne były pytaniami otwartymi.

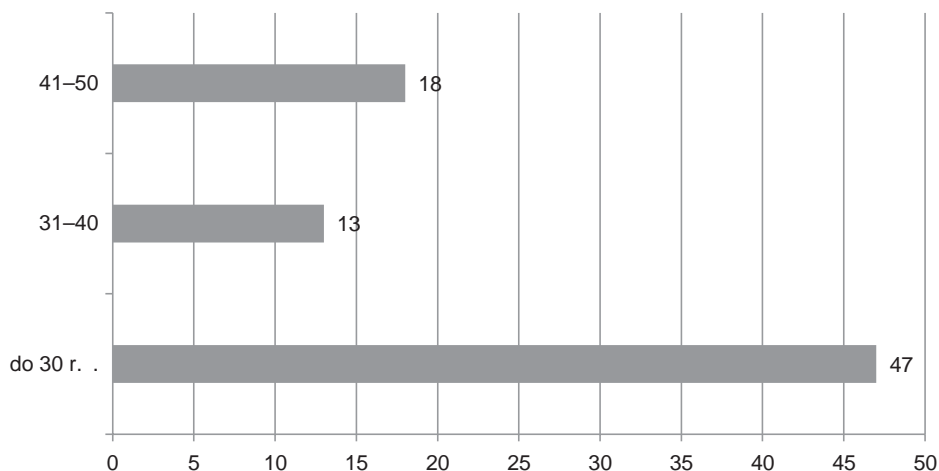
## Wyniki badań własnych

Celem scharakteryzowania próby badawczej uwzględniono informacje dotyczące: wieku badanych, płci, stażu pracy, rodzaju szkoły, w której zatrudnieni są nauczyciele.

W badaniach najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele poniżej 30. roku życia (47%), drugą grupą pod względem liczebności (22%) byli pedagodzy powyżej 50. roku życia.

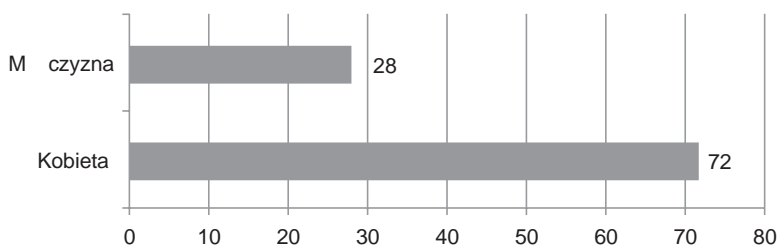
W przeważającej większości wśród badanych nauczycieli zawód ten zdominowany jest przez kobiety (72%).

Nauczycieli zapytano również o wykształcenie, i tak okazało się, że wszyscy posiadają wykształcenie wyższe, kierunkowe oraz mają uprawnienia pedagogiczne.



Rycina 1. Wiek badanych nauczycieli

Źródło: badania własne.



Rycina 2. Płeć badanych nauczycieli

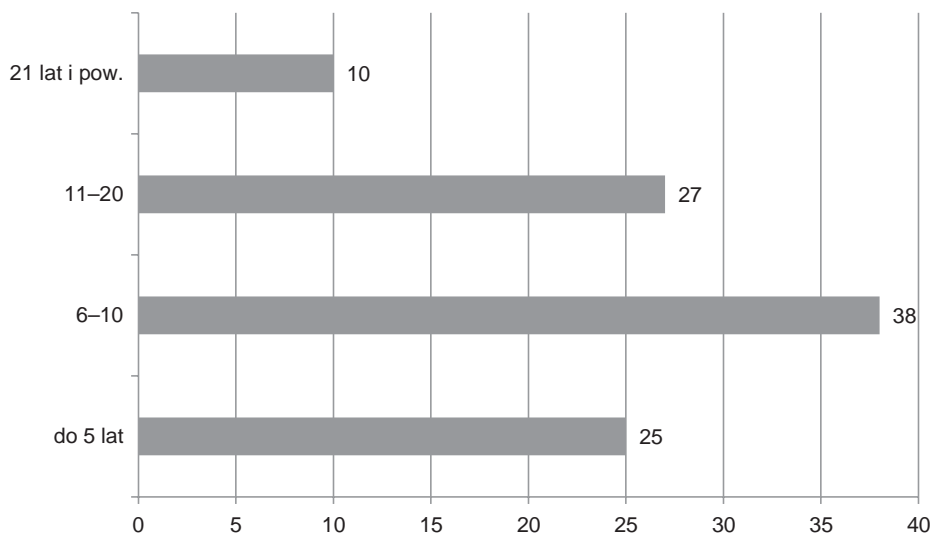
Źródło: badania własne.

Najliczniejszą grupą ze względu na staż pracy okazali się nauczyciele pracujący w szkole od 6 do 10 lat (38%), następnie pedagodzy pracujący przy tablicy 11–20 lat (27%), nauczyciele z największym doświadczeniem, pracujący powyżej 21 lat (10%).

W dalszej kolejności zapytano o rodzaj szkoły, w której pracują badani. Z ryciny 4 wynika, że 41% badanych pracuje z młodzieżą w klasach IV–VIII, 32% nauczycieli w nauczaniu wczesnoszkolnym, 15% w szkole zawodowej, a 12% badanych w szkołach średnich (technika, licea).

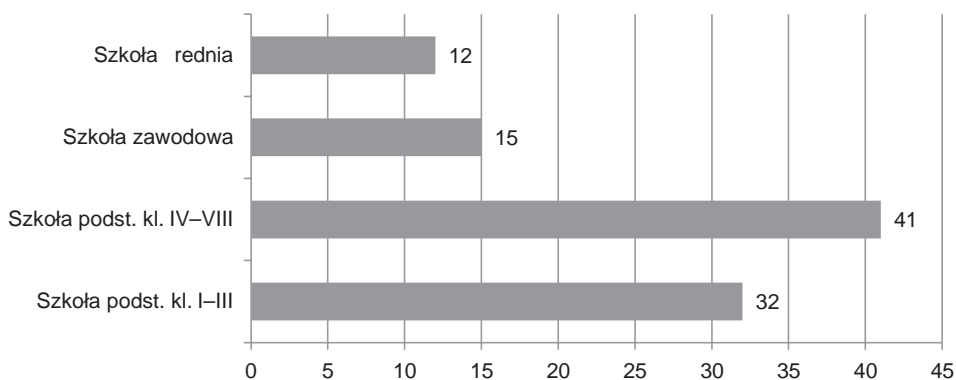
Ważkie dla podjętych badań były również takie informacje, jak: czas wyboru zawodu nauczyciela oraz przyczyna decyzji o wyborze zawodu nauczyciela.

Z przeprowadzanych badań wynika niezwykle interesująca rzecz, a mianowicie aż 49% badanych podjęło decyzję o tym, że zostanie nauczycielem już w szkole podstawowej; może to świadczyć o tym, że osoby te wytrwale dążyły do realizacji swojego młodzieńczego marzenia i można również przypuszczać, że zawód



Rycina 3. Staż pracy badanych nauczycieli

Źródło: badania własne.



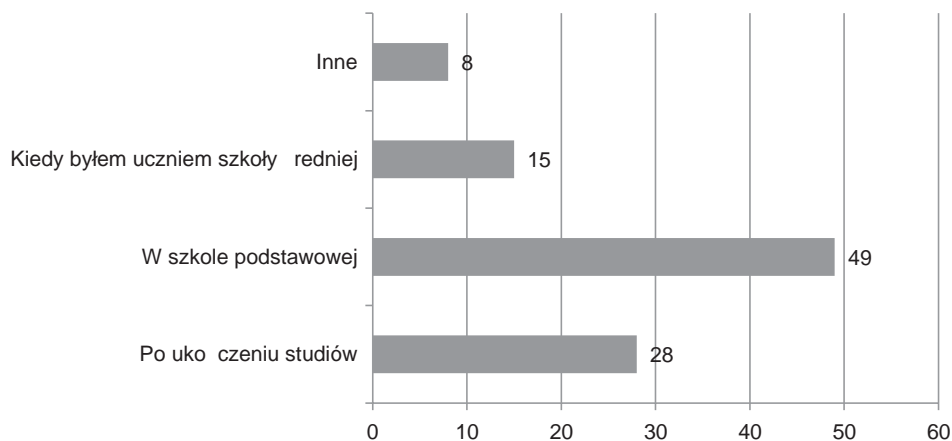
Rycina 4. Rodzaj szkoły, w której zatrudnieni są nauczyciele

Źródło: badania własne.

ten wykonują z ogromną pasją. Niepokojące jest jednak, że 28% osób spośród badanych deklaruje, że zdecydowało się pracować z dziećmi i młodzieżą dopiero po ukończeniu studiów. Może to oznaczać, że osoby te wybrały ten zawód z powodu niezalezienia innej pracy.

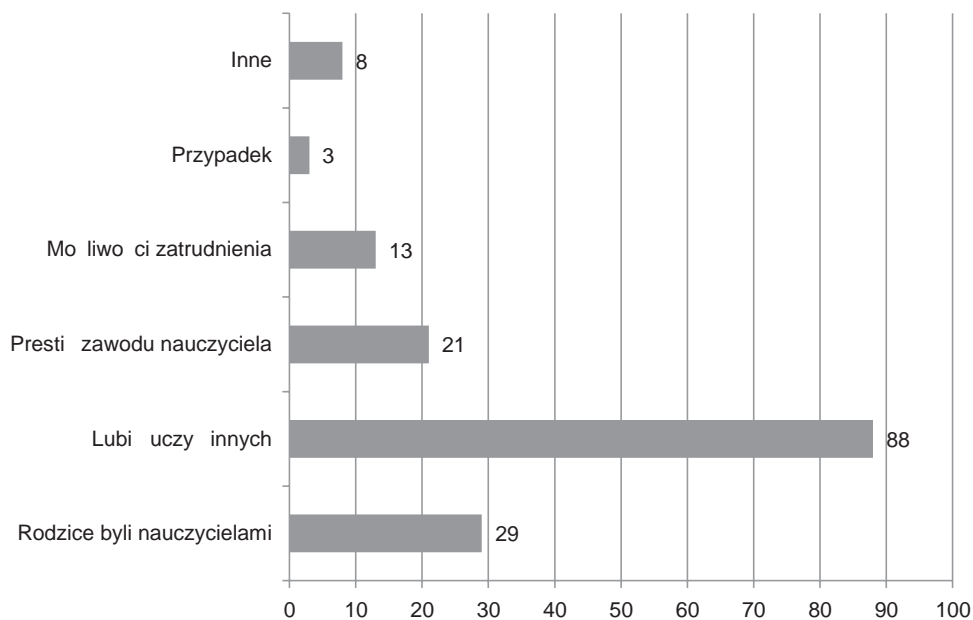
Jeśli chodzi o przyczyny, z jakich badani zostali nauczycielami, to wskazywali oni m.in.: lubię uczyć innych, rodzice byli nauczycielami, a także prestiż zawodu nauczyciela.

Poszukiwanie informacji bezpośrednio związanych z podjętą problematyką badawczą wskazało na rozpoznanie istotnych zagadnień wynikających z opinii



Rycina 5. Czas wyboru zawodu nauczyciela

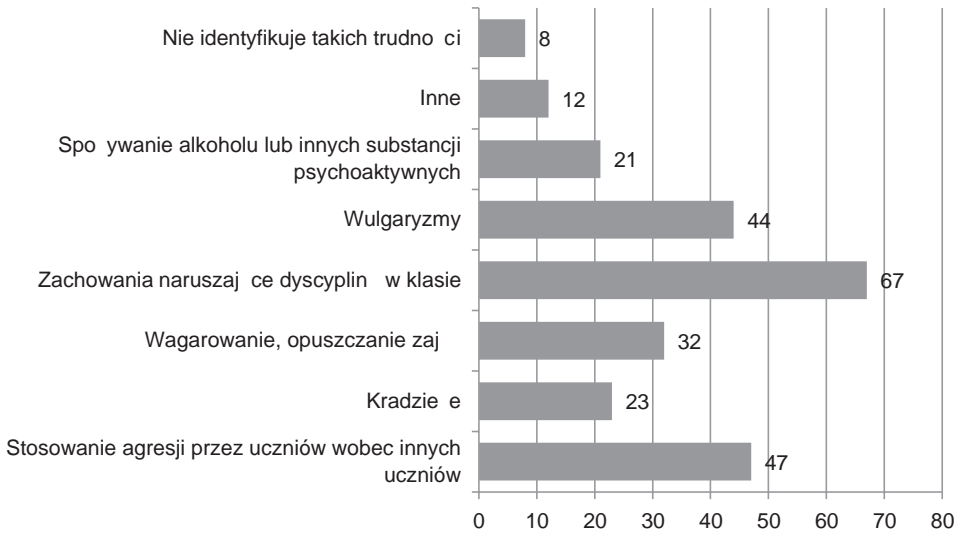
Źródło: badania własne.



Rycina 6. Przyczyna decyzji o wyborze zawodu nauczyciela (badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

Źródło: badania własne.

nauczycieli, takich jak: rodzaje trudności wychowawczych, stwierdzana częstotliwość bójek wśród uczniów i kradzieży, częstotliwość opuszczania zajęć lekcyjnych przez uczniów i używania wulgaryzmów, ignorowanie poleceń nauczy-



**Rycina 7.** Rodzaje trudności wychowawczych doświadczanych w pracy zawodowej przez nauczycieli (badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

Źródło: badania własne.

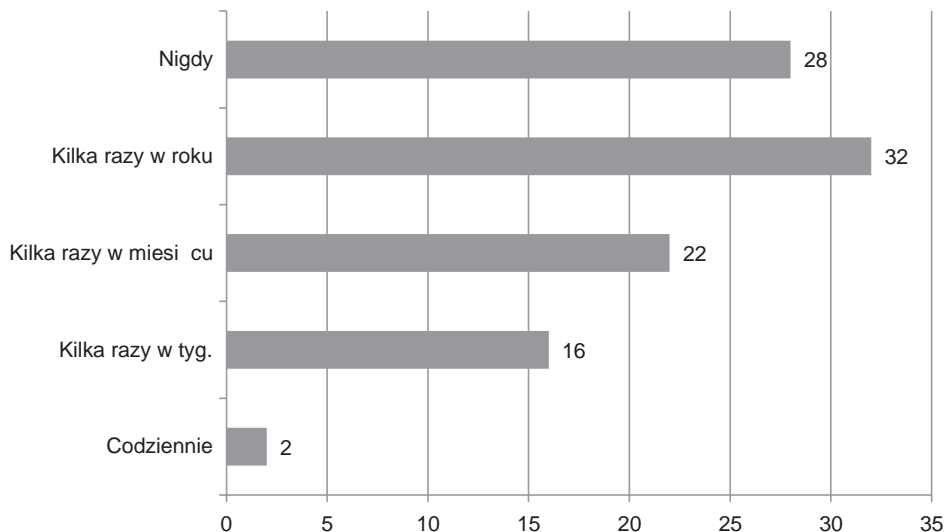
cieli, agresja uczniów wobec nauczycieli, używanie przez uczniów substancji psychoaktywnych.

Badania pokazały, że nauczyciele w swojej pracy najczęściej spotykają się zachowaniami naruszającymi dyscyplinę w klasie. Prawidłowości te znajdują swoje odzwierciedlenie w innych badaniach prowadzonych z udziałem polskich nauczycieli (Pyżalski, 2007, 2010, 2015). Dość niepokojące jest występowanie w pracy nauczycieli takich trudności wychowawczych wśród ich uczniów, jak: stosowanie agresji względem siebie, wagarowanie, używanie wulgaryzmów czy zażywanie substancji psychoaktywnych.

Z danych zawartych na rycinie 8 wynika, że zachowania agresywne wśród uczniów występują z dość dużą częstotliwością. Jest to bardzo niepokojące zjawisko, nasilające się w ostatnich latach wśród dzieci i młodzieży. Istotna jest przy tym nie tyle ilość zachowań agresywnych, ile gwałtowny wzrost brutalizacji takich postępowań.

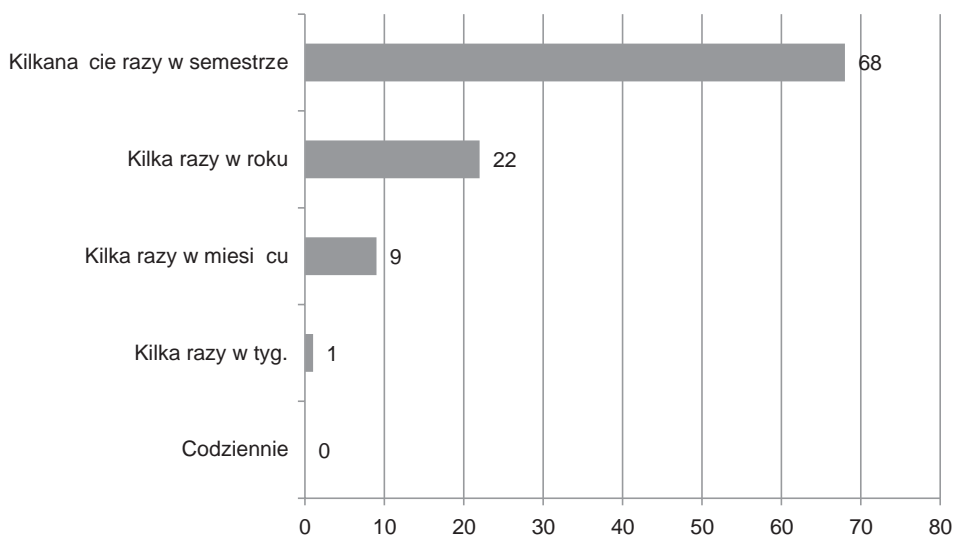
Jak wynika z danych zawartych na rycinie 9, można zaobserwować, że kradzieże są częstym zjawiskiem występującym wśród podopiecznych badanych nauczycieli.

Kolejnym rodzajem zachowań trudnych pod względem wychowawczym jest opuszczanie zajęć lekcyjnych przez uczniów, które bardzo często dają początek notorycznym wagarom. Badani deklarują, że zachowania te występują z dość dużą częstotliwością. Wagary postrzegane są często jako jeden z pierwszych



Rycina 8. Częstotliwość bójek wśród uczniów

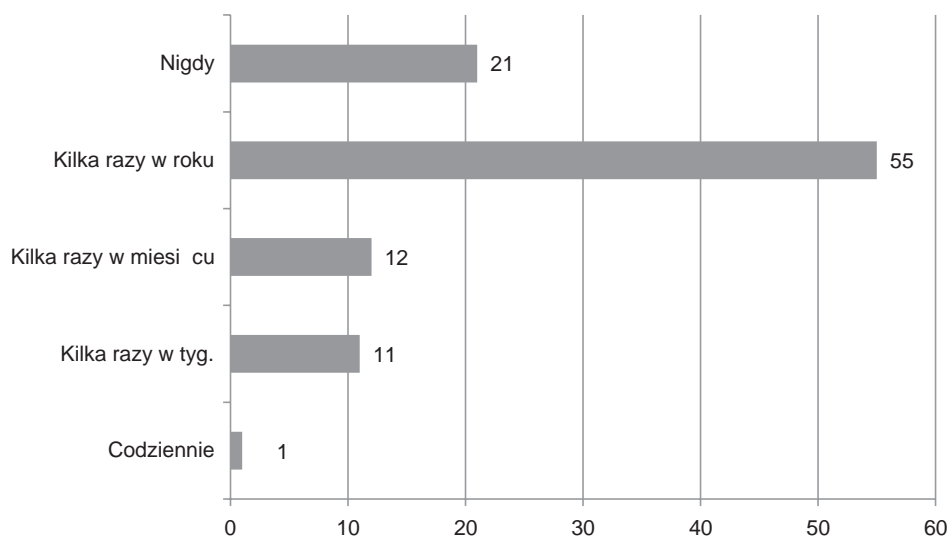
Źródło: badania własne.



Rycina 9. Częstotliwość kradzieży wśród uczniów

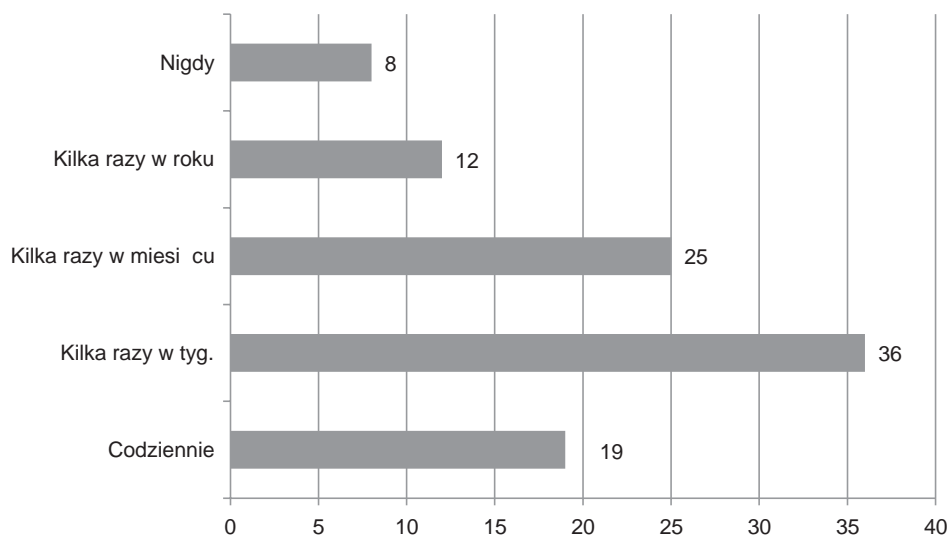
Źródło: badania własne.

symptomów nieprzystosowania społecznego. Konsekwencją częstych wagarów są trudności w nauce, a w efekcie opóźnienia szkolne. Wagary dają też początek innym symptomom nieprzystosowania społecznego, takim jak: picie alkoholu, zażywanie narkotyków, kradzieże, wandalizm, przestępczość. Czynności te często



Rycina 10. Częstotliwość opuszczania zajęć lekcyjnych przez uczniów

Źródło: badania własne.



Rycina 11. Częstotliwość używania wulgaryzmów przez uczniów

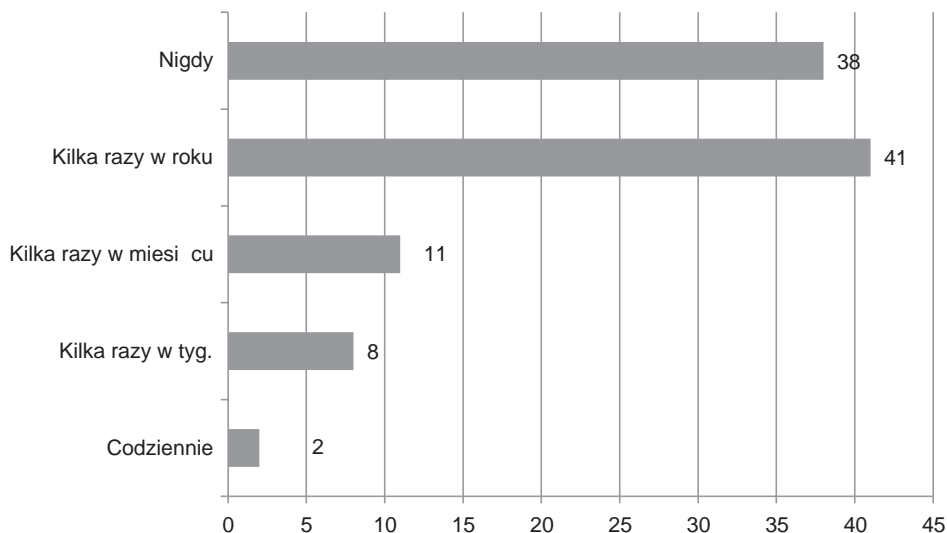
Źródło: badania własne.

są podejmowane z różnych powodów, głównie ciekawości, próby zdobycia akceptacji czy też „nudy” (Moleda, 2014).

Rycina 11 prezentuje częstotliwość używania wulgaryzmów przez uczniów badanych nauczycieli. Badani poproszeni zostali o podanie, w jaki sposób ich



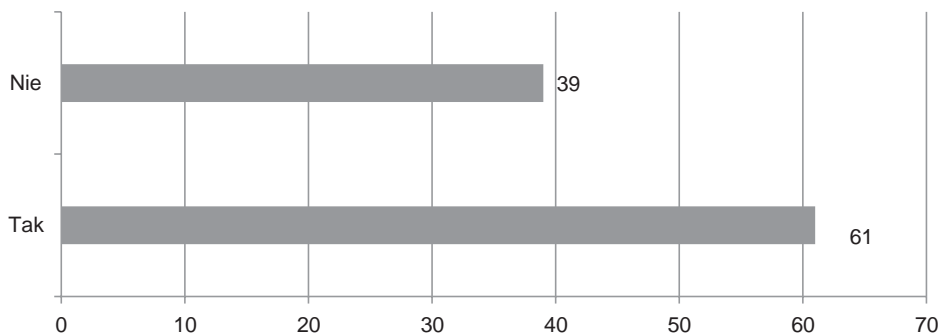
uczniowie używają przekleństw, obrażając się nawzajem, i wśród najczęściej występujących odpowiedzi występowały: wulgaryzmy w bezpośredniej komunikacji uczniów, obraźliwe wyzwiska na portalach społecznościowych, wulgaryzmy przesyłane w SMS-ach.



**Rycina 12.** Częstotliwość ignorowania poleceń nauczycieli

Źródło: badania własne.

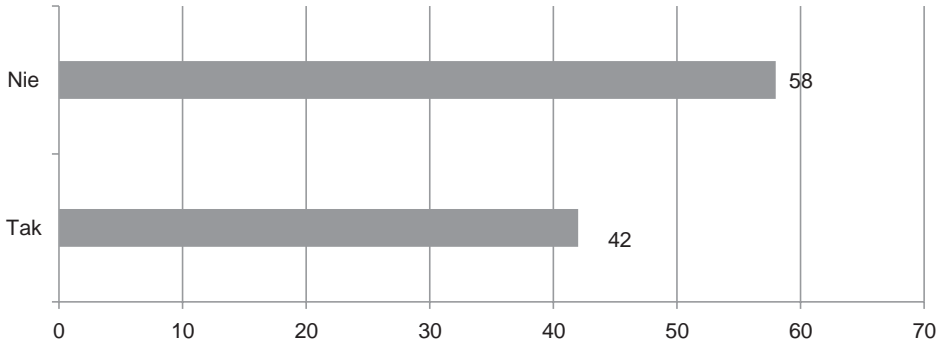
W dalszych czynnościach badawczych próbowano ustalić problemy badanych nauczycieli z przestrzeganiem przez uczniów dyscypliny. Badania ujawniły, że brak reakcji uczniów na polecenia nauczycieli jest częstym zjawiskiem. Aby proces nauczania–uczenia się można było realizować, niezbędny jest przynajmniej minimalny poziom zdyscyplinowania uczniów w klasie.



**Rycina 13.** Agresja uczniów wobec nauczycieli

Źródło: badania własne.

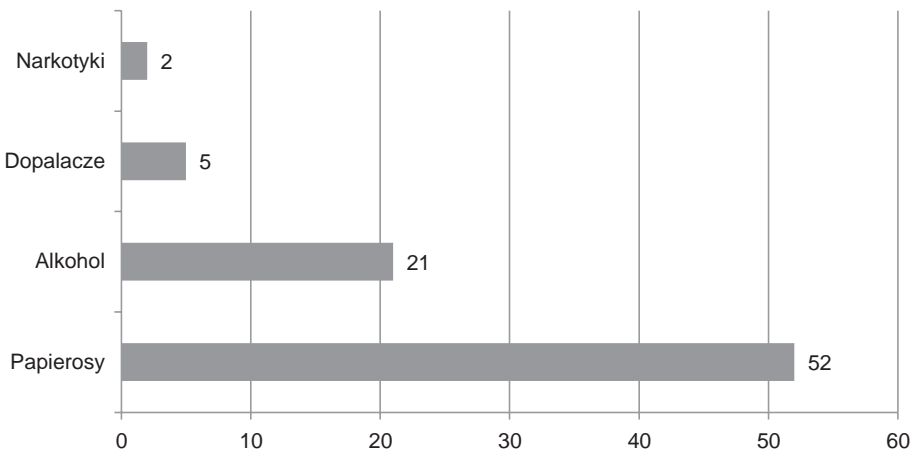
W kolejnym pytaniu poproszono nauczycieli, aby wskazali, czy kiedykolwiek ich uczniowie zachowywali się agresywnie wobec nich. Wyniki okazały się bardzo interesujące; 61% badanych nauczycieli przyznało się, że doświadczyło agresji ze strony swoich uczniów, takich jak: wulgaryzmy, wyśmiewanie, straszenie, rzucanie różnymi przedmiotami w nauczyciela.



**Rycina 14.** Zażywanie przez uczniów substancji psychoaktywnych

Źródło: badania własne.

Używanie i nadużywanie środków psychoaktywnych przez młodzież, a nawet dzieci staje się obecnie poważnym problemem społecznym. Przeprowadzone badania potwierdzają te tendencje; prawie 50% uczniów badanych nauczycieli zażywa takie substancje.

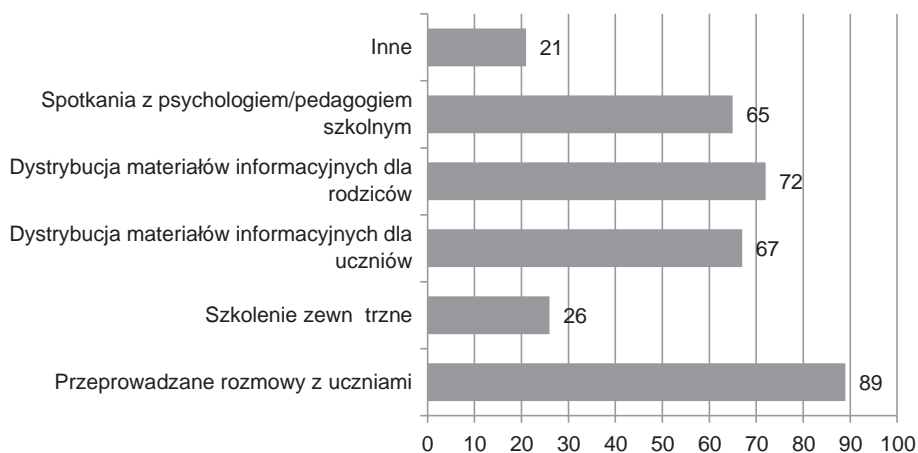


**Rycina 15.** Rodzaje substancji psychoaktywnych stwierdzanych w klasie

Źródło: badania własne.

Jak pokazuje rycina 15, w klasach/szkołach badanych nauczycieli występują różne rodzaje substancji psychoaktywnych: alkohol, narkotyki, dopalacze, a najbardziej popularne wśród uczniów są papierosy.

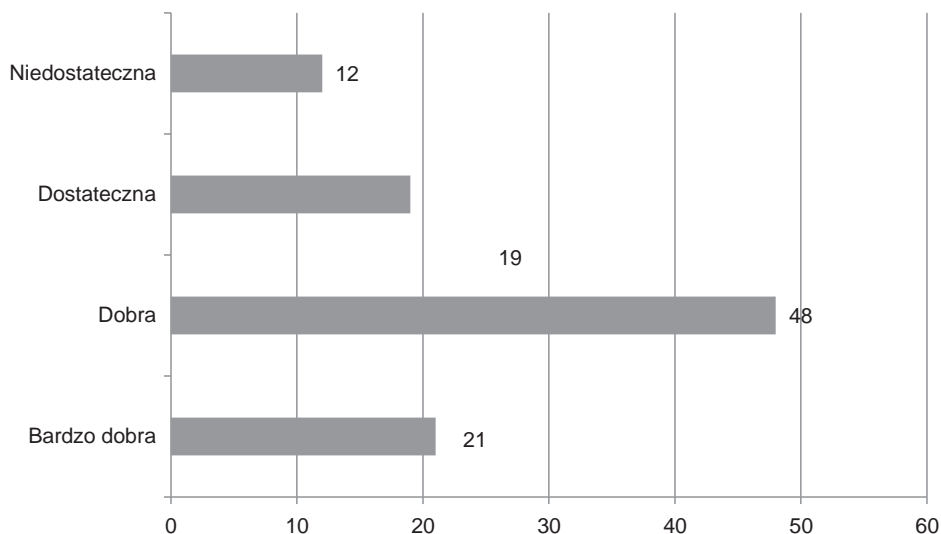
Wobec informacji uzyskanych od nauczycieli o trudnościach wychowawczych występujących w ich środowisku szkolnym, ważne było rozpoznanie działań profilaktycznych, a także zaradczych w zaistniałych już problemach wychowawczych. Stąd też następne pytania kwestionariusza ankiety dotyczyły działań podejmowanych przez szkołę w sytuacji przemocy rówieśniczej oraz cyberprzemocy, współpracy nauczycieli z rodzicami w rozwiązywaniu problemów wychowawczych.



Rycina 16. Działania szkoły w sytuacji przemocy rówieśniczej oraz cyberprzemocy (badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

Źródło: badania własne.

Z analizy danych zawartych na rycinie 16 można zaobserwować, że najczęstszą formą przeciwdziałania dręczenia szkolnego oraz cyberprzemocy występującą wśród uczniów badanych nauczycieli jest przeprowadzanie rozmów z uczniami (89 wskazań), dystrybucja materiałów dla rodziców uczniów (72 wskazania), dystrybucja materiałów dla uczniów 67 wskazań oraz spotkania z psychologiem/pedagogiem szkolnych (65 wskazań). Nauczyciele szukają też wsparcia na zewnątrz szkoły tj. uczestniczą w szkoleniach (26 wskazań) dotyczących nowych form przemocy. Jest to o tyle ważne, że *cyberbullying* i *bullying* „pokrywają się”, w sensie zaangażowania tych samych uczniów. Agnieszka Nowakowska i Jadwiga Przewłocka (2015) na podstawie badań przeprowadzonych z udziałem gimnazjalistów w 2014 roku na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych stwierdzają, że w wypowiedziach młodzieży jest zauważalna płynność granic między rzeczywistością facebookową (to za jego sprawą głównie dokonywane są akty cyberprzemocy) a szkolną. Spory zapoczątkowane na portalu często rozwijają się na szkolnych korytarzach.

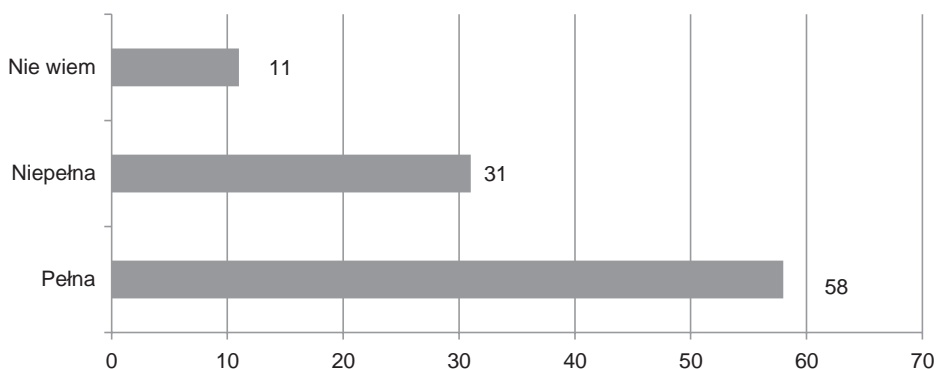


Rycina 17. Współpraca nauczycieli z rodzicami w rozwiązywaniu problemów wychowawczych

Źródło: badania własne.

W dalszych czynnościach badawczych próbowano ustalić, jak wygląda współpraca badanych nauczycieli z rodzicami w zakresie trudności wychowawczych. I tak okazało się, że połowa pedagogów ocenia ją jako dobrą.

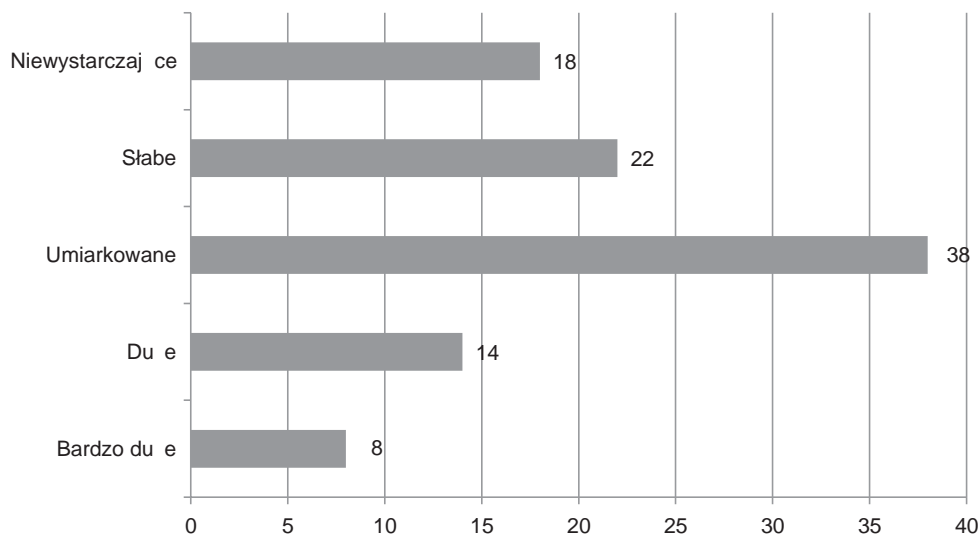
Cenne informacje diagnostyczne dotyczyły struktury rodzin uczniów z trudnościami wychowawczymi, oceny otrzymywanego ze strony szkoły wsparcia do pracy z uczniem z trudnościami wychowawczymi, źródeł wzmacniania kompetencji wychowawczych nauczycieli.



Rycina 18. Struktura rodzin uczniów z trudnościami wychowawczymi

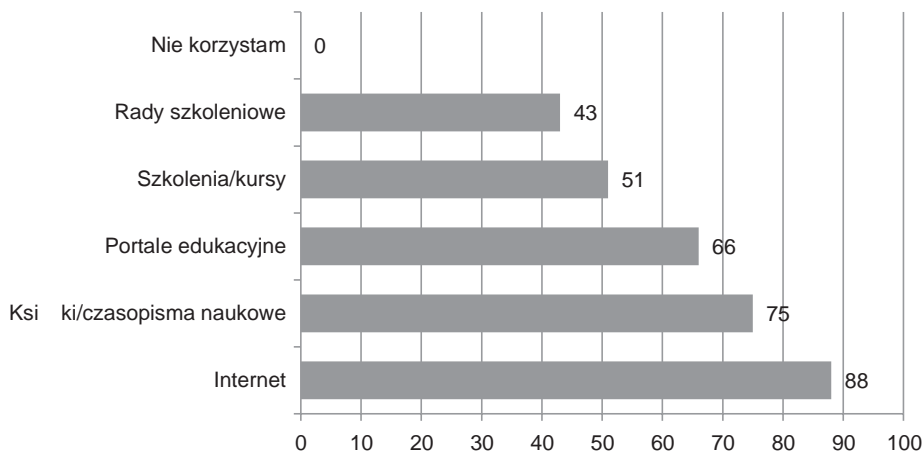
Źródło: badania własne.

Dla prawidłowego wypełniania zadań rodziny niezbędni są oboje rodzice prawidłowo wypełniający zadania rodzicielskie. Wzory przystosowania emocjonalnego i społecznego czerpiemy z rodziny, stąd też zaburzenia jej struktury wyznaczają w dużym stopniu jej dysfunkcjonalność. Z przeprowadzonych badań



Rycina 19. Ocena otrzymywanego ze strony szkoły wsparcia do pracy z uczniem z trudnościami wychowawczymi

Źródło: badania własne.



Rycina 20. Źródła wzmacniania kompetencji wychowawczych nauczycieli

\* badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badania własne.

wynika, że zdaniem badanych nauczycieli spora część uczniów pochodzi z rodzin niepełnych, niektórzy pedagogzy mieli również problem z ustaleniem tego faktu. Nie orientowali się, jaka jest obecna sytuacja rodzin ich uczniów.

Badani nauczyciele nie są usatysfakcjonowani z oferowanej pomocy ze strony szkoły w zakresie uczniów z trudnościami wychowawczymi. Można przypuszczać, że często pozostają w osamotnieniu z tymi problemami. A trudności w radzeniu sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów często wiążą się z ponoszeniem przez nauczycieli dużych kosztów emocjonalnych. Poczucie bezradności i związane z tym emocje przynoszą spore obciążenia psychologiczne.

Wyniki badań pokazują, że najczęściej nauczyciele szukają informacji w internecie (88 wskazań), w książkach i czasopismach (75 wskazań). Ponad połowa nauczycieli wskazała na kursy i szkolenia (51 wskazań).

## Dyskusja

Analiza uzyskanych danych empirycznych pozwala odpowiedzieć na zadane w części metodologicznej artykułu pytania badawcze. Biorąc pod uwagę pierwsze z założeń badawczych, czyli próbę identyfikacji przez badanych nauczycieli sytuacji trudnych wychowawczo w swojej codziennej pracy, stwierdzono wiele takich zachowań uczniów. Z uzyskanych danych wynika, że badani nauczyciele w swojej pracy spotykają wśród uczniów zachowania niezgodne z ogólnie przyjętymi normami. Są to używanie wulgaryzmów, zażywanie substancji psychoaktywnych, opuszczanie zajęć lekcyjnych/wagary, agresja, naruszanie dyscypliny na lekcji, a także kradzieże. Symptomy te występują z różną częstotliwością – badania ujawniły, że są to zjawiska powszechnie występujące we współczesnej szkole. Należy zwrócić uwagę na to, że na rozwój młodego człowieka negatywny wpływ ma zarówno brak równowagi między nauczaniem a wychowaniem, jak i przewaga funkcji dydaktycznej nad wychowawczą. Szkoła często sama staje się źródłem niepowodzeń i klęsk dziecka w jego próbach przystosowania społecznego (Hołyst, 1991, s. 140). Nauczyciel często nie ma czasu na zaobserwowanie sygnałów świadczących o występowaniu przejściowych trudności w życiu dziecka (konflikty domowe, trudności wieku dojrzewania, zła sytuacja dziecka w interakcjach rówieśniczych), które mogą doprowadzić do wielu zdarzeń, a nawet wywołać symptomy nieprzystosowania społecznego. Dlatego tak ważna jest interwencja ze strony szkoły w momencie pojawiania się pierwszych objawów niepowodzeń szkolnych oraz właściwa reakcja nauczyciela na zaobserwowane sytuacje trudne wychowawczo u swoich uczniów.

Badani nauczyciele zwracają ponadto uwagę na to, w jaki sposób szkoła, w której pracują, radzi sobie z dręczeniem szkolnym i cyberprzemocą. Z uzyskanych danych wynika, że są to najczęściej strategie informacyjne, tj. dystrybucja materiałów informacyjnych dla rodziców i uczniów. Jednak zdaniem Aleksandry Tłuściak-Deliowskiej (2017) działalność interwencyjna i profilaktyczno-wychowawcza szkoły wobec zjawiska dręczenia szkolnego powinna sprowadzać się do

osiągnięcia zmian w jednostkach, których efektem ma być ograniczenie pewnych zachowań lub ich zmiana. Autorka wskazuje działania zorientowane na: sprawcę dręczenia, ofiarę dręczenia i świadków. Podejmowane działania mogą mieć zarówno charakter reaktywny, jak i proaktywny skierowany do wszystkich lub/i do „grup ryzyka” (Tłuściak-Deliowska, 2017, s. 170).

Na podstawie analizy zgromadzonego materiału empirycznego można stwierdzić, że badani nauczyciele wzbogacają swoją wiedzę na temat sytuacji trudnych wychowawczo w internecie, książkach, różnego rodzaju publikacjach, a także na szkoleniach i kursach. Ponadto w wypowiedziach badanych pojawiały się stwierdzenia, że często są osamotnieni w zakresie pracy z uczniem sprawiającym problemy wychowawcze. Nauczyciele nie otrzymują właściwego wsparcia od dyrekcji szkoły i grona pedagogicznego. Dość częstym sygnałem ze strony badanych nauczycieli było to, że w ich szkołach nie ma jedności zespołu pedagogicznego co do problemów tego typu. Nauczyciele samotnie szukają wsparcia na zewnątrz szkoły. Na brak współpracy w pokoju nauczycielskim zwraca m.in. uwagę Joanna Łukasik (2015). Badaczka stwierdza, że zdarza się, że nauczyciele swoim negatywizmem, intryganctwem prowokują wręcz do destrukcji (złego myślenia o innych) i do nieangażowania się w działania na rzecz innych czy bezinteresownego wsparcia.

## **Konkluzja**

Sygnalizując problemy dotyczące pracy nauczyciela, należy zaznaczyć, że radzenie sobie z zachowaniami uczniów, którzy naruszają dyscyplinę w klasie, należy oczywiście do codzienności. Badania wykazały, że sytuacji trudnych wychowawczo jest coraz więcej i mogą one niekorzystnie wpływać na samego ucznia, jak i nauczyciela. Ważna jest zatem postawa nauczyciela względem ucznia. Przemysłane, zespołowe oddziaływanie wychowawcze, z zachowaniem jednocześnie dobrych relacji z uczniem może korzystnie wpłynąć na jego rozwój. Będzie to możliwe przy pełnej życzliwości i wsparciu grona pedagogicznego. Ponadto ogromną rolę może odegrać dyrektor szkoły, dbając o dobrą atmosferę pokoju nauczycielskiego, poprzez działania integrujące nauczycieli, wyzwalające poczucie sensu wspólnego działania, a także motywujące kadrę do podnoszenia kwalifikacji w tym zakresie.

## **Literatura**

- Badura, E. (1981). *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Dzierzbicka, W. (1989). *Model nauczyciela w społeczeństwie*. Warszawa: PZWS.
- Hołyst, B. (1991). *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Levin, J., Nolan, J.F. (2000). *Principles of classroom management. A professional decision-making model*. Boston: MA Allyn and Bacon.



- Łukasik, J. (2015). „Bal przebierańców” – różne oblicza (pseudo)wspólnot pokoju nauczycielskiego. W: J. Łukasik, B. Stańkowski (red.), *Wyzwania szkolnej codzienności*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Moleda, J. (2014). *Aspiracje i cele życiowe młodzieży nieprzystosowanej społecznie*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Mysłakowski, Z. (1971). *Cechy osobowe sprzyjające sprawności w wychowaniu. Pisma wybrane*. Warszawa: PZWS.
- Nowakowska, A., Przewłocka, J. (2015). *Szkoła uczniami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Okoń, W. (1959). *Osobowość nauczyciela: rozprawy J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Baley'a*. Warszawa: PZWS.
- Pytka, L., Zacharuk, T. (1995). *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*. Siedlce: WSRP.
- Pyżalski, J., Kołodziejczyk, J. (2015). Nauczyciel wobec sytuacji trudnych. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowanie i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli* (s. 76–94). Łódź: theQ studio.
- Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele–uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Impuls.
- Pyżalski, J. (2010). Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań. W: M. Jędrzejko, D. Sarzała (red.), *Człowiek i uzależnienia*. Pułtusk–Warszawa: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Przyżalski, J. (2015). Przemoc rówieśnicza w szkole – badania retrospektywne studentów pedagogiki. *Studia Edukacyjne*, 34, 177–196.
- Śliwerski, B. (2001). *Edukacja pod prąd*. Kraków: Impuls.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

\*\*\*

## TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE W PRACY NAUCZYCIELA

### Streszczenie

Celem prezentowanych badań było poznanie sytuacji trudnych wychowawczo, występujących w warszawskich szkołach w opinii nauczycieli. Autorka przebadła 100 nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, zawodowych i średnich. Wyniki badań wykazały, że badani nauczyciele w swojej pracy spotykają wśród uczniów zachowania niezgodne z ogólnie przyjętymi normami. Są to: używanie wulgaryzmów, zażywanie substancji psychoaktywnych, opuszczanie zajęć lekcyjnych/wagary, agresja, naruszanie dyscypliny na lekcji, a także kradzieże. Symptomy te występują z różną częstotliwością. Ponadto badani nauczyciele zwracają uwagę na to, w jaki sposób szkoła, w której pracują radzi sobie z dręczeniem szkolnym i cyberprzemocą.

## **EDUCATIONAL DIFFICULTIES IN TEACHER'S WORK**

### **Summary**

The aim of the presented research was to learn about difficult educational situations occurring in Warsaw schools in the opinion of teachers. The author examined 100 teachers working in primary, vocational and secondary schools. The research results showed that the surveyed teachers encounter students' behaviors inconsistent with the generally accepted norms. These include: profanity, taking psychoactive substances, skipping classes / truancy, aggression, violating discipline during the lesson and theft. These symptoms occur with different frequencies. In addition, the surveyed teachers pay attention to the fact how the schools in which they work copes with school bullying and cyberbullying.

# Nieprzystosowanie społeczne jako problem edukacyjny

Marta Poremska



## Słowa kluczowe

*nieprzystosowanie społeczne, młodzież, diagnoza, edukacja, szkoła, niepowodzenia szkolne*

## Keywords

*social maladjustment, youth, diagnosis, education, school, school failures*

## Wstęp

Problem nieprzystosowania społecznego, a w szczególności uwarunkowań i objawów zjawiska wśród dzieci i młodzieży, od dawna jest przedmiotem zainteresowania wielu autorów, reprezentujących różne dyscypliny nauki (m.in. pedagogikę, psychologię, kryminologię czy socjologię). Współczesny nauczyciel coraz częściej spotyka w swojej pracy uczniów wykazujących różnego rodzaju zaburzenia w zachowaniu. Należy podkreślić, że dzieci na różnych etapach rozwoju łamią ustanowione przez dorosłych normy i zasady, jednak nie wszystkie zachowania młodych ludzi sprzeczne z potrzebami otoczenia są oznaką zaburzeń (Domurat, 2016). Niemniej informacje płynące od nauczycieli i wychowawców prowadzą do konstatacji, że coraz młodsi uczniowie sprawiają na terenie szkoły poważne problemy wychowawcze, z którymi boryka się grono pedagogiczne, nie zawsze wspierane przez rodziców uczniów.

Celem prezentowanego artykułu jest przyjrzenie się występującym aktualnie w środowisku szkolnym zachowaniom wskazującym na rozwój procesu nieprzystosowania społecznego u młodych ludzi. Dokonano przeglądu akt sądowych, w tym opinii sporządzonych przez Opiniodawczy Zespół Sądowych

Specjalistów, koncentrując się na wybranych sferach funkcjonowania nieletnich, ze szczególnym uwzględnieniem ich zachowań na terenie placówek edukacyjnych.

## **Nieprzystosowanie społeczne a środowisko szkolne**

Do literatury polskiej pojęcie nieprzystosowania społecznego wprowadziła Maria Grzegorzewska (1959), która zainspirowała innych polskich autorów nie tylko do podjęcia teoretycznych rozważań nad istotą zjawiska, lecz także do badań naukowych w tym zakresie.

W latach następnych powstały liczne opracowania dotyczące nieprzystosowania społecznego odnoszące się do zaburzeń sfery emocjonalno-wolicjonalnej, behawioralnej oraz osobowości. Wielu badaczy za określenie dość precyzyjne uznaje definicje wskazujące na zespół zachowań świadczących o nieprzestrzeganiu przez jednostkę pewnych podstawowych reguł postępowania, obowiązujących norm społecznych i zasad moralnych; negatywnych lub nieadekwatnych reakcjach na zakazy i nakazy zawarte w przypisanych im rolach społecznych, przy jednoznacznym założeniu, że zachowania te są względnie trwałe, tzn. pojawiają się wielokrotnie (Spionek, 1965; Kołakowska-Przełomiec, 1970; Przetacznikowa, 1978; Wójcik, 1984; Pytka, 1984).

Jak zauważa Lesław Pytka (2005), badaczom tego zjawiska łatwiej mówić o zgodności poglądów na temat symptomów nieprzystosowania społecznego niż jego mechanizmów i determinantów psychospołecznych. Typowymi objawami nieprzystosowania społecznego, według Pytki (2005), są nieadekwatne reakcje jednostki na wymagania zawarte w przypisanych jej rolach społecznych – dziecka w rodzinie, kolegi w grupie rówieśniczej czy zabawowej, ucznia w szkole itp. Typowe przejawy tego zjawiska wśród młodzieży są następujące: wagary, nadużywanie alkoholu, eksperymentowanie ze środkami psychoaktywnymi, uzależnienie lekowe, ucieczki z domu, pasożytnictwo społeczne, podejmowanie ryzykownych zachowań seksualnych, zachowania agresywne i autoagresywne, funkcjonowanie w zdemoralizowanych grupach rówieśniczych.

Rozwój nieprzystosowania społecznego jest procesem złożonym i wynika z zażębenia się różnych mniej lub bardziej szkodliwych czynników. W literaturze przedmiotu eksponowane są dwa rodzaje uwarunkowań – środowiskowe oraz indywidualne, w tym biologiczne.

Mówiąc o uwarunkowaniach środowiskowych, wskazuje się naturalne środowisko wychowawcze dziecka, w którym od urodzenia ono wzrasta, tj. rodzina, grupa rówieśnicza oraz środowisko lokalne – szkoła i instytucje pozaszkolne (Il-nicka, 2008). Jest to odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika, mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu. Jest to środowisko szczególne, którego motorem działania jest mniej lub bardziej intencjonalny wpływ na człowieka, którego efektem ma być jednostka gotowa do wypełniania typowych ról społecznych: dziecka swoich rodziców, ucznia w szko-

le, kolegi w grupie formalnej bądź nieformalnej i wreszcie partnera w związku, rodzica dzieci czy jednostki zapewniającej byt materialny sobie oraz swoim najbliższym dzięki pracy zarobkowej (Pilch, Lepalczyk, 1995).

W etiologii nieprzystosowania społecznego i przestępczości młodzieży na pierwszy plan wysuwa się obecnie znaczenie czynników tkwiących w środowisku mikrospołecznym (tworzonym przez małe grupy). Rzadziej podkreśla się rolę środowiska regionalnego i makrospołecznego (Biel, 2009).

Omawiając uwarunkowania biologiczne nieprzystosowania społecznego, uważa się rolę czynników genetycznych, chorób somatycznych, a także właściwości układu nerwowego oraz poziom sprawności umysłowej (Ilnicka, 2008).

Inną klasyfikację czynników wpływających na zachowania dewiacyjne nieletnich, określając je jako podmiotowe i przedmiotowe, wskazuje Jan Żebrowski (1994). Pierwsza grupa czynników (nazywana również endogennymi) związana jest z osobą nieletniego (natury biologicznej, psychicznej, medycznej, fizjologicznej itp.). Druga grupa to tzw. czynniki egzogenne, znajdujące się „na zewnątrz” i wywierające na nieletniego wpływ o charakterze socjologicznym, socjalnym, wychowawczym, politycznym itp. Należy zauważyć, że nieliczni badacze reprezentują skrajne stanowiska, tzn. akceptują rolę czynników środowiskowych, a odrzucają wpływy biopsychiczne lub odwrotnie.

Dostępny w literaturze przedmiotu zarys poglądów na istotę nieprzystosowania społecznego pozwala wysnuć wnioski, że termin nadal jest niedoprecyzowany i trudny do jednoznacznego zdefiniowania. Właściwym stanowiskiem wydaje się zatem interdyscyplinarne pojmowanie zjawiska, na co wskazuje m.in. Bronisław Urban (2000), twierdząc, że nieprzystosowanie społeczne należy ujmować komplementarnie, tj. łącznie traktować osobowościowe i społeczne jego uwarunkowania oraz przejawy.

W celu odróżnienia co jest normą, a co zaburzeniem w zachowaniu można posłużyć się kryteriami diagnostycznymi opisanymi w międzynarodowej klasyfikacji chorób przygotowanej przez WHO, obowiązującej również w Polsce – ICD-10. Pod kodem F91 znajdują się zaburzenia zachowania, charakteryzujące się uporczywym i powtarzającym się wzorcem aspołecznego, agresywnego oraz buntowniczego zachowania, które powinno prowadzić do poważnego naruszenia adekwatnych dla wieku oczekiwań społecznych. Wśród podtypów omawianego zaburzenia w ICD-10 znajdują się następujące kategorie: zaburzenia zachowania ograniczone do środowiska rodzinnego, zaburzenia zachowania z nieprawidłowym procesem socjalizacji, zaburzenia zachowania z prawidłowym procesem socjalizacji i zaburzenia opozycyjno-buntownicze.

Pierwsze trzy podtypy uwzględniają przede wszystkim kontekst społeczny, w którym występuje zaburzenie, zatem ograniczają jego występowanie do relacji w domu, silnych konfliktów z rówieśnikami bądź przeciwnie – dostosowania do agresywnych norm środowiska rówieśniczego. Ostatni z wyróżnionych podtypów – zaburzenia opozycyjno-buntownicze – charakteryzuje się odmiennymi objawami – nasilone są tutaj nastawienia i działania o charakterze buntowniczym

i prowokacyjnym. Zaburzenie to najczęściej dotyczy dzieci poniżej 10. roku życia (Domurat, 2016).

W literaturze przedmiotu podkreśla się silne tendencje do oddziaływań w grupie rówieśniczej, które prowadzą do negatywnej socjalizacji, a w konsekwencji do zachowań dewiacyjnych (Biel, 2009).

Znaczenie grup rówieśników, jako czynnik wychowawczy, zależy od tego, w jakiej mierze przyczyniają się one do kształtowania jednostki pod względem społecznym i przygotowania jej do udziału w grupach dojrzałych. Tadeusz Pilch (1993, s. 168) wskazuje, że pedagogika nie może skupiać swych zainteresowań jedynie na grupach rówieśniczych pierwotnych, gdyż proces socjalizacji dziecka i młodego człowieka determinowany jest także uczestnictwem w tzw. intencjonalnym zespole rówieśniczym, organizowanym np. przez instytucje edukacyjne (klasa szkolna) lub stowarzyszenia i organizacje dziecięco-młodzieżowe.

Klaus Hurrelmann (1994, s. 16) określa socjalizację jako proces, w wyniku którego istota ludzka ze swoimi specyficznymi, biologicznymi i psychicznymi dyspozycjami staje się dojrzałą społecznie jednostką, wyposażoną w dynamicznie podtrzymywane w okresie całego życia zdolności oraz umiejętności do działania w obrębie tak całego społeczeństwa, jak i w poszczególnych jego elementach. W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwie główne fazy procesu socjalizacji: pierwotną i wtórną.

Socjalizacja pierwotna to moment najbardziej wzmoczonej edukacji kulturowej przypadający na okres niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa. Główną rolę odgrywa wówczas najbliższe środowisko, czyli rodzina. Natomiast socjalizacja wtórna odnosi się do starszych dzieci, obejmuje także szersze kręgi społeczeństwa, własne doświadczenia jednostki, odwołuje się do społecznych symboli i rozciąga się na całe dorosłe życie jednostki. W tej fazie czynnikami socjalizacji stają się szkoły, grupy rówieśnicze, media, a wreszcie miejsca pracy. Interakcje społeczne w tych kontekstach uczą jednostkę wartości, norm i przekonań składających się na wzór kultury, w którym żyje (Giddens, 2007, s. 51).

Prawidłowy proces socjalizacji prowadzi do rozwoju jednostki w kierunku pożądanym i zgodnym z normami społecznymi, natomiast socjalizacja „zwichnięta” kształtuje niewłaściwe postawy i zachowania, które mogą przybierać postać zachowań dewiacyjnych. Tak rozumiany wpływ społeczny (opozycyjny wobec procesu socjalizacji), tj. powodujący zwiększenie prawdopodobieństwa wystąpienia zachowań przestępczych, należy określić jako kontrsocjalizację (Błachut, Gaberle, Krajewski, 2004).

W koncepcjach różnych autorów wśród objawów nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży pojawiają się zachowania ściśle związane z funkcjonowaniem w roli ucznia i kolegi, m.in. wagary, lenistwo szkolne, niepowodzenia edukacyjne, nieposłuszeństwo, przebywanie w środowisku zdemoralizowanych osób, nieprzestrzeganie przepisów szkoły, zaburzenia koncentracji uwagi, konflikty z nauczycielami oraz rówieśnikami (por. Konopnicki, 1966; Pospiszyl, 1970; Czapów, Jedlewski, 1971; Cekiera, 1979; Ostrihanska, Wójcik, 1984; Pytka, 2005; Gindrich, 2007; Ilnicka, 2008; Pospiszyl, 2008; Moleda, 2014 i in.).

Joanna Moleda (2014, s. 89) podkreśla, że obok rodziny szkoła jest głównym czynnikiem kształtującym osobowość dziecka przez stymulowanie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, pobudzanie zainteresowań, wyzwalanie twórczej ekspresji, nauczanie przez działanie i współdziałanie.

W literaturze przedmiotu akcentuje się związek dysfunkcji szkoły z niedostosowaniem społecznym i przestępczością dzieci i młodzieży. Jan Konopnicki (1971) wyróżnił w środowisku szkolnym trzy czynniki, które mogą stać się przyczyną niedostosowania społecznego: stosunek nauczyciela do dziecka i dziecka do nauczyciela, wzajemne relacje dziecka z innymi dziećmi oraz opóźnienia w nauce szkolnej (niepowodzenia w uczeniu się).

Dysfunkcjonalność placówki edukacyjnej może przejawiać się na różnych płaszczyznach. Halina Spionek (1965) do czynników przyczyniających się do tego, że szkoła może stać się pierwotnym źródłem zaburzeń w rozwoju, zalicza: (1) nieprawidłowe warunki życia szkolnego (zbyt duża liczba dzieci w klasach, złe warunki lokalowe szkoły); (2) niedostosowany do możliwości dziecka system wymagań nauczyciela oraz nieprawidłowy sposób ich realizacji; (3) niekorzystne dla procesu dydaktyczno-wychowawczego i rozwoju społecznego dzieci cechy osobowe nauczyciela.

Zofia Ostrihanska (1997) poddała wnikliwej analizie zarówno polskie, jak i zagraniczne badania, szukając związku między karierą szkolną uczniów a ich działalnością przestępczą czy nieprzystosowaniem społecznym. Na podstawie dokonanej analizy autorka stwierdziła, że liczba i nasilenie nieprzystosowania społecznego oraz zaangażowania w zachowania niezgodne z prawem jest różna w poszczególnych szkołach, a nawet w klasach na terenie tej samej szkoły. O tym, czy i ilu uczniów nieprzystosowanych społecznie znajduje się w danej placówce, decydują: organizacja szkoły i jej atmosfera, poziom przygotowania pedagogicznego nauczycieli, autorytet dyrektora, poziom wymagań i dyscyplina, liczba uczniów w klasie, wyposażenie i estetyka budynku oraz otoczenia szkoły. Istotne są również czynniki bezpośrednio nie związane ze szkołą, takie jak: socjokulturowy poziom rodzin uczniów, atmosfera i więź emocjonalna w rodzinie oraz osobowościowe cechy dzieci.

Stosunek dziecka do nauki i motywacja uczenia się są silnie uzależnione od stosunku rodziców do nauki. Obojętność rodziców na sprawy dziecka, brak zainteresowania nim i jego edukacją nie zachęcają dziecka do nauki. Na brak motywacji ma również wpływ niewłaściwy stosunek matki i ojca do wiedzy i jej zdobywania. Rodzice, których nie interesuje kultura (nie czytają książek, nie chodzą do teatru, kina czy galerii), a na co dzień rozmawiają tylko o sprawach przyziemnych, nie poruszając tematów poważniejszych, nie sprzyjają rozwojowi potrzeby poznawczej, intelektualnej dziecka, a tym samym nie zachęcają go do nauki szkolnej (Ilnicka, 2008). W szczególnie trudnej sytuacji znajdują się uczniowie pochodzący z rodzin dysfunkcyjnych. U takich dzieci częściej pojawiają się niepowodzenia szkolne, a niekiedy brak możliwości wypełnienia obowiązku szkolnego. Jest to spowodowane brakiem odpowiednich warunków w domu do odrabiania



lekcji i nauki, niewłaściwymi formami spędzania czasu wolnego, brakiem pomocy naukowych oraz słabym zainteresowaniem ze strony rodziców problemami szkolnymi dziecka.

W ten mechanizm znakomicie wpisuje się model zachowań, swoistego habitusu, opisany przez Paula Willis (1977, za: Sawicki, 2014). W swojej książce autor przybliży specyfikę mechanizmu niepowodzeń trudnej młodzieży w systemie edukacyjnym. Młodzi mieszkańcy West Midlands (podmiot badań Willis) nie chcą się uczyć, bo szkoła jest płaszczyzną oporu kulturowego. Skazują się zatem na podtrzymanie środowiskowego *status quo* (kształtowanego przez kulturę domu rodzinnego i wzmacnianą przez relacje międzysąsiedzkie), pozostając praktycznie bez szans na awans społeczny, co autor znakomicie ujął w podtytule swojej pracy.

Zdaniem Aleksandra Kamińskiego (1980) szkoła oprócz funkcji dydaktycznej, polegającej na dostarczaniu wiedzy, kształtowaniu i rozwijaniu uzdolnień, zainteresowań, realizuje funkcje: wychowawczą (tzn. przekazuje uczniom system obowiązujących norm i wartości) oraz opiekuńczą (polegającą na zabezpieczeniu prawidłowego rozwoju fizycznego i bezpieczeństwa dziecka oraz organizowaniu mu czasu wolnego). Brak równowagi między nauczaniem a wychowaniem oraz przewaga funkcji dydaktycznej nad wychowawczą bardzo często wpływają negatywnie na rozwój młodego człowieka (Kamiński, 1980, s. 112–121).

Szkoła oczekuje od ucznia dostosowania się do wymagań dydaktyczno-organizacyjnych oraz umiejętności współżycia w grupie rówieśniczej. Nie każda jednostka jest w stanie sprostać tym zadaniom. Dla niektórych szkoła jawi się jako teren konfliktu, niepowodzeń (opóźnienia w nauce, powtarzanie klasy, odrzucenie przez grupę rówieśniczą), staje się początkiem społecznego niedostosowania (Ilnicka, 2008).

Zdaniem Ewy Wysockiej (2007) instytucje wychowania szkolnego wpisują się w kategorię instytucji totalnych Ervinga Goffmana (2011), stąd pojawiająca się ich krytyka i zarzuty, które od kilku dekad formułowane są przez przedstawicieli różnych dyscyplin nauk społecznych. Pogląd ten podziela Jarosław Rokicki (2011), który stwierdza, że szkoła rozumiana jako instytucja składająca się z uczniów i nauczycieli, bezpośrednio zajmująca się kształceniem jest wkomponowana w system i zobowiązana do realizacji celów systemu, wyznaczonych przez politykę państwa. Autor przedstawia najważniejsze wymiary totalności szkoły. Należą do nich: struktura biurokratyczna prowadząca do pojawienia się przerostów biurokratycznych o charakterze „żelaznej klatki”, związana z nią autonomizacja celów szkoły w stosunku do celów społeczeństwa oraz autonomizacja procesów socjalizacji szkolnej wobec socjalizacji ogólnospołecznej.

W stosunku do uczniów obowiązuje zasada ujednolicenia, która dotyczy nie tylko treści dydaktycznych, lecz także sposobu organizacji czasu, przestrzeni, wyglądu, co niekiedy prowadzi do ingerencji systemu w prywatność jednostek. Rokicki (2011) zauważa, że system szkolny kontroluje czas i przestrzeń poprzez sygnalizację jednostek czasu szkolnego dzwonekami oraz za pomocą niemal po-

wszecznego monitoringu. Ponadto wymusza podporządkowanie się rytmowi lekcji i przerw, kontroluje lub usiłuje kontrolować wygląd zewnętrzny uczniów (długość włosów, sposób uczesania, sposób ubierania się, makijaż dziewcząt, zdobienie ciała itd.). Obowiązujący w Polsce system wymusza również ciągle przebywanie w grupie klasowej, siedzenie w ławkach oraz uczęszczanie na wszystkie lekcje.

Ericia Meiners (Texas University, za: Pospiszyl, 2016) wskazuje, że za wzrost przestępczości, i tym samym powiększającą się liczbę osób skazanych na pobyt w więzieniu, główną winę ponosi szkoła. Autorka wychodzi z założenia, o którym wspominał już Sigmund Freud, że teoretycznie rzecz biorąc człowiek może wyzbyć się cech destrukcyjnych, jeśli będzie odpowiednio kształtowany. Niestety – jak dowodzi Meiners – szkoła w jej różnych odmianach jest niczym innym, jak tylko instytucją penitencjarną, a w najlepszym razie przygotowaniem poważnej liczby przestępców. Dzieli uczniów na lepszych i gorszych, narzuca dystans, dyscyplinę, nie panuje nad grupami nieformalnymi itp.

Wioletta Junik (2012) twierdzi, że szkoła jest szczególnym miejscem wzmacniania odporności psychicznej uczniów (tzw. *resilience*). Pierwsze osiągnięcia i porażki są nie tylko informacją o poziomie realizowania celów kształcenia, lecz także elementami procesu w zakresie kształtowania się tożsamości społecznej jednostki. Tożsamość ta jest ważnym wyznacznikiem podejmowania decyzji, które wpływają na osiągnięcia szkolne. To nauczyciele i pedagodzy (kiedy nie jest to możliwe w rodzinie ucznia) powinni rozbudzać potencjał uczniów, tworzyć uczniom odpowiednie warunki rozwoju umiejętności do konstruktywnego pokonywania problemów oraz budowania adekwatnego poczucia tożsamości. Jednym z głównych zadań szkoły jest budowanie kompetencji społecznych, szkolnych i zawodowych, które są niezbędne do radzenia sobie w życiu.

Jednak, jak pokazuje doświadczenie życiowe, nauczyciele nie zawsze są w stanie zaobserwować sygnały świadczące o występowaniu przejściowych trudności w życiu ucznia (konflikty domowe, problemy wieku dojrzewania, złe relacje w kontaktach rówieśniczych), które mogą powodować wystąpienie symptomów nieprzystosowania społecznego. Na niekorzystny przebieg kariery szkolnej młodzieży niedostosowanej społecznie wpływają także: brak interwencji ze strony szkoły w momencie pojawiania się pierwszych objawów niepowodzeń szkolnych oraz niewłaściwa reakcja kadry nauczycielskiej na przejawy tych zaburzeń (Hołyst, 1991, s. 140). Dlatego w zapobieganiu i rozpoznawaniu wczesnych form niedostosowania społecznego ogromną rolę odgrywają nauczyciele-wychowawcy oraz pedagodzy szkolni.

Należy podkreślić, że najlepszą formą profilaktyki zaburzeń przystosowania szkolnego jest podwyższanie jakości pracy nauczyciela oraz warunków, w jakich przebiega proces dydaktyczno-wychowawczy. Zdaniem Gindricha (2007) tym, co może zwiększać efektywność nauczania i wychowania, jest właściwe poznanie zespołu uczniowskiego, czyli diagnoza psychopedagogiczna i socjopedagogiczna.

Zdaniem Joanny Głodkowskiej (2010) diagnozowanie/rozpoznawanie potrzeb i możliwości ucznia oraz ocenianie jego osiągnięć powinno być ukierunkowane także na dostarczenie wglądu we własny proces uczenia oraz rozbudzenie motywacji do dalszego wysiłku. Stanowisko autorki wpisuje się we współczesny trend edukacji integracyjnej (włączającej), której podstawowym założeniem jest: *szkoła dobra dla uczniów ze specjalnymi potrzebami jest lepszą szkołą dla wszystkich* (Głodkowska, 2010, s. 16).

W ramach zmian systemowych oświaty zostały sformułowane założenia dostosowywania programów nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez stosowanie odpowiednich metod i form pracy. Dostosowanie jest formą indywidualizacji nauczania, bazującą na rozpoznawaniu i dydaktycznym wykorzystaniu istniejącego potencjału ucznia.

W związku z tym powstały akty prawne, regulujące warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi<sup>6</sup>. Do grupy tej zostali zakwalifikowani m.in. uczniowie niepełnosprawni, niesłyszący, niewidomi, z autyzmem, jak również uczniowie niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem społecznym.

Jak podkreśla Głodkowska (2010), w sytuacji specjalnych potrzeb edukacyjnych przed nauczycielem staje szczególnie trudne i ważne zadanie. Ma on zadbać o możliwie pełne, ale i racjonalne wykorzystanie sił rozwojowych ucznia. Zdaniem autorki indywidualne różnice między uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny wyznaczać alternatywne możliwości ich nauczania/uczenia się w dostosowanych warunkach środowiska edukacyjnego. Dostosowanie powinno opierać się na podstawach rzetelnej, kompleksowej diagnostyki oraz możliwie szerokim, kompetentnym poradnictwie w celu wyboru odpowiedniej dla ucznia formy kształcenia – w szkole specjalnej, integracyjnej, ogólnodostępnej (Głodkowska, 2010, s. 18–19).

## **Formalne aspekty diagnozy w sprawach nieletnich**

Opiniodawcze Zespoły Sądowych Specjalistów (dalej: OZSS) powstały z dniem 1 stycznia 2016 roku na mocy Ustawy z dnia 5 sierpnia 2015 roku o opiniodawczych zespołach sądowych specjalistów (Dz.U. z 2015 r., poz. 1418) i zajęły miejsce rodzinnych ośrodków diagnostyczno-konsultacyjnych (działających do końca 2015 roku). *Ośrodki te, mimo odmiennego nazewnictwa, pełnią rolę pomocniczą dla wymiaru sprawiedliwości niemal od lat 20. XX wieku. Należy jednak zauważyć, że historia tego wsparcia jest znacznie dłuższa w przypadku spraw nieletnich niż rodzinnych i opiekuńczych* (Włodarczyk-Madejska, 2017, s. 2).

---

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Opiniodawcze Zespoły Sądowych Specjalistów działają w ramach sądu okręgowego. W ich skład wchodzi specjaliści z zakresu psychologii, pedagogiki, wybranych działów medycyny (np. pediatrii, medycyny rodzinnej, psychiatrii, psychiatrii dzieci i młodzieży). Głównym obszarem pracy zespołów jest diagnostyka i sporządzanie opinii w sprawach rodzinnych i opiekuńczych oraz w sprawach nieletnich. Opinie mają być wydawane po przeprowadzeniu specjalistycznych badań, zgodnie z zakresem kompetencji poszczególnych specjalistów. Sąd (jako zleceńodawca), zwracając się do zespołu o wydanie opinii w sprawie, stawia jednocześnie tezę, na którą odpowiedzi oczekuje. Badaniem objęte są wyłącznie osoby ujęte w postanowieniu sądu. W sprawach nieletnich są to odpowiednio wskazany nieletni oraz jego rodzice lub opiekun.

Podstawowymi metodami badawczymi w OZSS są: analiza akt sprawy, wywiady z badanymi, obserwacja zachowań i wzajemnych relacji osób badanych, a także materiały kwestionariuszowe (np. testy psychologiczne), analiza dokumentacji (np. medycznej) dotyczącej nieletniego oraz konsultacje w zespole opiniującym (np. skład poszerzony może zostać o specjalistę w zakresie psychiatrii dziecięcej). W zależności od sytuacji możliwe jest również nawiązanie kontaktu z wychowawcą z placówki (jeśli nieletni w niej przebywa – np. dom dziecka, młodzieżowy ośrodek wychowawczy) oraz przedstawicielem służb społecznych współpracujących z rodziną (np. pracownik socjalny, kurator sądowy).

Istota postawienia trafnej diagnozy przed zastosowaniem środka wychowawczego lub poprawczego była podnoszona wielokrotnie w literaturze. Dla przykładu Marian Lipka (1977) pisał, że trafność diagnozy podjętej na podstawie badań osobopoznawczych ma istotne znaczenie dla prawidłowej reakcji sądu – orzeczeniu właściwego środka. Włodzimierz Czajka (1991) podkreślał, że warunkiem orzeczenia najbardziej trafnego środka wychowawczego lub poprawczego jest zebranie szczegółowych danych o osobowości nieletniego oraz o jego środowisku wychowawczym. Podobne stanowisko zajął Marian Kalinowski (2005). Jego zdaniem punktem wyjścia do wszelkiej pracy wychowawczej jest gruntowne poznanie zarówno osobowości nieletniego, jak i jego środowiska wychowawczego, z uwzględnieniem wpływów środowiskowych na nieletniego oraz jego reakcji w tym środowisku.

Możliwość skierowania nieletniego na badanie do opiniodawczego zespołu sądowych specjalistów istnieje na mocy Ustawy z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. z 1982 r. Nr 35, poz. 228). Artykuł 25 ustawy wskazuje, że w razie potrzeby uzyskania kompleksowej diagnozy osobowości nieletniego, wymagającej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej lub medycznej, oraz określenia właściwych kierunków oddziaływania na nieletniego, sąd rodzinny zwraca się o wydanie opinii do opiniodawczego zespołu sądowych specjalistów. Sąd może zwrócić się o wydanie opinii także do innej specjalistycznej placówki lub biegłego albo biegłych. Należy podkreślić, że w dalszej części ustawy wskazano obligatoryjne zwrócenie się przez sąd o wydanie opinii do OZSS przed wydaniem orzeczenia o umieszczeniu nieletniego w młodzieżowym

ośrodka wychowawczym, podmiocie leczniczym niebędącym przedsiębiorcą, domu pomocy społecznej albo zakładzie poprawczym.

Badania diagnostyczne przeprowadzane przez Opiniodawcze Zespoły Sądowych Specjalistów odbywają się zgodnie z zasadami zawartymi w Zarządzeniu Ministra Sprawiedliwości z dnia 1 lutego 2016 roku w sprawie ustalenia standardów metodologii opiniowania w OZSS (Dz.U. z 2016 r., poz. 76). Wskazano tam m.in., że w przypadku opiniowania w sprawach nieletnich zadaniem Zespołu jest dokonać analizy środowiska rodzinnego i wychowawczego, rozwoju psychofizycznego, przebiegu procesu edukacji, przyczyn i przejawów demoralizacji, a także opracować diagnozę procesów psychicznych nieletniego, wyjaśnić psychologiczne mechanizmy jego funkcjonowania i opracować wnioski wraz z kierunkami oddziaływań na nieletniego.

## Podstawy metodologiczne badań

W ramach podjętych badań sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakie symptomy nieprzystosowania społecznego wykazują badani?
2. Jakie objawy związane z nieprawidłową realizacją obowiązku szkolnego występują u nieletnich?
3. Jakie opóźnienie szkolne prezentują osoby badane?
4. Jakie cechy środowiska rodzinnego występują u badanych?

Celem prezentowanych badań jest analiza treści opinii sporządzonych przez Opiniodawczy Zespół Sądowych Specjalistów w sprawach nieletnich pod kątem zachowań występujących współcześnie w środowisku szkolnym, świadczących o rozwoju procesu nieprzystosowania społecznego u młodych ludzi.

Badania przeprowadzono metodą analizy dokumentów, tj. treści opinii sporządzonych w sprawach nieletnich na zlecenie sądu w latach 2018–2019 przez Opiniodawczy Zespół Sądowych Specjalistów Sądu Okręgowego w Warszawie. Dokonano analizy losowo wybranych 30 opinii, a jedynym kryterium ich doboru był rok ich sporządzenia, tj. 2018 lub 2019. Przed przystąpieniem do badań opinie zostały poddane procesowi anonimizacji.

Według Łobockiego (2011) analiza dokumentów na użytek badań pedagogicznych występuje także pod nazwą analizy wytworów pracy, rozumianych jako *wszelkie obiektywne przedmioty będące wynikiem ludzkiej działalności* związanej zarówno z nauką, działalnością kulturalną, jak i życiem osobistym. Autor wyróżnia dokumenty oficjalne (o charakterze państwowym, urzędowym) oraz dokumenty osobiste. W przypadku prezentowanych badań można zakwalifikować opinie OZSS do dokumentów o charakterze oficjalnym.

Podczas dokonywania analizy dokumentów bardzo ważny jest dobór odpowiedniej techniki. Łobocki (2011) wskazuje na istnienie dwóch dróg. Pierwsza z nich bazuje na treściach zawartych w dokumencie oraz ich interpretacji i nazywana jest techniką analizy treściowej. W trakcie stosowania tej formy działania badacz

próbuję znaleźć odpowiedzi na następujące pytania: jaka była intencja przekazu autora tekstu, jak wyglądają włączone do niego treści. Natomiast druga istotna technika polega na analizie formalnej dokumentów obejmującej zewnętrzny wymiar wyglądu dokumentu, sposoby w jaki został stworzony, po co został stworzony. Metodą zastosowaną w przedstawionych badaniach była analiza treści. W celu zinterpretowania danych posłużono się autorskim narzędziem skonstruowanym w taki sposób, aby każdą opinię zbadać zgodnie z wybranymi kryteriami.

Badania zostały przeprowadzone w oparciu o ustalone, wstępne kryteria analizy poszczególnych treści, zawartych w opiniach OZSS. Każda z opinii sporządzona była zgodnie ze wzorem dołączonym do Zarządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 1 lutego 2016 r. w sprawie ustalenia standardów metodologii opiniowania w OZSS (Dz.U. z 2016 r., poz. 76). W związku z tym zawierała następujące części: (a) dane personalne osób badanych; (b) daty badań; (c) zastosowane metody badawcze; (d) analiza i interpretacja zebranego materiału badawczego (w tym charakterystyka środowiska rodzinnego z uwzględnieniem sytuacji opiekuńczo-wychowawczej; dane rozwojowe tj. stan zdrowia, przebieg procesu edukacji i niedostosowania społecznego z uwzględnieniem przyczyn; charakterystyka funkcjonowania procesów psychicznych – z uwzględnieniem mechanizmów funkcjonowania emocjonalno-społecznego, motywacyjno-wolitionalnego, moralnego); (e) wnioski wraz ze wskazaniem kierunków oddziaływań na nieletniego; (f) odpowiedź na tezę dowodową.

Ze względu na ograniczoną objętość tego artykułu oraz podejmowany temat zaprezentowane zostaną jedynie wybrane wyniki badań, szczególnie związane z przebiegiem edukacji nieletnich.

## Wyniki badań własnych

Opinie wylosowane do badania, sporządzone przez specjalistów z OZSS, dotyczyły 30 nieletnich, w tym ośmiu dziewcząt i 22 chłopców. Wiek badanych wynosił od 14 do 17 lat. Zarówno wśród dziewcząt, jak i wśród chłopców dominowała starsza grupa wiekowa (tj. 16–17 lat) – 75% dziewcząt i 59% chłopców (szczegółowe dane odnośnie do wieku i płci osób badanych przedstawia tabela 1).

Tabela 1. Wiek i płeć badanych

Płeć	Wiek (w latach)									
	14		15		16		17		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dziewczęta	0	0	2	25	3	37,5	3	37,5	8	100
Chłopcy	6	27	3	14	10	45	3	14	22	100
Razem	6		5		13		6		30	

Źródło: badania własne.



Spośród 30 nieletnich – dokładnie połowa zarówno w grupie dziewcząt, jak i chłopców przybyła na badanie diagnostyczne do OZSS z domu rodzinnego, pozostali zostali doprowadzeni z określonej placówki (największa grupa z młodzieżowego ośrodka wychowawczego tj. MOW – 12 osób, pozostali z domu dziecka – 2 osoby lub młodzieżowego ośrodka socjoterapii – 1 osoba).

Uzyskane dane pozwalają wnioskować, że duża grupa nieletnich trafia na badanie diagnostyczne w OZSS dopiero w momencie umieszczenia w placówce wychowawczej, co jest wówczas obligatoryjne, zgodnie z ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich.

Kolejną istotną kwestią jest obecność rodziców podczas badania w OZSS. Jak wynika z danych przedstawionych w analizowanych opiniach, w rzadkich przypadkach zdarza się, aby wraz z dzieckiem do ośrodka przybyło oboje rodziców (tylko cztery przypadki). Zdecydowanie częściej pojawia się tylko jeden z opiekunów (15 osobom towarzyszyła matka), a w określonych sytuacjach żadne z rodziców nie stawia się w OZSS. Z analizy treści opinii wynika, że nieobecność ojców w tych przypadkach dotyczy nie tylko procesu diagnostycznego, lecz w ogóle życia nieletnich.

Analiza danych dotyczących struktury rodziny badanych (tabela 2) wskazuje, że tylko w 30% przypadkach (ośmiu z trzydziestu osób badanych) nieletni wznoszą się w tzw. rodzinie pełnej, zamieszkując z obojgiem rodziców (w tym dwie osoby w rodzinie adopcyjnej). Jednakże warto podkreślić, że zdaniem specjalistów dokonujących na zlecenie sądu oceny relacji rodzinnych osób badanych, w sześciu z ośmiu wskazanych przypadkach stwierdzono, iż relacje w rodzinach nieletnich są zaburzone, a w dwóch, że są poważnie zakłócone.

W jednej z opinii specjaliści w następujący sposób podsumowują sytuację nieletniego: *Dostępne dane wskazują, że chłopiec wznosi się w niestabilnych warunkach wychowawczych, narażony na urazowe doświadczenia od wczesnego dzieciństwa, a także obserwację nieprawidłowych wzorców funkcjonowania społecznego (uzależnienie od alkoholu ojca i stosowana przez niego przemoc, awantury domowe, nieregularny udział ojca w jego życiu, zmiana miejsc zamieszkania, nadużywanie alkoholu i karalność partnera matki). Powyższe z pewnością nie pozostaje bez wpływu na jego funkcjonowanie psychospołeczne, w tym trudności prezentowane w środowisku szkolnym.*

Analiza sytuacji rodzinnej nieletniego w innej opinii kończy się wnioskiem: *Sytuacja rodzinna jest skomplikowana. Od najmłodszych lat wznosił się w głęboko dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym, gdzie potrzeby chłopca (zarówno bytowe jak i emocjonalne) nie były właściwie zaspokajane. Zaniedbania wychowawcze, nieprawidłowe wzorce radzenia sobie i rozwiązywania trudności oraz urazowe przeżycia, jakich doświadczył nieletni w relacjach rodzinnych (awantury domowe, nadużywanie alkoholu przez matkę i jej partnera, stosowana wobec chłopca przemoc, brak ojca, dwukrotne umieszczenie w placówce opiekuńczej, niestabilność emocjonalna matki i jej nałóg) korespondują z prezentowanymi przez niego niedostosowanymi wzorcami funkcjonowania.*

Tabela 2. Struktura rodziny nieletnich na czas diagnozy w OZSS

Struktura rodziny	Dziewczęta	Chłopcy
Pełna, dziecko mieszka z obojgiem rodziców	2	4
Rodzina adopcyjna	0	2
Samotna matka	4	10
Samotny ojciec	1	1
Pobył w domu dziecka	1	5
Razem	8	22

Źródło: badania własne.

Należy podkreślić, że wskazane przez specjalistów z OZSS symptomy nieprzystosowania społecznego badanych (tabela 3) zostały podane nie tylko na podstawie wywiadów z nieletnimi, lecz także na podstawie analizy akt sprawy, dzięki czemu uzyskane rezultaty są obiektywne. Warto przytoczyć fragmenty opinii, w których specjaliści opisują określone zachowania nieletnich, np.:

*Zarówno na terenie MOS, jak i domu dziecka, gdzie chłopiec spędzał dni wolne od nauki, jego funkcjonowanie budziło poważne zastrzeżenia kadry, m.in. zachowania agresywne wobec dzieci i dorosłych (wulgaryzmy i groźby kierowane pod adresem kadry, wykręcanie rąk pedagogowi w domu dziecka, uderzenie wychowawcy z MOS, bicie, kopanie i popychanie innych dzieci), autoagresja (groźenie popełnieniem samobójstwa), samowolne opuszczanie ośrodka, odmowa kontaktu z lekarzem psychiatrą, łamanie regulaminu placówki, nieumiejętność kontroli emocji, wpadanie w histerię i dewastacja mienia).*

W innej opinii specjaliści wskazują: *Z czasem zachowanie nieletniego uległo zmianie, zaczął utrudniać prowadzenie lekcji, np. poprzez arogancką postawę i posługiwanie się wulgarnym słownictwem zarówno w stosunku do rówieśników jak i nauczycieli, a w internacie także do wychowawców. Nieletni nie zawsze wracał z weekendowych przepustek na czas (np. spóźnił się o 1 dzień twierdząc, że przebywał u kolegi), w lutym br. samowolnie opuścił ośrodek, gdyż nie podobało mu się, że musi odrabiać pracę domową; łamał regulamin placówki poprzez nieoddawanie telefonu do depozytu.*

Kolejne istotne zagadnienie to występujące u nieletnich opóźnienia szkolne. Dane przedstawione w tabeli 4 wskazują, że większość z badanych prezentuje znaczne opóźnienia w zakresie realizacji obowiązku edukacyjnego. Badania wykazały, że 11 osób dotyczy jednoroczne opóźnienie szkolne, a 10 osób dwuletnie. Cztery z badanych osób mają trzyletnie zaległości w zakresie nauki.

Pogłębiona analiza treści opinii sporządzanych przez OZSS, a w szczególności ich części dotyczących przebiegu edukacji szkolnej nieletnich, pozwoliła na przedstawienie danych zgromadzonych w tabeli 5 tj. związanych z objawami nieprzystosowania społecznego występującymi w środowisku szkolnym.



Tabela 3. Objawy nieprzystosowania społecznego u badanych nieletnich

Objawy nieprzystosowania społecznego	Dziewczęta	Chłopcy
Czyny karalne (m.in. kradzieże, groźby, pobicia, wandalizm)	4	15
Palenie papierosów	6	17
Spożywanie alkoholu	7	20
Zażywanie narkotyków (w tym dopalaczy)	4	12
Podjęmowanie ryzykownych zachowań seksualnych	4	3
Zachowania autoagresywne	3	1
Zachowania agresywne	6	17
Ucieczki z domu lub placówek	5	10
Przebywanie w zdemoralizowanym towarzystwie	8	20
Wagary	8	22
Nieposłuszeństwo wobec osób dorosłych	8	20
Lekceważenie obowiązków edukacyjnych	8	22

\* wyniki nie sumują się, gdyż jeden nieletni może przejawiać wiele zachowań

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Opóźnienia szkolne nieletnich

Opóźnienie szkolne	Dziewczęta	Chłopcy
Brak opóźnienia	1	4
Jednoroczne	4	7
Dwuletnie	2	8
Trzyletnie	1	3
Razem	8	22

Źródło: badania własne.

Znajduje to odzwierciedlenie w opisach sytuacji, zawartych w analizowanych opiniach: *Chłopiec podczas pobytu w szkole stosuje agresję słowną, czasami także fizyczną wobec rówieśników, używa niecenzuralnych słów (w tym przekleństw) i gestów w stosunku do uczniów oraz nauczycieli. Swoim zachowaniem podczas lekcji (m.in. krzyczy, śpiewa, przeklina, czołga się po podłodze, biega po sali, wchodzi na ławki i parapety, z których skacze) uniemożliwia ich prowadzenie, co powoduje skargi rodziców innych uczniów. Nadto nie wyciąga podręczników i zeszytów, kładzie się na ławce, prowokuje innych uczniów i nie reaguje na polecenia nauczyciela mimo usilnych starań pedagoga (...).*

W innej opinii specjaliści wskazują: *Gdy rozmowa toczyła się po jego myśli, był grzeczny wobec nauczycieli, niemniej, gdy pedagodzy próbowali go rozliczyć ze współ-*

**Tabela 5.** Objawy nieprzystosowania społecznego związane z nieprawidłowym funkcjonowaniem w środowisku szkolnym

Objawy nieprzystosowania społecznego	Dziewczęta	Chłopcy
Absencja szkolna, ucieczki z lekcji	8	22
Nieposłuszeństwo wobec nauczycieli (aroganska postawa)	7	21
Lekceważący stosunek do nauki (nieodrabianie prac domowych, nieprzygotowywanie się do sprawdzianów)	8	22
Zakłócanie toku lekcji (np. wulgarne komentarze, korzystanie z telefonu komórkowego, nierealizowanie zadań nauczyciela)	7	21
Zachowania agresywne wobec innych uczniów na terenie szkoły (werbalne i niewerbalne)	3	15
Zachowania agresywne wobec nauczycieli (werbalne i niewerbalne)	1	8
Niski poziom wiedzy ogólnej (zaległości szkolne)	7	18
Pobyt w szkole pod wpływem substancji psychoaktywnych	2	6

Źródło: badania własne.

nych ustaleń, potrafił zachowywać się opryskliwie i niegrzecznie w stosunku do nich, przyjmował ton pretensji i oskarżeń, usprawiedliwając się. Mimiką i postawą ciała lekcewał nauczycieli, traktował ich jak partnerów do dyskusji używając nieadekwatnego tonu, w tym też mówiąc na „ty”. Zachowywał się prowokacyjnie i agresywnie wobec rówieśników, wyszukiwał dzieci potencjalnie słabsze od siebie, prowokował je, a następnie nagłaśniał sprawę jako prześladowanie jego osoby.

Wiele trudności przysparza nauczycielom i wychowawcom pracującym z uczniem wykazującym objawy nieprzystosowania społecznego niski poziom wiedzy ogólnej wychowanka związany z ogromnymi zaległościami szkolnymi, często sięgającymi kilku lat wstecz. Wyniki prezentowanych badań wskazują, że dotyczy to siedmiu spośród ośmiu dziewcząt (87%) oraz 18 z 22 chłopców (82%). Oto przykład jednej z takich sytuacji, zawarty w opinii:

*Z relacji placówki wynika, że chłopiec prezentował duże zaległości edukacyjne (m.in. słabo czytał i pisał), z trudem przyswajał bieżący materiał programowy, szybko się zniechęcał, nie przestrzegał reguł obowiązujących w klasie i w ośrodku. Badania przeprowadzone aktualnie do niniejszej sprawy potwierdzają rozległe zaległości edukacyjne nieletniego, sięgające klas młodszych (np. piętnastolatek słabo czyta, nie zna tabliczki mnożenia, nie potrafi wskazać autorów podstawowych lektur).*

Problem nieprzystosowania społecznego w środowisku szkolnym potęguje brak odpowiedniej współpracy z rodzicami ucznia. Z treści analizowanych opinii wynika, że w wielu przypadkach (16 z 30 badanych spraw) specjaliści zauważają, że rodzice podchodzą bezkrytycznie do zachowań swoich dzieci, starają się usprawiedliwiać ich zachowania, przerzucając odpowiedzialność na

placówkę za wszelkie występujące nieprawidłowości. Przykładem tego jest następujący opis: *Matka nie dostrzega żadnych nieprawidłowości w oddziaływaniach rodzicielskich swoich i partnera, skłonna była do obarczania odpowiedzialnością za zachowanie nieletniego przede wszystkim szkołę (rozważa przeniesienie syna do innej placówki). Nadto, stara się usprawiedliwiać funkcjonowanie dziecka na terenie szkoły, tłumacząc je niewłaściwym podejściem pedagogicznym nauczycieli (szczególnie pani pedagog, która miała się wziąć na jej syna) albo prowokowaniem go przez innych uczniów. Matka twierdzi, że ona i partner nie mają żadnych problemów wychowawczych z synem.*

Gdy brak jest współpracy między szkołą a rodzicem, trudno oczekiwać znaczących zmian w funkcjonowaniu ucznia. W 12 z analizowanych przypadków wskazano, że rodzice nie stosowali się do zaleceń pedagoga/psychologa szkolnego (m.in. nie stawiali się na rozmowy wychowawcze, nie zgłosili się w ogóle na badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej albo nie dopilnowali wyznaczonych terminów badań diagnostycznych). Warto podkreślić, że tylko planowe, systematyczne i wielokierunkowe oddziaływania na nieletnich mają szanse powodzenia. Natomiast gdy rodzic nie tylko nie współpracuje ze szkołą, lecz także podważa kompetencje nauczycieli i nie stosuje się do zaleceń specjalistów, negując zauważane przez nich problemy, wówczas dziecko ma nikłe szanse, aby jego sytuacja uległa zmianie.

## Dyskusja wyników

W literaturze przedmiotu uznaje się, że przebieg kariery szkolnej przed osiągnięciem dorosłości jest bardzo ważnym wskaźnikiem socjalizacji. Kariera szkolna wymaga od ucznia zaangażowania emocjonalnego i poznawczego, przestrzegania norm współżycia społecznego, podporządkowania się zasadom i regułom oceniania oraz przyswajania wiedzy i umiejętności sprawnościowych i psychologicznych, nabycia umiejętności planowania i organizowania czasu na naukę i zabawę, wdrożenia do wysiłku i wreszcie umiejętności radzenia sobie z porażkami i sukcesami (Ostrowska, 2008, s. 200).

Pierwszy z postawionych problemów badawczych dotyczył objawów nieprzystosowania społecznego występujących u badanych. Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że absencja szkolna oraz lekceważenie obowiązków edukacyjnych występuje u wszystkich nieletnich (100%). Nieco mniej, tj. osiem dziewcząt (100%) i 20 chłopców (90%) przebywa w zdemoralizowanej grupie rówieśniczej i wykazuje nieposłuszeństwo wobec osób dorosłych. Spożywanie alkoholu również jest wyraźne w obu grupach, gdyż dotyczy siedmiu spośród ośmiu dziewcząt oraz 20 z 22 chłopców. Piętnastu nieletnich i cztery nieletnie mają na swoim koncie czyny karalne (najczęściej kradzieże, pobicia, groźby, znieważenia).

Drugi z wymienionych problemów badawczych oscylował wokół nieprawidłowej realizacji obowiązku szkolnego przez nieletnich. Zgodnie ze stwierdzeniami

specjalistów zawartymi w opinii wszyscy nieletni opuszczali zajęcia szkolne bez wiedzy rodziców, uciekali z lekcji. Piętnastu nieletnich prezentowało zachowania agresywne względem rówieśników na terenie szkoły. Analiza zgromadzonego materiału dowodzi, że siedem spośród ośmiu badanych dziewcząt (87,5%) oraz 21 z 22 badanych chłopców (95%) wykazuje nieposłuszeństwo wobec nauczycieli, prezentuje lekceważący stosunek do nauki oraz zakłóca tok lekcji (m.in. poprzez używanie telefonu komórkowego pomimo zwracanych przez wychowawców uwag, wulgarnie komentarze, nierealizowanie zadań nauczycieli).

Trzeci z problemów wskazywał na opóźnienia szkolne nieletnich. Analiza zebranych opinii wskazuje, że największa grupa badanych prezentuje jednoroczne opóźnienie szkolne (cztery dziewczęta i siedmiu chłopców), nieco mniejszej grupy – dziesięciu osób, dotyczy dwuletnie opóźnienie szkolne, a cztery osoby mają trzyletnie zaległości w realizacji materiału edukacyjnego. Taka sytuacja może negatywnie wpływać na dalszą motywację nieletnich do podejmowania wysiłku intelektualnego; im większe zaległości, tym młodzież mniej chętnie podchodzi do kolejnych zadań szkolnych.

Należy podkreślić, że konsekwencje niepowodzeń szkolnych są niezwykle groźne i mogą powodować wiele skutków na dalszych etapach rozwoju dziecka. W związku z tym niezwykle ważne jest dostrzeżenie przez nauczycieli i wychowawców pierwszych sygnałów świadczących o trudnościach ucznia, szczególnie w sytuacji, gdy pochodzi on z rodziny dysfunkcyjnej, która prezentuje bardzo ograniczone możliwości pomocy i wsparcia. Nadto niezbędna jest indywidualna diagnoza problemów ucznia oraz podjęcie kompleksowych oddziaływań, w które zaangażowana zostanie nie tylko szkoła, lecz także inne instytucje pomocowe (np. poradnia psychologiczno-pedagogiczna, ośrodek pomocy społecznej).

W działania pomocowe zawsze warto próbować włączać także środowisko rodzinne dziecka, gdyż tylko takie – spójne i wielokierunkowe – działania przyniosą oczekiwane efekty. Jednak analizując zebrany materiał badawczy pod kątem czwartego ze wskazanych problemów, dotyczącego cech środowiska rodzinnego nieletnich, można przypuszczać, że współpraca z ich rodzinami będzie znacznie utrudniona. Nieco ponad połowa badanych (16 osób) zamieszkuje jedynie z jednym z rodziców, w tym aż 14 osób z matką. Z pogłębionej analizy treści opinii wynika, że w tych 14 przypadkach tylko dwoje nieletnich ma kontakt ze swoimi ojcami, pozostali są nieobecni w życiu dzieci z powodu śmierci (2), pobytu w zakładzie karnym (1), konfliktu rodzicielskiego (4) oraz braku zainteresowania losami dziecka (5). Przedstawione wyniki odzwierciedlają dane dostępne w literaturze przedmiotu, gdzie wskazuje się niepełną strukturę rodziny jako jedną z przyczyn nieprzystosowania społecznego. Jak zauważa Joanna Moleda (2014), wzory przystosowania emocjonalnego i społecznego dzieci i młodzież czerpią od najbliższych, stąd też zaburzenia struktury rodziny wyznaczają w dużym stopniu jej dysfunkcjonalność.

## Konkluzja

Analiza treści opinii sporządzonych przez Opiniodawczy Zespół Sądowych Specjalistów w sprawach nieletnich wskazuje, że problem edukacyjny wśród młodzieży nieprzystosowanej społecznie przejawia się najczęściej w nieprawidłowym realizowaniu obowiązku szkolnego (absencja szkolna, brak motywacji do nauki i wysiłku intelektualnego, zakłócenia toku lekcji, zaległości edukacyjne, niesubordynacja względem grona pedagogicznego, zachowania agresywne, a także zdarza się obecność w placówce pod wpływem substancji psychoaktywnych). Należy mieć także na względzie, że dydaktyczne przyczyny niepowodzeń szkolnych młodzieży zwykle nie występują pojedynczo, ale jako zespół powiązanych ze sobą przyczyn, m.in. z niewydolnością środowiska rodzinnego, w jakim funkcjonuje uczeń. Liczne badania wskazują, że optymalnym środowiskiem dla dziecka jest otoczenie wykazujące akceptację dla jego osoby, a jednocześnie stawiające ograniczenia (Domurat, 2016).

Wskazane i interesujące wydaje się ukierunkowanie kolejnych planów badawczych na działania podejmowane przez placówki edukacyjne w celu interwencji i zapobiegania rozwojowi nieprzystosowania społecznego u uczniów.

## Literatura

- Biel, K. (2009). *Przestępczość dziewcząt*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Błachut, J., Gaberle, A., Krajewski, K. (2004). *Kryminologia*. Gdańsk: ARCHE.
- Cekiera, C. (1979). Pojęcie i formy nieprzystosowania społecznego. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 5, 7–19.
- Czajka, W. (1991). Badania osobowości nieletnich i młodocianych w świetle ustaw i praktyki organów sprawiedliwości. *Studia Kryminologiczne, Kryminalistyczne i Penitencjarne*, 21, 145–181.
- Czapów, C., Jedlewski, S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa: PWN.
- Domurat, M. (2016). Zaburzenia zachowania. W: M. Jerzak (red.), *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość* (s. 40–55). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2007). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gindrich, P. (2007). *Psychospołeczne komponenty nieprzystosowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Głodkowska, J. (red.). (2010). *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Goffman, E. (2011). *Instytucje totalne*. Gdańsk: GWP.
- Grzegorzewska, M. (1959). *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów w instytucie pedagogiki specjalnej*. Warszawa: PIPS.
- Hołyst, B. (1991). *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Hurrelmann, K. (1994). *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ilnicka, R. (2008). *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

- Junik, W. (2012). Teoretyczne i empiryczne podstawy wzmacniania rezyliencji (*resilience*) u dzieci z rodzin z problemem alkoholowym. *Dziecko Krzywdzone*, 11(3), 27–45.
- Kalinowski, M. (2005). *Resocjalizacja nieletnich w państwach europejskich i pozaeuropejskich*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kamiński, A. (1980). *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: PWN.
- Kołąkowska-Przełomiec, H. (1970). Rozmiary nieprzystosowania społecznego u nieletnich „nie uczących się i nie pracujących”. *Studia Prawnicze*, 25, 66–97.
- Konopnicki, J. (1966). *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PZWS.
- Konopnicki, J. (1971). *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa: PWN.
- Lipka, M. (1977). *Zjawiska patologii społecznej wśród młodzieży. Studium prawnokryminologiczne*. Warszawa: PWN.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Madejska-Włodarczyk, J. (2017). *Efektywność opiniodawczych zespołów sądowych specjalistów*. Warszawa: Instytut Wymiaru Sprawiedliwości.
- Moleda, J. (2014). *Aspiracje i cele życiowe młodzieży nieprzystosowanej społecznie*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Ostrijanska, Z., Wójcik, D. (1984). Karalność uczniów nieprzystosowanych społecznie. *Archiwum Kryminologii*, 11, 143–166.
- Ostrijanska, Z. (1997). *Losy uczniów nieprzystosowanych społecznie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Ostrowska, K. (2008). *Psychologia resocjalizacyjna*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Pilch, T., Lepalczyk, I. (red.). (1995). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Porembka, M. (2018). *Młodzież nieprzystosowana społecznie w realizacji zadań rozwojowych*. Niepublikowana praca doktorska. Wydział Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Pospiszyl, I. (2008). *Patologie społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pospiszyl, K. (1970). *Konflikty młodzieży z otoczeniem*. Warszawa: Państwowe PZWS.
- Pospiszyl, K. (2016). *Penalizacyjna pułapka uproszczonej polityki społecznej* (artykuł nieopublikowany).
- Pilch, T. (1993). Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Przetacznikowa, M. (1978). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Pytka, L. (1984). *Skala nieprzystosowania społecznego. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwa Radia i Telewizji.
- Pytka, L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Rokicki, J. (2011). Szkoła jako instytucja totalna. *Psychologia w Szkole*, 4, 70–75.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2015 r., poz. 1113).
- Sawicki, K. (2014). Środowiskowy wymiar niedostosowania społecznego. W: K. Sawicki, K. Konaszewski (red.), *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teorie – badania – praktyka* (s. 8–19). Białystok.



- Spionek, H. (1965). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Urban, B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu a przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ustawa z dnia 5 sierpnia 2015 roku o opiniodawczych zespołach sądowych specjalistów (Dz.U. z 2015 r., poz. 1418).
- Ustawa z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. z 1982 r. Nr 35, poz. 228).
- Wójcik, D. (1984). *Nieprzystosowanie społeczne młodzieży. Analiza psychologiczno-kryminologiczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wysocka, E. (2007). *Człowiek a środowisko życia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 1 lutego 2016 roku w sprawie ustalenia standardów metodologii opiniowania w OZSS (Dz.U. z 2016 r., poz. 76).
- Żebrowski, J. (red.). (1994). *Wychowanie a społeczeństwo obywatelskie*. Gdańsk: Agencja Wydawniczo-Handlowa AF, Instytut Pedagogiki UG.

\*\*\*

## NIEPRZYSTOSOWANIE SPOŁECZNE JAKO PROBLEM EDUKACYJNY

### Streszczenie

W literaturze przedmiotu podkreśla się związek dysfunkcji szkoły z niedostosowaniem społecznym oraz przestępczością dzieci i młodzieży. Wiele z obserwowanych u nieletnich pierwszych objawów nieprzystosowania związanych jest bezpośrednio z ich funkcjonowaniem w środowisku szkolnym, np. wagary, nieposłuszeństwo wobec nauczycieli, nieprawidłowe zachowania na terenie placówki, niepodporządkowywania się regulaminom, lekceważący stosunek do nauki. Przeprowadzone badania dotyczyły analizy treści opinii sporządzonych w sprawach nieletnich na zlecenie sądu. Szczególnej uwadze poddano opisy funkcjonowania młodych ludzi w środowisku szkolnym oraz przejawiane przez nich trudności edukacyjne.

## SOCIAL MALADJUSTMENT AS AN EDUCATIONAL PROBLEM

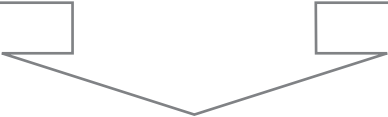
### Summary

The literature on the subject emphasizes the relationship of school dysfunction with social maladjustment and crime of children and adolescents. Many of the first signs of maladjustment observed in minors are directly related to their functioning in the school environment, e.g. truancy, disobedience to teachers, abnormal behavior in the facility, failure to comply with regulations, and disregarding attitudes towards learning. The conducted research concerned the analysis of the content of opinions prepared in juvenile cases commissioned by the court. Particular attention was given to the descriptions of the functioning of young people in the school environment and the educational difficulties manifested by them.

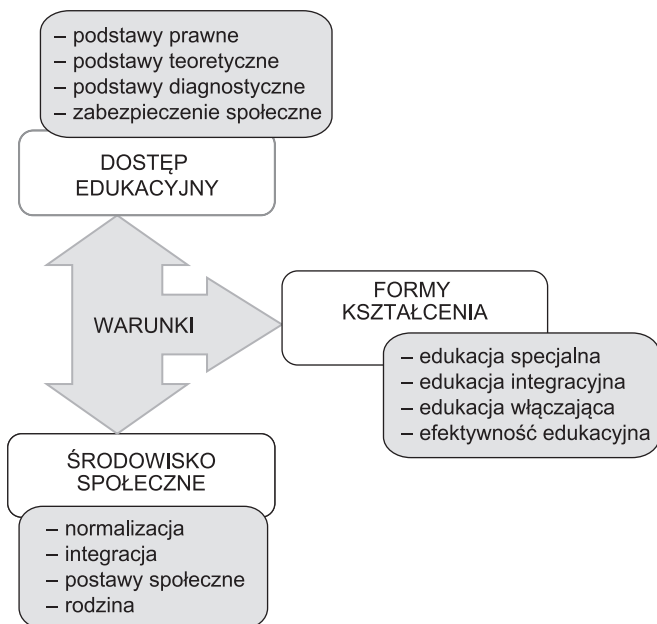
## CZĘŚĆ II

# Empiryczne konteksty dydaktyczne w zakresie dostosowywania

### **Poruszane zagadnienia**

- klimat szkoły
  - osiągnięcia edukacyjne
  - uczeń z ADHD
  - biblioterapia
  - grupa zróżnicowana
  - specjalne potrzeby edukacyjne
  - szkoła podstawowa
  - nowe technologie
  - autyzm
  - edukacja
  - niewidomi
  - słabowidzący
  - technologie wspomagające
  - brajl
- 





**Rycina 1.** Obszar edukacyjny w kategorii WARUNKI – implikacja badawcza wzorców dydaktyki specjalnej

Źródło: Głodkowska (2017a, s. 96, zob. *Wprowadzenie*).

# Zajęcia biblioterapeutyczne w grupie zróżnicowanej – praktyka, możliwości, ograniczenia

*Kamil Kuracki*



## **Słowa kluczowe**

*biblioterapia, grupa zróżnicowana, specjalne potrzeby edukacyjne, szkoła podstawowa*

## **Keywords**

*bibliotherapy, diverse group, special educational needs, primary school*

## **Wstęp**

Z analizy literatury z obszaru nauk społecznych wynika, że niewiele prac naukowych w polskim i zagranicznym piśmiennictwie dotyczy rozpoznawania sposobów realizowania przez nauczycieli zajęć biblioterapeutycznych na różnych etapach edukacji. Co więcej, nieczęsto w pracach badawczych podejmowano także problematykę dotyczącą czynników warunkujących efektywność biblioterapii, a także wybieranych przez nauczycieli sposobów adaptacji materiałów czytelnicych do pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, które z dużym prawdopodobieństwem mogą istotnie przekładać się na skuteczność wykorzystywania metody. Dostosowanie metod i form pracy oraz wykorzystywanych narzędzi do indywidualnych możliwości dzieci ze specjalnymi potrzebami, stanowi bowiem jedno z kluczowych zadań w projektowaniu optymalnych działań wspierających ucznia. Opisane w tym artykule badania stanowią zatem próbę odpowiedzi na dostrzegalny w polskiej i zagranicznej literaturze deficyt wieloaspektowych badań ilościowo-jakościowych poświęconych problematyce praktyki biblioterapeutycznej w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczęszczającymi do szkół podstawowych.

## Biblioterapia – funkcje diagnostyczne, terapeutyczne, edukacyjne

Pedagogiczne ujęcie biblioterapii pozwala rozumieć ją – w najbardziej ogólnym sensie – jako działanie o charakterze profilaktyczno-wychowawczym, wspomagające proces dydaktyczny w szkolnictwie (Kruszewski, 2006). Przyjęty przez autora tego opracowania sposób definiowania pojęcia opiera się jednak na bardziej złożonej koncepcji Rhei J. Rubin (1978), postrzegającej biblioterapię jako – prowadzący do uzyskania wglądu w normalny rozwój i dokonywanie zmian w zaburzonym zachowaniu jednostek – program aktywności, bazujący na interaktywnych procesach zastosowania przez biblioterapeutę drukowanych i niedrukowanych materiałów czytelnicznych. Dla pełnego ujęcia zagadnienia właściwe wydaje się rozszerzenie proponowanej definicji o akcentowane w rodzimej i zagranicznej literaturze elementy, takie jak: procesualny charakter biblioterapii, jej interakcyjność (czytelnik – literatura – biblioterapeuta), dynamika, realizacja zarówno celów terapeutycznych, profilaktycznych, jak i ogólnorozwojowych, a także stwarzanie przez nią możliwości asymilacji wartości i zaspokajania potrzeb rozwojowych uczestników zajęć. Dodatkowo, czynnikiem, który łącznie z wcześniej wymienionymi stanowi konstytutywne cechy biblioterapii, jest jej rola diagnostyczna. Niezależnie jednak od przyjętej koncepcji teoretycznej, z której wywodzi się to pojęcie, słuszne wydaje się być stwierdzenie Tomasza Kruszewskiego (2006), podkreślającego, że jej istotą jest takie prowadzenie procesu recepcji tekstu lub tworzenia treści literackich, które w konsekwencji pozwala na wytworzenie się czynnika wspierającego. Poprzez występujące w trakcie zajęć biblioterapeutycznych mechanizmy umożliwiające uczniowi identyfikację z bohaterem literackim, *katharsis*, wgląd we własną sytuację życiową, a także dzięki zachodzącym podczas biblioterapii procesom modelowania zarówno przez tekst, rówieśników, jak i terapeutę, biblioterapia może ułatwiać uczniom poznawanie różnych możliwości radzenia sobie w sytuacjach trudnych, a tym samym skutkować zmianami w ich zachowaniu, uczuciach i wierzeniach (Kuracki, 2018; por. Ippoldt, 2000; Łaba, 2011). Tym samym może ona sprzyjać kształtowaniu zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych zasobów psychospołecznych uczniów, które zgodnie z koncepcją *resilience* – zwykło postrzegać się jako ważne czynniki chroniące dobrostan (*wellbeing*).

Jak podkreśla Irena Borecka (2008), w założeniach i sposobach realizacji biblioterapia wydaje się być zbliżona do szeroko rozumianej terapii pedagogicznej. Wpisanie biblioterapii w nurt pedagogiki specjalnej jest więc związane przede wszystkim z postrzeganiem jej (i innych metod podkreślających m.in. znaczącą rolę baśni w rozwoju dziecka) jako jednej z form rewalidacji osób z niepełnosprawnością (Łaba, 2017; por. Głodkowska, 2001) lub szerzej – jako metody wspomagającej pracę pedagoga, pedagoga specjalnego, psychologa czy wychowawcy nie tylko z osobami z niepełnosprawnością, lecz także ze wszystkimi uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, na każdym etapie kształcenia (Czerniakin, 2008; Szczupał, 2009; Siemień, 2005). Z uwagi na podstawy teoretyczne biblioterapii, których poszukiwać można m.in. w pedagogice kultury, pedagogice

dialogu oraz psychokulturowych koncepcjach rozwoju, a także jej założenia metodyczne oraz wykorzystywane w trakcie zajęć biblioterapeutycznych, dostosowane do możliwości percepcyjnych uczniów środki biblioterapeutyczne, wydaje się być ona aktywnością szczególnie znaczącą w pracy psychopedagogicznej z dziećmi w grupie zróżnicowanej. Włączenie biblioterapii do praktyki szkolnej stwarza w tym przypadku możliwość integracji wszystkich uczniów oraz pokazania im, że nie są jedynymi osobami doświadczającymi określonej sytuacji życiowej, oraz że istnieje więcej niż jeden sposób rozwiązania określonego problemu, a także pomoc uczniom, szczególnie tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w rozwijaniu adekwatnej samooceny, rozumieniu ludzkich zachowań i motywacji oraz zmniejszaniu emocjonalnego oraz psychicznego napięcia (Detrixhe, 2010; Iaquina, Hipsky, 2006; Stamps, 2003). Możliwości osiągnięcia tych celów podkreśla się nie tylko w wielu opracowaniach o charakterze metodycznym (Akgün, Karaman Belli, 2019; Chatzipentidis, 2017; Skočić Mihić i in., 2017; Turner, 2013), lecz także w badaniach empirycznych. Przykładem są chociażby eksperymentalne badania Kingsley Nwachukwu Ezechinyere (2016) przeprowadzone w grupie 80 uczniów szkół podstawowych, w których wykazano znaczącą rolę biblioterapii w kształtowaniu pozytywnych postaw uczniów względem ich rówieśników o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Należy jednak podkreślić, że badania w obszarze omawianej problematyki należą do nielicznych.

Mimo że w polskiej i zagranicznej literaturze z zakresu nauk społecznych problematyka dotycząca biblioterapii wychowawczej podejmowana jest dość często, rzadko dotyczy ona sposobów organizacji zajęć w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach, identyfikowania czynników determinujących skuteczność metody, czy chociażby adaptacji przez nauczycieli materiałów czytelniczych do pracy z uczniami o zróżnicowanych możliwościach psychofizycznych. Prowadzone dotychczas w Polsce i na świecie badania empiryczne najczęściej koncentrowały się bowiem na mierzeniu efektywności programów biblioterapeutycznych, szczególnie w pracy z osobami (głównie młodzieżą i dorosłymi) ze zróżnicowanymi problemami psychologicznymi i zaburzeniami psychicznymi. Analiza piśmiennictwa pozwala na wyodrębnienie kilku obszarów tematycznych, związanych z wykorzystywaniem metody w pracy psychopedagogicznej. Pierwszy z nich koncentruje się na stosowaniu biblioterapii jako jednej z form pomocy osobom z zaburzeniami: depresyjnymi (Moldovan, Cobeanu, David, 2013; Naylor i in., 2010; Liu, Chen, Li, 2009; Bilich i in., 2008), obsesyjno-kompulsywnymi (Leininger i in., 2010), lękowymi (Winship, 2010), emocjonalnymi i zachowania (Regan, Page, 2008; Łaba, 2008), z fobią społeczną (Carlbring i in., 2006), oraz z agresją interpersonalną (Shechtman, 2006). Wielokrotnie wykorzystywano również biblioterapię w terapii osób zmagających się z wewnętrznymi konfliktami, obawami i stresem (Stamps, 2003; Hazlett-Stevens, Oren, 2017), terapii osób współuzależnionych (Woźniczka-Paruzel, 2002), a także nastolatków, których rodzice cierpią na choroby psychiczne (Tussing, Valentine, 2001). Wyniki wszystkich wymienionych badań, mimo że pozwalają postrzegać biblioterapię jako znaczą-

cy element integralnego systemu wsparcia osób uczestniczących w terapii, nie dają jednoznacznej odpowiedzi dotyczącej uwarunkowań efektywności metody. Innym obszarem, w którym z różnym stopniem powodzenia wykorzystywano biblioterapię jako element wspierania rozwoju dzieci i młodzieży, jest edukacja i rewalidacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, niedostosowanych społecznie, niesłyszących i słabosłyszących oraz przewlekle chorych, przebywających w zakładach leczniczych oraz placówkach opiekuńczo-wychowawczych (Borecka, Wontorowska-Roter, 2003; Gubrynowicz, 1997; Kruszewski, 2006; Łaba, 2011; Łaba-Hornecka, 2017). Na szczególną uwagę zasługują tu m.in. rozbudowane badania prowadzone pod kierunkiem Ewy Tomasiak (1994, 1997), obejmujące program eksperymentalny realizowany w latach 1989–1996 przez WSPS oraz IBIN UW w ośrodku dla niewidomych, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, specjalnych szkołach podstawowych i szpitalu miejskim (znajdujących się na terenie województwa mazowieckiego), których wyniki dostarczyły przesłanek o skuteczności biblioterapii jako jednej ze znaczących metod pedagogiki specjalnej. Należy jednak zaznaczyć, że zgodnie z sugestią autorki w dużej mierze o skuteczności a częściej – ze względu na trudne do zidentyfikowania tzw. wskaźniki obiektywne – o atrakcyjności realizowanych programów biblioterapeutycznych decydowało inne niż wychowawczo-dydaktyczne traktowanie książki. Danych na temat wykorzystywania metody współcześnie dostarczają m.in. badania Kamila Kurackiego (2017) przeprowadzone w grupie ponad 160 nauczycieli ogólnodostępnych szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, ukazujące m.in. stopień znajomości i zakres wykorzystywania metody, a także sposoby organizacji zajęć biblioterapeutycznych w polskich szkołach w latach 2013–2017. W prowadzonym projekcie wykazano m.in. że biblioterapia, na poziomie deklaratywnym, jest metodą znaną zarówno w zakresie założeń metodycznych, jak i podstaw teoretycznych. Jest wykorzystywana przez około  $\frac{2}{3}$  badanych nauczycieli na obu etapach edukacyjnych (niezależnie od posiadanego przez nich stażu pracy). Co więcej, ocena skuteczności prowadzonych przez nauczycieli zajęć biblioterapeutycznych związana jest m.in. z nauczycielską orientacją w upodobaniach czytelniczych uczniów, zróżnicowaniem wykorzystywanych w trakcie zajęć środków i tekstów oraz kompetencjami biblioterapeutów (o których świadczy np. liczba podawanych przez nich wyznaczników dobrej książki). W świetle rozważań teoretycznych oraz dotychczasowych badań kluczowe wydaje się jednak pytanie o czynniki, które mogą determinować efektywność biblioterapii również na wcześniejszych etapach kształcenia. Kwestią otwartą pozostaje, to czy na poziomie szkoły podstawowej nauczycielska ocena skuteczności zajęć biblioterapeutycznych również związana jest ze stopniem zróżnicowania wykorzystywanych środków i tekstów, a także to, czy efektywność zajęć może być warunkowana czynnikami nie zawsze zależnymi od nauczyciela. Należą do nich chociażby zaplecze dydaktyczne, tj. posiadane zasoby czytelnicze czy – co szczególnie ważne z punktu widzenia nauczyciela organizującego pracę w grupie zróżnicowanej – dostęp do technologii wspomagających (np. syntezy mowy, linijki brajłowskie).

## Podstawy metodologiczne badań

W realizowanym projekcie sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jaka jest praktyka wykorzystywania przez nauczycieli szkół podstawowych metody biblioterapii wychowawczej w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych?
2. Jaki jest poziom skuteczności zajęć biblioterapeutycznych w ocenach prowadzących je nauczycieli szkół podstawowych?
3. Jak nauczyciele oceniają własne umiejętności w zakresie dostosowywania materiałów czytelniczych do indywidualnych możliwości uczniów oraz jakie sposoby adaptacji materiałów tekstowych wykorzystują podczas zajęć biblioterapeutycznych?
4. Czy, a jeśli tak, to jakie istnieją związki między nauczycielską oceną skuteczności prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych a ich częstotliwością, zróżnicowaniem stosowanych środków, tekstów, nauczycielską orientacją w upodobaniach czytelniczych, oceną własnych umiejętności adaptacji materiałów tekstowych oraz oceną satysfakcji z posiadanych w placówce zasobów czytelniczych i technologii wspomagających?

Głównymi celami realizowanych badań było: (1) poznanie praktyki wykorzystywania przez nauczycieli metody biblioterapii wychowawczej w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych; (2) rozpoznanie dokonywanej przez nauczycieli oceny skuteczności prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych; (3) rozpoznanie dokonywanej przez nauczycieli oceny własnych umiejętności w zakresie dostosowywania materiałów czytelniczych do zróżnicowanych możliwości psychofizycznych uczniów oraz wykorzystywanych przez nauczycieli sposobów adaptacji materiałów tekstowych; (4) rozpoznanie związków pomiędzy nauczycielską oceną efektywności prowadzonych zajęć a sposobami ich organizacji, orientacją w upodobaniach czytelniczych dzieci, nauczycielską oceną własnych umiejętności w zakresie dostosowywania materiałów czytelniczych do potrzeb dziecka oraz satysfakcją nauczycieli z dostępnych szkolnych zasobów czytelniczych i technologii wspomagających.

Z uwagi na eksploracyjny charakter badań w projekcie ograniczono się do postawienia wyłącznie jednej hipotezy. W odniesieniu do opisanych wcześniej wyników badań Kurackiego (2017) oraz opisywanych w literaturze przedmiotu podstaw metodycznych biblioterapii (Borecka, 2008; Kruszewski, 2006; Rubin, 1978; Skoćić Mihić i in., 2017) założono, że istnieją dodatnie związki między dokonywaną przez nauczycieli oceną skuteczności prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych a częstotliwością ich prowadzenia, zróżnicowaniem stosowanych w biblioterapii środków i tekstów, nauczycielską orientacją w preferencjach czytelniczych uczniów i oceną własnych umiejętności adaptacji materiałów tekstowych, a także oceną satysfakcji z posiadanych w placówce zasobów czytelniczych i technologii wspomagających.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Jako narzędzie wykorzystano Kwestionariusz dla nauczycieli (oprac. Kamil Kuracki), składający się z metryczki respondenta oraz trzech rozbudowanych części. Część I Kwestionariusza zawiera 14 pytań i służy do badania praktyki biblioterapeutycznej nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych. W szczególności pozwala na zbadanie: sposobu organizacji zajęć, tj. zróżnicowania i wielkości grup biblioterapeutycznych, celów i częstotliwości zajęć, uczestników zajęć, rodzaju wykorzystywanych tekstów, programów i środków biblioterapeutycznych, ewaluacji zajęć, a także subiektywnej oceny prowadzonych zajęć. Część II Kwestionariusza składa się z 22 pytań dotyczących aktywności nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych w zakresie dostosowywania materiałów czytelniczych do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Uwzględniają one w szczególności specyfikę pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, niepełnosprawnością sprzężoną, niepełnosprawnością wzrokową i słuchową. Część III Kwestionariusza składa się z 15 pytań dotyczących satysfakcji nauczyciela z posiadanych w placówce, w której jest zatrudniony, materiałów czytelniczych i technologii wspomagających czytanie, niezbędnych do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

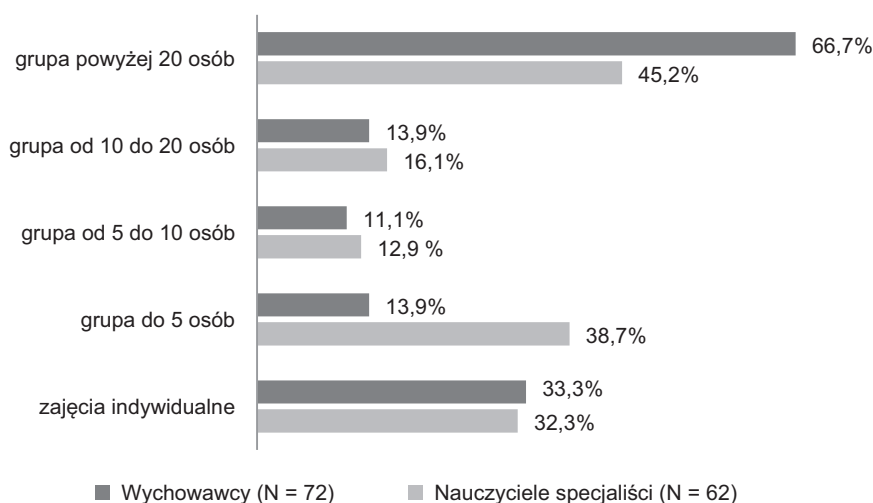
W realizowanych badaniach założono celowo-losowy dobór próby. Badania miały charakter dobrowolny i anonimowy. Przeprowadzono je w szkołach podstawowych ogólnodostępnych oraz ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi na terenie województwa mazowieckiego i łódzkiego. Grupę badawczą stanowiło 134 nauczycieli, w tym 62 nauczycieli specjalistów: psychologów, pedagogów specjalnych i pedagogów szkolnych oraz 72 wychowawców uczących w klasach VI–VIII szkół podstawowych, do których uczęszczały dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w szczególności ze spektrum zaburzeń autystycznych, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, niepełnosprawnością ruchową oraz z niepełnosprawnością wzrokową i słuchową. Wszystkie osoby badane zadeklarowały, że aktualnie prowadzą lub w ciągu trzech ostatnich lat prowadziły w placówce zajęcia biblioterapeutyczne. Wiek badanych nauczycieli mieścił się w przedziale od 24 do 55 lat ( $M = 35,32$ ;  $SD = 9,14$ ), natomiast ich staż pracy w przedziale od jednego roku do 32 lat ( $M = 11,93$ ;  $SD = 6,78$ ). Analiza zgromadzonego materiału badawczego miała charakter ilościowo-jakościowy i została przeprowadzona z wykorzystaniem m.in. programu SPSS 25.0.

## Wyniki badań własnych

Sposób organizacji zajęć biblioterapeutycznych określono, wykorzystując wskaźniki takie jak: wielkość prowadzonych grup biblioterapeutycznych, regularność/nieregularność i częstotliwość prowadzonych zajęć w miesiącu/roku szkolnym, wykorzystywane programy i scenariusze biblioterapeutyczne, wykorzystywane środki biblioterapeutyczne, rodzaj wykorzystywanych tekstów oraz deklarowane cele prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych. W projekcie przyjęto także, że



zróżnicowanie stosowanych środków i tekstów biblioterapeutycznych rozumiane jest jako deklarowana ilość różnych środków/tekstów wykorzystywanych przez nauczyciela na zajęciach warsztatowych w realizowanym programie. W celu zapewnienia przejrzystości analiz oraz uzyskania wyczerpujących danych wyniki przedstawiono w podziale na dwie grupy nauczycieli wykorzystujących metodę w praktyce szkolnej. Pierwszą z nich stanowią nauczyciele specjaliści, drugą – wychowawcy. Przyjęty podział grup badawczych podyktowany jest również nieco odmiennym charakterem pracy nauczycieli specjalistów oraz wychowawców, a tym samym zróżnicowanymi (m.in. ze względów organizacyjnych i czasowych) możliwościami włączania biblioterapii w prowadzone działania dydaktyczno-wychowawczo-profilaktyczne.

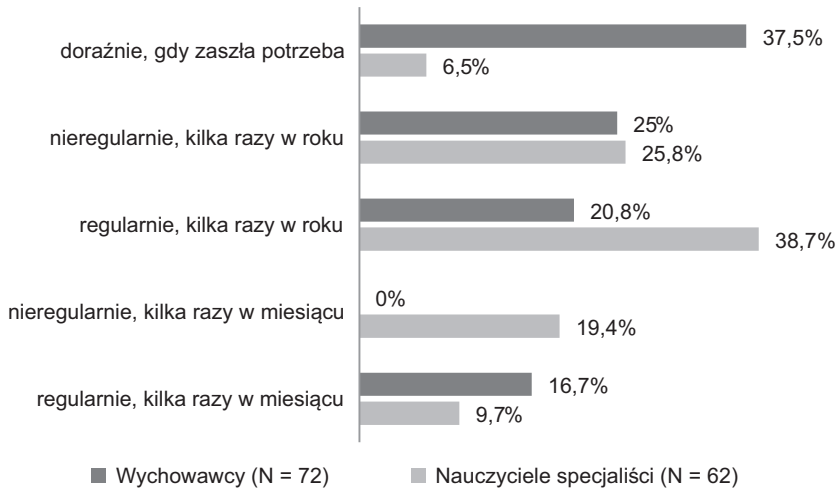


**Rycina 1.** Odsetek nauczycieli szkół podstawowych prowadzących zajęcia biblioterapeutyczne w grupach o zróżnicowanej wielkości

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

Zgodnie z danymi przedstawionymi na rycinie 1 deklaracje wychowawców oraz nauczycieli specjalistów szkół podstawowych dotyczące wielkości prowadzonych grup biblioterapeutycznych nie różnią się znacząco. W obu przypadkach najczęściej grupa biblioterapeutyczna liczy powyżej 20 osób, co przypuszczalnie związane jest w głównej mierze z deklarowanym prowadzeniem zajęć biblioterapeutycznych z całą klasą, której liczebność w polskich publicznych szkołach podstawowych ogólnodostępnych nierzadko przekracza 20 osób. Ponad 38% nauczycieli specjalistów i niespełna 14% wychowawców deklaruje prowadzenie zajęć z grupą liczącą do pięciu osób (m.in. w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych), prawie co trzeci nauczyciel specjalista oraz co trzeci wychowawca potwierdza zaś prowadzenie zajęć biblioterapeutycznych w formie indywidualnej. Zarówno pedagodzy,



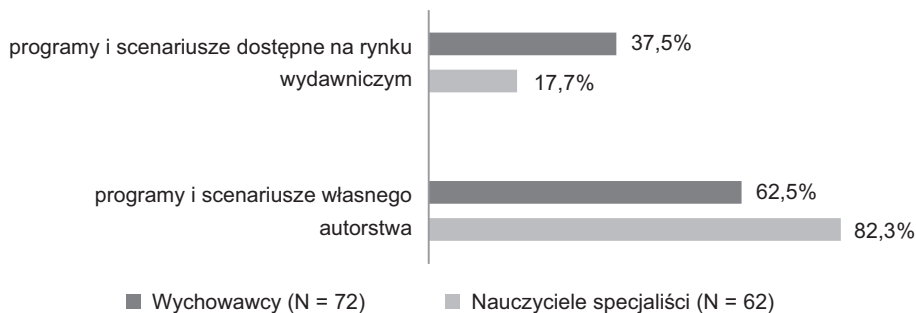


**Rycina 2.** Regularność i częstotliwość prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych w deklaracjach nauczycieli szkół podstawowych

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

pedagodzy specjali i psychologzy szkolni, jak i wychowawcy starszych klas szkół podstawowych rzadziej prowadzili/prowadzą natomiast zajęcia w grupach liczących od pięciu do dziesięciu osób oraz od dziesięciu do 20 osób. Odsetek wskazań dla tych kategorii nie przekracza w żadnym przypadku 20%.

Częstotliwość i regularność zajęć biblioterapeutycznych prowadzonych przez badanych nauczycieli ilustruje rycina 2. Zgodnie z przedstawionymi danymi prawie 40% nauczycieli specjalistów deklaruje regularne prowadzenie zajęć biblioterapeutycznych kilka razy w roku szkolnym. Niecałe 10% prowadzi je regularnie kilka razy w miesiącu, natomiast niewielki odsetek organizuje zajęcia tylko wówczas, gdy zachodzi taka potrzeba. Doraźnie, zdecydowanie częściej zajęcia biblioterapeutyczne organizowane są przez wychowawców. W tej grupie ponad 20% nauczycieli deklaruje prowadzenie zajęć biblioterapeutycznych regularnie, kilka razy w roku, a ponad 16% regularnie, kilka razy w miesiącu. Zarówno co czwarty psycholog, pedagog specjalny, pedagog szkolny, jak i wychowawca deklaruje natomiast nieregularne prowadzenie zajęć kilka razy w roku szkolnym. Uzyskane wyniki dowodzą, że częstotliwość prowadzenia zajęć biblioterapeutycznych przez nauczycieli na obu etapach edukacyjnych nie jest wysoka i zarówno w przypadku nauczycieli specjalistów, jak i wychowawców ogranicza się przeważnie do kilku zajęć w roku szkolnym, prowadzonych nieco częściej regularnie niż nieregularnie, często zaś – zwłaszcza przez wychowawców – również okazjonalnie, gdy pojawia się taka potrzeba. Powszechną praktyką w badanych grupach nauczycieli nie jest natomiast prowadzenie zajęć biblioterapeutycznych z częstotliwością kilku razy w miesiącu, co z dużym prawdopodobieństwem może być związane z ograniczeniami czasowymi.



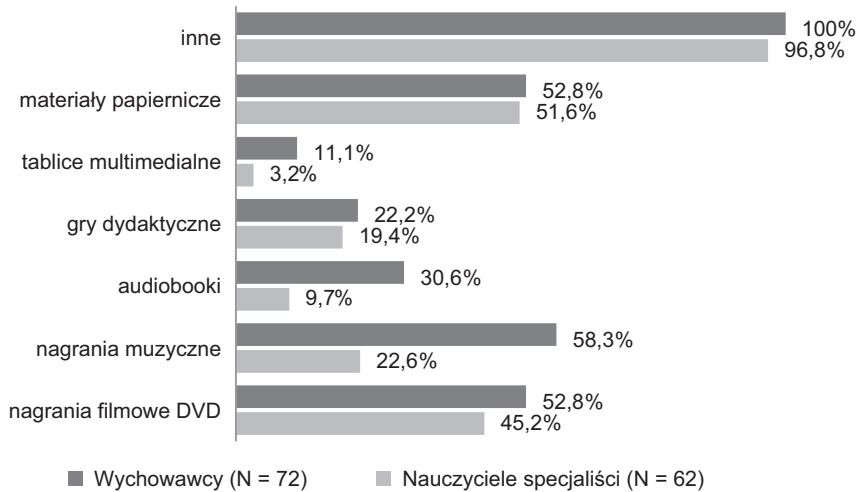
**Rycina 3.** Rodzaj wykorzystywanych programów i scenariuszy biblioterapeutycznych w deklaracjach nauczycieli szkół podstawowych

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

Zgodnie z deklaracjami (rycina 3) zdecydowana większość nauczycieli specjalistów oraz wychowawców prowadzących zajęcia w szkole podstawowej w praktyce biblioterapeutycznej wykorzystuje programy i scenariusze własnego autorstwa. Korzystanie z programów i scenariuszy dostępnych na rynku wydawniczym deklaruje zaś niecałe 38% wychowawców oraz prawie 18% nauczycieli specjalistów. Choć uzyskane wyniki wydają się świadczyć przede wszystkim o dużym zaangażowaniu i samodzielności nauczycieli w przygotowywanie zajęć biblioterapeutycznych, niewielka liczba wymienianych przez osoby badane tytułów znanych im programów biblioterapeutycznych rodzi pytanie zarówno o zainteresowanie nauczycieli wydawanymi publikacjami specjalistycznymi, jak i o zapotrzebowanie nauczycieli na programy i scenariusze oferowane na rynku wydawniczym.

W obu grupach prawie co drugi badany nauczyciel deklaruje, że w trakcie prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych wykorzystuje zróżnicowane materiały papierniczne oraz nagrania filmowe (rycina 4). Z nagrań muzycznych korzysta ponad 58% badanych wychowawców oraz prawie 23% nauczycieli specjalistów, natomiast z audiobooków ponad 30% wychowawców i niecałe 10% nauczycieli specjalistów. Prawie co piąty badany nauczyciel w pracy biblioterapeutycznej wykorzystuje gry dydaktyczne, natomiast niezbyt liczna grupa nauczycieli specjalistów i wychowawców zgłasza korzystanie z tablic multimedialnych. Prawie każdy z badanych nauczycieli deklaruje jednak, że do realizacji zajęć używa innych, zróżnicowanych środków biblioterapeutycznych.

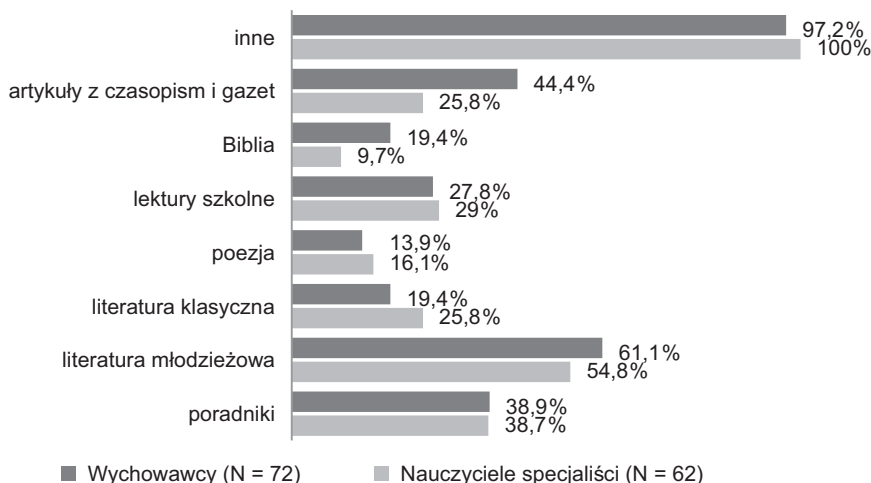
Tekstami najczęściej wykorzystywanymi w trakcie zajęć biblioterapeutycznych, zarówno przez badanych nauczycieli specjalistów, jak i wychowawców okazują się pozycje z zakresu literatury młodzieżowej (rycina 5). W obu grupach odsetek wskazań przekracza w tym przypadku 50%. Niemalże wszyscy badani zgłaszają także, że w praktyce biblioterapeutycznej starają się stosować również inne teksty, które ze względu na przynależność gatunkową nie zostały ujęte bądź zakwalifikowane przez nich w proponowanej w Kwestionariuszu kafeterii, jak np. literatura psychologiczna, literatura popularna. Nieco ponad 38% badanych



Rycina 4. Wykorzystywane środki biblioterapeutyczne w deklaracjach nauczycieli szkół podstawowych

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

nauczycieli deklaruje wykorzystywanie poradników, a ponad 44% wychowawców i prawie 26% specjalistów korzysta z artykułów z czasopism i gazet. Dwudziestoprocentowy odsetek wskazań przekraczają również teksty zaliczone do kategorii lektur szkolnych oraz literatury klasycznej. W obu grupach zdecydowanie rzadziej deklarowane jest natomiast wykorzystywanie podczas zajęć utworów poetyckich oraz Biblii. Odsetek wskazań w tym przypadku wynosi poniżej 20%. Niezależnie od grupy badawczej tekstami najczęściej wykorzystywanymi przez nauczycieli prowadzących zajęcia biblioterapeutyczne okazują się zatem utwory należące do nurtu literatury młodzieżowej, poradniki oraz artykuły z czasopism i gazet. Biorąc pod uwagę współczesne wyniki badań czytelnictwa prowadzone m.in. przez Instytut Badań Edukacyjnych, częste wybieranie przez nauczycieli literatury młodzieżowej, zwłaszcza należącej do tzw. nurtu literatury popularnej, wydaje się dobrze korespondować z zainteresowaniami czytelnictwami współczesnej młodzieży (por. Zasacka, 2014). W przypadku poradników i artykułów można przypuszczać, że częste wykorzystywanie ich związane jest z krótką formą tekstów, proporcjonalną do czasu trwania zajęć w szkole, a także, podobnie jak w przypadku literatury młodzieżowej, z przystępnością językową i stylistyczną. Nieczęste wykorzystywanie przez każdą z grup utworów poetyckich oraz Biblii może natomiast wynikać z ostrożności nauczycieli w używaniu tekstów o wysokim poziomie abstrakcyjności, często nieadekwatnym do tzw. dojrzałości czytelnictwa młodych odbiorców tekstu. Co więcej, rzadkie korzystanie z utworów poetyckich może świadczyć o tym, że w szkołach podstawowych słabo rozwijana jest ta gałąź biblioterapii, którą w literaturze specjalistycznej zwykło się określać mianem poezjoterapii.



**Rycina 5.** Rodzaj wykorzystywanych tekstów biblioterapeutycznych w deklaracjach nauczycieli szkół podstawowych

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

Analiza ilościowo-jakościowa odpowiedzi nauczycieli wykorzystujących metodę biblioterapii na pytanie Kwestionariusza, dotyczące celów prowadzonych zajęć, pozwoliła na wyodrębnienie ośmiu kategorii zakładanych przez nauczycieli osiągnięć. Zgodnie z danymi przedstawionymi na rycinie 6 zarówno pracujący w szkołach podstawowych nauczyciele specjaliści, jak i wychowawcy w działaniach biblioterapeutycznych w największym stopniu dążą do integracji i budowania współpracy grupowej. Realizację tego celu deklaruje co drugi wychowawca i prawie 40% specjalistów. W obu badanych grupach drugim najczęściej realizowanym celem zajęć okazało się rozwijanie kompetencji społecznych i emocjonalnych uczniów, na które wskazało 27,8% wychowawców oraz 38,7% specjalistów. W grupie wychowawców ponad 20% odsetek wskazań to również cele ukierunkowane na: ukazywanie wartości oraz profilaktykę i rozwiązywanie konfliktów. Dość rzadko wychowawcy deklarują prowadzenie zajęć, których cele są związane z kształtowaniem umiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi oraz kształtowaniem adekwatnej samooceny uczniów. Nieco częściej niż nauczyciele specjaliści, wychowawcy deklarują natomiast, że celem prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych jest kształtowanie u uczniów motywacji do uczenia się. W grupie nauczycieli specjalistów co najmniej 15% wskazań uzyskały cele związane z ukazywaniem wartości, kształtowaniem samooceny uczniów, kształtowaniem postaw tolerancji, szacunku, życzliwości i przyjaźni (odsetek wskazań zbliżony do wychowawców) oraz profilaktyką i rozwiązywaniem konfliktów. Zdecydowanie rzadziej nauczyciele specjaliści koncentrują się na rozwijaniu u uczniów umiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi oraz kształtowaniu motywacji do uczenia się. Choć repertuar realizowanych celów biblioterapeutycznych w mniej-

szym bądź większym stopniu różni się w każdej z badanych grup, można zauważyć, iż zdecydowanie najczęściej zajęcia biblioterapeutyczne koncentrują się na integrowaniu dzieci oraz budowaniu tych zasobów psychospołecznych, które ułatwiają współpracę w grupie. Sądząc po wyodrębnionych celach, zarówno specjaliści, jak i wychowawcy w dużej mierze postrzegają biblioterapię jako integralną część oddziaływań o charakterze wychowawczym i profilaktycznym. Dziwi jednak, że nieliczna grupa nauczycieli szkół podstawowych wykorzystuje metodę do pracy nad zwiększaniem motywacji uczniów oraz – w przypadku psychologów i pedagogów szkolnych – do pracy nad kształtowaniem umiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, a więc w tych obszarach, które dobrze korespondują z metodycznymi założeniami biblioterapii. Być może jednak w realizacji tych celów specjaliści korzystają z innych, sprawdzonych metod pracy.

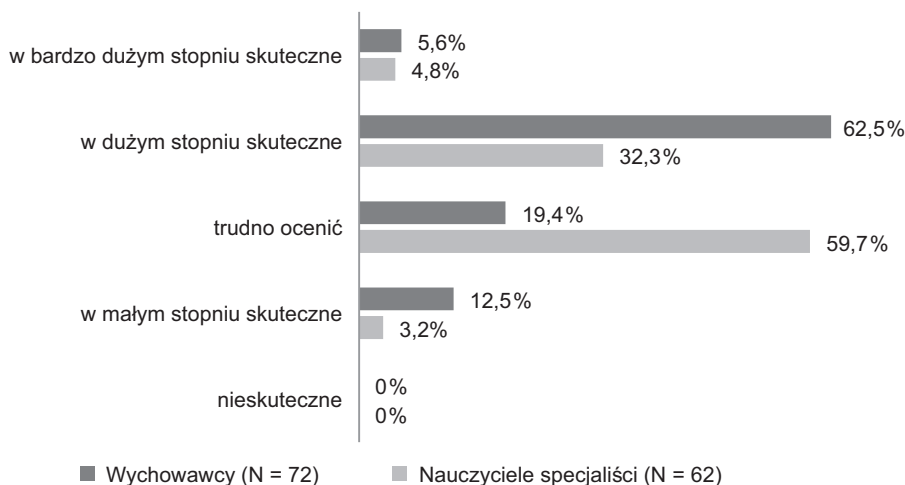


Rycina 6. Cele realizowanych zajęć biblioterapeutycznych w deklaracjach nauczycieli szkół podstawowych

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

Zgodnie z danymi przedstawionymi na rycinie 7 prawie 60% badanych nauczycieli specjalistów oraz prawie 20% wychowawców deklaruje trudności w ocenie realizowanych zajęć biblioterapeutycznych. Stosunkowo wysoki odsetek, bo aż 62,5% wychowawców oraz nieco ponad 32% specjalistów ocenia prowadzone zajęcia jako skuteczne w dużym stopniu, natomiast zaledwie niecałe 6% wychowawców oraz niecałe 5% specjalistów uważa, że biblioterapia okazuje się aktyw-

nością przynoszącą bardzo dobre rezultaty. Brak skuteczności oraz niski poziom efektywności zajęć deklaruje natomiast jedynie niewielka grupa wychowawców i nauczycieli specjalistów.



Rycina 7. Nauczycielska ocena skuteczności realizowanych zajęć biblioterapeutycznych

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

Należy jednak podkreślić, że analiza statystyczna z wykorzystaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych (tabela 1) wykazała, że dokonywana przez nauczycieli specjalistów średnia ocena skuteczności prowadzonych zajęć ( $M = 3,39$ ) istotnie nie różni się od oceny dokonywanej przez wychowawców ( $M = 3,61$ ) ( $t_{(132)} = -1,804$ ;  $p > 0,05$ ).

Tabela 1. Różnice między nauczycielami specjalistami a wychowawcami w średniej ocenie skuteczności prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych

Nauczyciele specjaliści		Wychowawcy		t	df	P
M	SD	M	SD			
3,39	0,64	3,61	0,78	-1,804	132	0,074

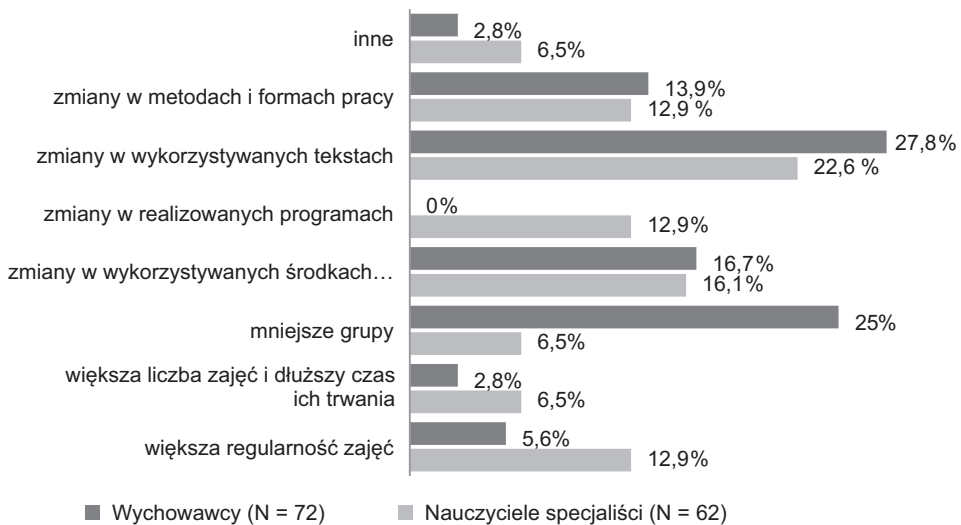
M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, t – wartość testu t-Studenta, df – liczba stopni swobody, p – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

Jakościowo-ilościowa analiza odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli na pytania otwarte *Kwestionariusza*, pozwoliła na wyodrębnienie ośmiu kategorii zmian, które w odczuciu prowadzących zajęcia biblioterapeutyczne, mogłyby usprawnić przebieg procesu biblioterapeutycznego w szkole (rycina 8). Propozycjami naj-

częściej sugerowanymi przez wychowawców ( $N = 72$ ) okazują się być: zmiany w wykorzystywanych tekstach (ich rodzajach, strukturze, języku) (27,8%) oraz zmniejszenie wielkości grup biblioterapeutycznych (25%). Co więcej, 10% wskazań przekraczają odpowiedzi sugerujące zmiany w wykorzystywanych środkach biblioterapeutycznych, polegające m.in. na ich większym zróżnicowaniu, oraz zmiany w metodach i formach pracy, związane m.in. z potrzebą lepszego dopasowania ich do indywidualnych potrzeb uczniów. W grupie nauczycieli specjalistów ( $N = 62$ ) najczęściej udzielanymi odpowiedziami są natomiast – podobnie jak w grupie nauczycieli – zmiany w wykorzystywanych tekstach (22,6%), jednakże 10% wskazań przekraczają również: zmiany w wykorzystywanych środkach biblioterapeutycznych, większa regularność zajęć, zmiany w realizowanych programach oraz w wykorzystywanych metodach i formach pracy. Badani nauczyciele szkół podstawowych największą potrzebę zmian dostrzegają zatem w zakresie wykorzystywanych środków biblioterapeutycznych oraz wykorzystywanych tekstów. Stosunkowo niewielki, tj. nieprzekraczający 10% odsetek wychowawców i nauczycieli specjalistów, wskazuje natomiast na potrzebę zwiększenia regularności, liczby i czasu trwania zajęć, co wydaje się dość zaskakujące. Z metodycznego punktu widzenia mogłyby bowiem przypuszczać, że intensyfikacja i zwiększenie regularności zajęć mogą stanowić istotne czynniki determinujące zarówno komfort i jakość pracy, jak i skuteczność realizacji założonych celów.

W nawiązaniu do badań sugerujących, że nauczycielska orientacja w upodobaniach czytelniczych uczniów może w znaczący sposób rzutować na ocenę efektywności prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych (Kuracki, 2017), w realizowanym

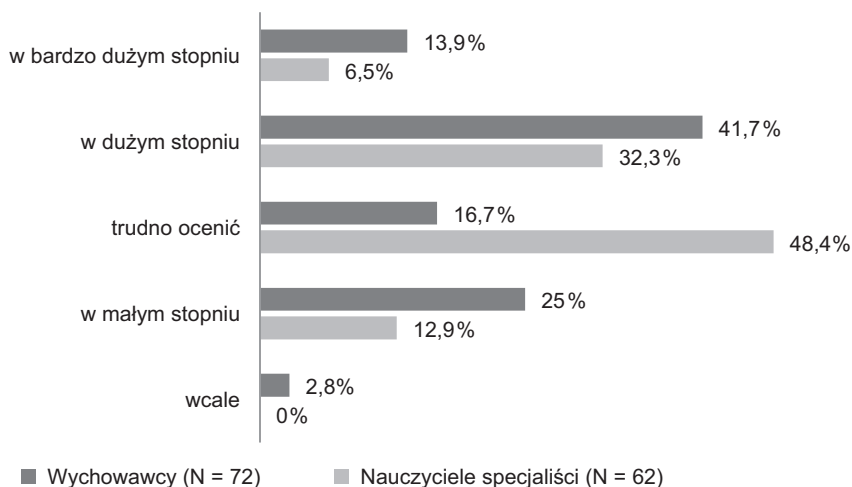


Rycina 8. Deklarowane przez nauczycieli szkół podstawowych zmiany mogące zwiększyć efektywność prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.



projekcie podjęto próbę określenia deklarowanych poziomów orientacji pedagogów szkół podstawowych w zainteresowaniach lekturowych młodzieży, z którą pracują. Zgodnie z danymi przedstawionymi na rycinie 9 dość duży odsetek, tj. ponad 55% wychowawców oraz prawie 40% nauczycieli specjalistów, deklaruje dużą i bardzo dużą orientację w najchętniej wybieranych przez młodzież pozycjach książkowych, jednakże prawie co drugi nauczyciel specjalista zgłasza również, że trudno jednoznacznie ocenić mu stopień zorientowania w wyborach lekturowych uczniów. Niski poziom orientacji w tym zakresie deklaruje natomiast zdecydowanie mniejsza liczba badanych nauczycieli – ponad 25% wychowawców i prawie 13% specjalistów.



Rycina 9. Nauczycielska orientacja w upodobaniach czytelniczych uczniów

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

Analiza statystyczna z wykorzystaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych (tabela 2) wykazała, że dokonywana przez nauczycieli specjalistów średnia ocena własnej orientacji w upodobaniach czytelniczych uczniów ( $M = 3,32$ ) istotnie nie różni się od oceny dokonywanej przez wychowawców ( $M = 3,39$ ) ( $t_{(127,96)} = -0,407$ ;  $p > 0,05$ ).

Tabela 2. Różnice między nauczycielami specjalistami a wychowawcami w średniej ocenie własnej orientacji w upodobaniach czytelniczych uczniów

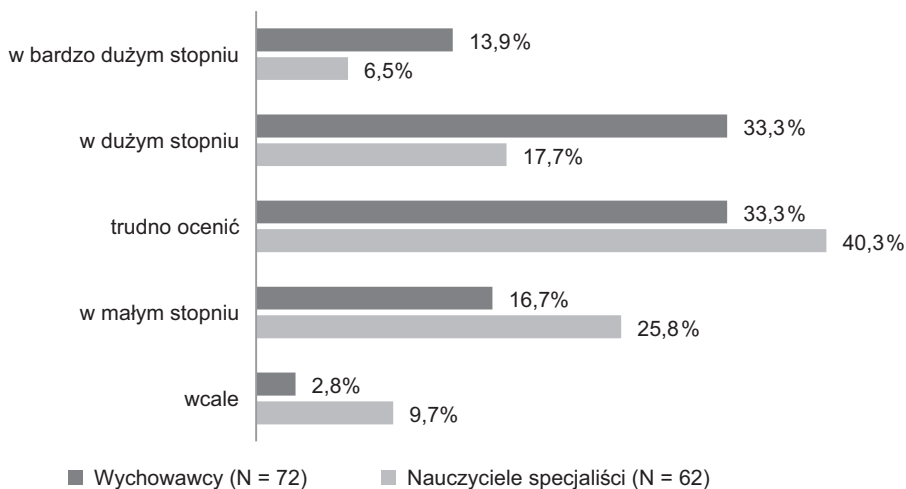
Nauczyciele specjaliści		Wychowawcy		t	df	P
M	SD	M	SD			
3,32	0,79	3,39	1,09	-0,407	127,96	0,685

M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, t – wartość testu t-Studenta, df – liczba stopni swobody, p – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

Na podstawie uzyskanych wyników można przypuszczać, że badani nauczyciele – na poziomie deklaratywnym – dość dobrze orientują się w uczniowskich wyznacznikach dobrej książki, a tym samym posiadają wiedzę ułatwiającą wybór do zajęć biblioterapeutycznych takich tekstów, które mogą być dla młodzieży atrakcyjne. Należy jednak podkreślić, że nauczycielskie przekonania o wyznacznikach atrakcyjności literatury dla dzieci i młodzieży nie muszą pokrywać się z rzeczywistymi opiniami uczniów, co może okazać się znaczące w postrzeganiu orientacji nauczycieli w upodobaniach czytelniczych jako czynnika wpływającego na ocenę skuteczności realizowanych programów biblioterapeutycznych.

Stosunkowo wielu badanych nauczycieli specjalistów (40,3%) oraz wychowawców (33,3%) nie potrafi jednoznacznie ocenić stopnia usatysfakcjonowania z posiadanych w placówce zasobów czytelniczych i technologii wspomagających (rycina 10). Prawie co drugi z wychowawców zgłasza duży bądź bardzo duży stopień satysfakcji z posiadanych zasobów, natomiast tylko co piąty ocenia zasoby placówki na niskim i bardzo niskim poziomie. W grupie nauczycieli specjalistów duży i bardzo duży stopień satysfakcji z posiadanych w placówce zasobów deklaruje co czwarty, natomiast niski poziom satysfakcji bądź jej całkowity brak zgłasza prawie co trzeci badany.



Rycina 10. Satysfakcja nauczycieli z posiadanych w placówce zasobów czytelniczych i technologii wspomagających

Źródło: Opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

Większy stopień zadowolenia z zaplecza dydaktycznego deklarują zatem wychowawcy, co potwierdza również przeprowadzona analiza testem t-Studenta dla prób niezależnych (tabela 3). Średnia ocena satysfakcji z posiadanych w placówce zasobów czytelniczych oraz technologii wspomagających uzyskana w grupie wychowawców ( $M = 3,39$ ) jest istotnie wyższa od oceny dokonywanej przez

nauczycieli specjalistów ( $M = 2,85$ ) ( $t_{(132)} = -3,01$ ;  $p < 0,01$ ). Analiza jakościowa wypowiedzi badanych nauczycieli pozwala przypuszczać, że uzyskane różnice mogą wynikać m.in. z lepiej wyposażonych pracowni lekcyjnych niż gabinetów specjalistów, a więc z większej dostępności dla wychowawców odpowiedniej ilości zasobów, takich jak: ebooki, audiobooki, książki brajlowskie, książki z grafiką taktylną czy też optyczne i nieoptyczne pomoce ułatwiające widzenie dzieciom z niepełnosprawnością wzroku. Należy jednak podkreślić, że kwestia ta nie dotyczy literatury metodycznej na temat pracy edukacyjno-terapeutycznej z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz literatury dziecięcej i młodzieżowej. W tym przypadku w obu badanych grupach, ponad połowa prowadzących zajęcia biblioterapeutyczne deklaruje, iż może liczyć na to, że placówka, w której pracują, zapewni im takie pozycje książkowe, które uważają za niezbędne do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

**Tabela 3.** Różnice między nauczycielami specjalistami a wychowawcami w średniej ocenie satysfakcji z posiadanych w placówce zasobów czytelniczych i technologii wspomagających

Nauczyciele specjaliści		Wychowawcy		t	df	P
M	SD	M	SD			
2,85	1,04	3,39	1,01	-3,01	132	0,003

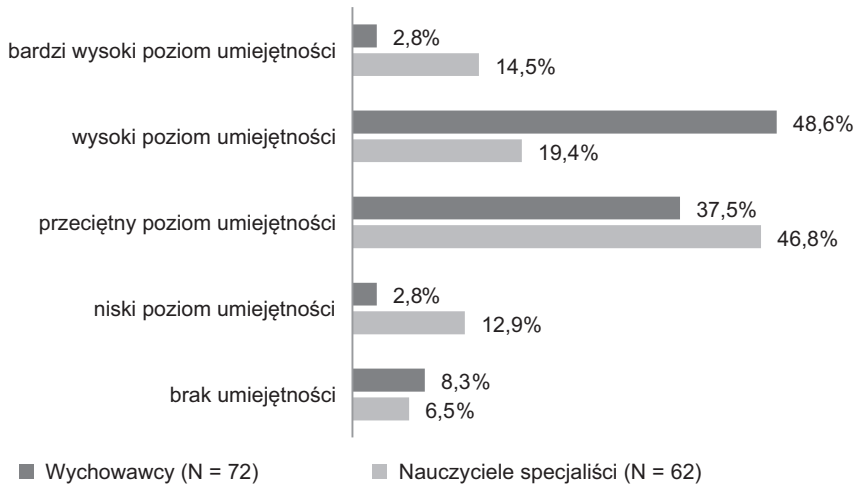
M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, t – wartość testu t-Studenta, df – liczba stopni swobody, p – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

Analiza wyników badań wskazuje (rycina 11), że prawie co drugi badany wychowawca prowadzący zajęcia biblioterapeutyczne ocenia własne umiejętności w zakresie dostosowywania materiałów czytelniczych do zróżnicowanych możliwości psychofizycznych uczniów na wysokim i bardzo wysokim poziomie, podczas gdy w grupie nauczycieli specjalistów w podobny sposób własne umiejętności ocenia już tylko co trzeci badany. Przeciętny poziom umiejętności w zakresie dostosowywania tekstów deklaruje 37,5% wychowawców oraz 46,8% specjalistów. Brak umiejętności bądź niski ich poziom deklaruje natomiast co dziesiąty wychowawca i co piąty specjalista.

Zgodnie z wynikami analizy testem t-Studenta dla prób niezależnych (tabela 4) dokonywana przez nauczycieli specjalistów ocena własnych umiejętności w zakresie dostosowywania materiałów czytelniczych do możliwości psychofizycznych uczniów ( $M = 3,23$ ) istotnie nie różni się od oceny dokonywanej przez wychowawców ( $M = 3,35$ ) ( $t_{(132)} = -0,708$ ;  $p > 0,05$ ).

W obu grupach nauczycieli nie zaobserwowano również znaczących różnic w deklarowanych sposobach adaptacji materiałów tekstowych wykorzystywanych podczas zajęć biblioterapeutycznych z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W przypadku nauczycieli pracujących z dziećmi z niepełnospraw-



Rycina 11. Nauczycielska ocena własnych umiejętności w zakresie dostosowywania materiałów czytelniczych do zróżnicowanych możliwości psychofizycznych uczniów

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

Tabela 4. Różnice między nauczycielami specjalistami a wychowawcami w średniej ocenie własnych umiejętności w zakresie dostosowywania materiałów czytelniczych do zróżnicowanych możliwości psychofizycznych uczniów

Nauczyciele specjaliści		Wychowawcy		t	df	P
M	SD	M	SD			
3,23	1,06	3,35	0,92	-0,708	132	0,480

M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, t – wartość testu t-Studenta, df – liczba stopni swobody, p – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

nością intelektualną oraz ze spektrum zaburzeń autystycznych 30% wskazań uzyskały m.in. takie działania nauczycieli, jak: wybieranie tekstów o długości dostosowanej do możliwości percepcyjnych dziecka, wybieranie tekstów korespondujących z zainteresowaniami dziecka, wyjaśnianie dziecku znaczenia trudnych/niezrozumiałych wyrazów oraz dokonywanie przeredagowania tekstu tak, aby był zapisany w prostszej językowo formie oraz wykorzystywanie alternatywnych lub wspomagających metod komunikacji. W grupie nauczycieli pracujących z dziećmi słabowidzącymi najczęściej wybieranymi, tj. uzyskującymi co najmniej 30% wskazań, strategiami okazały się być: dobieranie dostosowanej do potrzeb dziecka wielkości oraz kroju czcionki (bezszerzyfowe), dbanie o właściwe formatowanie tekstu, zapewnianie odpowiedniego kontrastu i dobrej jakości prezentowanej grafiki, zapisywanie tekstu na jednolitym tle i na papierze nieodbijającym światła, zapewnianie dziecku pomocy optycznych/nieoptycznych oraz wspar-

cia technologicznego. Wśród nauczycieli pracujących z dziećmi słabosłyszącymi 30% wskazań przekroczyły natomiast działania, takie jak: wyjaśnianie złożonych struktur gramatyczno-semantycznych, wyjaśnianie dłuższych fragmentów tekstu, wykorzystywanie innych nośników tekstu (ebooków), sadzenie dziecka w miejscu ułatwiającym mu właściwy odbiór czytanego tekstu, wyodrębnianie z tekstu elementów najistotniejszych (np. w ramce) oraz wykorzystywanie wspomagających metod komunikacji.

Podjęmując próbę określenia związków pomiędzy nauczycielską oceną efektywności prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych a ich częstotliwością, zróżnicowaniem stosowanych środków i tekstów, orientacją nauczycieli w upodobaniach czytelniczych uczniów, oceną własnych umiejętności adaptacji materiałów tekstowych do potrzeb uczniów oraz satysfakcją z posiadanych w placówce zasobów czytelniczych i technologii wspomagających, w badaniu przeprowadzono korelacje r-Pearsona. Zgodnie z uzyskanymi danymi (tabela 5) w obu badanych grupach wykazano istotne silne dodatnie korelacje pomiędzy oceną skuteczności zajęć a oceną własnych umiejętności w zakresie adaptacji materiałów czytelniczych ( $r = 0,7-0,74$ ;  $p < 0,01$ ), oznaczające, że wraz ze wzrostem nauczycielskich umiejętności dostosowywania tekstu do możliwości percepcyjnych ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wzrasta również ocena efektywności prowadzonych przez pedagogów zajęć biblioterapeutycznych. Istotne umiarkowane dodatnie korelacje wykazano również pomiędzy oceną skuteczności zajęć biblioterapeutycznych a satysfakcją z posiadanych w placówce zasobów czytelniczych i technologii wspomagających ( $r = 0,38-0,44$ ;  $p < 0,01$ ), a także pomiędzy oceną skuteczności zajęć biblioterapeutycznych i zróżnicowaniem wykorzystywa-

**Tabela 5.** Korelacje (r-Pearsona) pomiędzy oceną skuteczności zajęć biblioterapeutycznych a częstotliwością zajęć, zróżnicowaniem stosowanych metod, środków, tekstów, orientacją w upodobaniach czytelniczych uczniów, oceną własnych umiejętności adaptacji materiałów tekstowych, satysfakcją z posiadanych w placówce zasobów czytelniczych i technologii wspomagających, w grupie nauczycieli specjalistów ( $N = 62$ ) i w grupie wychowawców ( $N = 72$ )

Zmienne	1	2	3	4	5	6
Ocena skuteczności zajęć biblioterapeutycznych – nauczyciele specjaliści	0,049	0,459**	0,230	0,074	0,741**	0,384**
Ocena skuteczności zajęć biblioterapeutycznych – wychowawcy	0,337**	0,440**	0,183	0,180	0,701**	0,443**

1 – częstotliwość zajęć, 2 – zróżnicowanie stosowanych środków, 3 – zróżnicowanie stosowanych tekstów, 4 – orientacja w upodobaniach czytelniczych uczniów, 5 – ocena własnych umiejętności adaptacji materiałów tekstowych, 6 – satysfakcja z posiadanych w placówce zasobów czytelniczych i technologii wspomagających

\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,05$ , \*\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

nych podczas ich realizacji środków ( $r = 0,44-0,46$ ;  $p < 0,01$ ). Im większy zatem stopień zadowolenia nauczycieli z posiadanego zaplecza metodycznego oraz im większe zróżnicowanie stosowanych w trakcie zajęć biblioterapeutycznych środków, tym wyższa ocena ich efektywności.

W grupie wychowawców w badaniach wykazano także istotne statystycznie słabe dodatnie korelacje pomiędzy oceną skuteczności zajęć a ich częstotliwością ( $r = 0,34$ ;  $p < 0,01$ ). Uzyskane dane świadczą zatem o tym, że wraz z intensyfikacją zajęć biblioterapeutycznych wzrasta nauczycielska ocena ich skuteczności. Zależność ta nie ujawniła się jednak w grupie specjalistów, stąd uzyskany niejednoznaczny wynik może stanowić przyczynek do dalszych pogłębionych eksploracji. Istotnych korelacji nie wykazano natomiast w obu grupach pomiędzy oceną skuteczności zajęć biblioterapeutycznych a zróżnicowaniem stosowanych tekstów oraz orientacją w upodobaniach czytelniczych uczniów.

## Dyskusja wyników

W opisanym projekcie badawczym podjęto próbę rozpoznania praktyki nauczycieli szkół podstawowych w zakresie wykorzystywania biblioterapii jako jednej z metod wspomagających kształtowanie wewnętrznych i zewnętrznych zasobów uczniów klas VI–VIII, a także czynników, które mogą determinować efektywność biblioterapii realizowanej w grupie zróżnicowanej. Na podstawie zrealizowanych badań wyciągnięto następujące wnioski, świadczące zarówno o możliwościach, jak i ograniczeniach w stosowaniu biblioterapii.

Częstotliwość prowadzenia zajęć biblioterapeutycznych przez nauczycieli specjalistów oraz wychowawców nie jest szczególnie wysoka i w większości przypadków ogranicza się do kilku zajęć w roku szkolnym, prowadzonych z różnym stopniem regularności, niejednokrotnie zaś również okazjonalnie (doraźnie), wówczas gdy pojawia się taka potrzeba, co może wynikać m.in. z ograniczeń czasowych nauczycieli tj. z dysponowania przez nich niewystarczającą ilością godzin przypadających na zajęcia z wychowawcą bądź zajęcia specjalistyczne, w ramach których biblioterapia mogłaby być realizowana. W świetle dotychczasowych ustaleń badawczych dotyczących ogólnych prawidłowości procesów uczenia się (określonych m.in. w teorii społecznego uczenia się Bandury) można przypuszczać, że niska częstotliwość oraz nieregularność zajęć z dużym prawdopodobieństwem mogą nie sprzyjać osiągnięciu założonych w biblioterapii celów, co w konsekwencji może przekładać się na nauczycielską ocenę efektywności biblioterapii w szkole. Stosunkowo niewielki odsetek nauczycieli deklarujący prowadzenie zajęć kilka razy w miesiącu w pewnym stopniu może również wyjaśniać niejednoznaczne wyniki w zakresie rozpoznanych związków pomiędzy częstotliwością zajęć a oceną ich efektywności.

Badani nauczyciele wykorzystujący metodę w pracy z uczniami klas VI–VIII szkoły podstawowej deklarują, że najczęściej organizują zajęcia biblioterapeutyczne z całą klasą, a także z grupą do pięciu osób oraz w formie indywidualnej.

Choć prowadzenie zajęć w ramach zajęć specjalistycznych, w małej, możliwie jednorodnej grupie, wydaje się stwarzać uczniom wiele możliwości do realizacji celów związanych m.in. z kształtowaniem umiejętności radzenia sobie z trudnościami, realizacja biblioterapii z całą klasą może sprzyjać kształtowaniu postaw akceptacji, szacunku, życzliwości oraz integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i uczniów o prawidłowym rozwoju. Indywidualna forma biblioterapii z jednej strony może ułatwiać nauczycielom dostosowanie metod, form pracy i środków biblioterapeutycznych do zróżnicowanych możliwości uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, z drugiej zaś może stanowić wyzwanie, gdyż jej realizacja ogranicza możliwość modelowania zachowań przez grupę rówieśników.

Zarówno nauczyciele specjaliści, wychowawcy, jak i bibliotekarze w prowadzonych zajęciach biblioterapeutycznych wykorzystują przede wszystkim programy i scenariusze własnego autorstwa, co może świadczyć o wysokim poziomie samodzielności i zaangażowania pedagogów w doskonalenie własnego warsztatu pracy, a jednocześnie generować pytanie o zapotrzebowanie nauczycieli na tego typu materiały, dostępne na rynku wydawniczym.

W ramach prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych nauczyciele w największym stopniu wykorzystują takie środki biblioterapeutyczne, jak: artykuły papiernicze, nagrania filmowe i muzyczne. Ich zróżnicowanie w trakcie zajęć istotnie związane jest z nauczycielską oceną efektywności procesu biblioterapeutycznego. Co więcej, dostępność na rynku księgarskim wielu tzw. innych nośników tekstu (np. audiobooków), wydawanych równoległe z drukowaną wersją książek zdaje się stwarzać korzystne warunki do pracy w grupie zróżnicowanej pod względem możliwości percepcyjnych dzieci i młodzieży. Znacznym ułatwieniem w realizacji zajęć biblioterapeutycznych byłoby również posiadanie wystarczającego zaplecza dydaktycznego, jednakże w świetle przeprowadzonych badań poziom satysfakcji nauczycieli z posiadanych w placówce zasobów czytelniczych i technologii wspomagających określić można jako przeciętny (choć istotnie wyższy w grupie wychowawców).

Badani nauczyciele w większości dość dobrze oceniają swoją orientację w upodobaniach czytelniczych dorastających uczniów. Choć w realizowanym projekcie nie wykazano, że ma ona związek z oceną efektywności prowadzonych zajęć, z metodycznego punktu widzenia wydaje się, iż orientacja w rzeczowych wyborach lekturowych młodzieży może stanowić dobry punkt wyjścia do ich planowania. Wychowawcy i nauczyciele specjaliści deklarują, że w biblioterapii najczęściej wykorzystują literaturę młodzieżową oraz artykuły z gazet i czasopism. Wybory te wydają się nie tylko dobrze korespondować z zainteresowaniami czytelniczymi młodzieży (Zasacka, 2014), lecz także ze stopniem dojrzałości czytelniczej uczniów w okresie wczesnej adolescencji. Niejednokrotnie uproszczone schematy fabularne oraz przystępny język utworów z kręgu literatury młodzieżowej oraz popularnej mogą stanowić czynniki ułatwiające uczniom (w szczególności ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) odbiór dzieła, w tym



rozumienie i interpretację tekstu, co ważne dla realizacji kolejnych etapów zajęć biblioterapeutycznych.

Repertuar wyodrębnianych przez nauczycieli celów, spośród których najczęściej deklarowanymi okazują się być: integracja, budowanie współpracy i rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych, świadczy o postrzeganiu przez nich biblioterapii jako metody użytecznej w podejmowanych działaniach wychowawczych i profilaktycznych. Przedstawione wyniki badań własnych pozwalają przypuszczać, że realizacja zajęć biblioterapeutycznych w grupie zróżnicowanej może – podobnie jak wykazano m.in. w badaniach Nwachukwu Ezechinyer (2016) – sprzyjać nie tylko kształtowaniu zasobów psychospołecznych uczniów, lecz także szeroko rozumianej integracji społecznej. Dziwi jednak, że nieliczna grupa nauczycieli wykorzystywała i/lub wykorzystuje metodę do pracy nad motywacją uczniów oraz kształtowaniem u nich umiejętności radzenia sobie ze stresem. W tych sferach funkcjonowania może ujawniać się bowiem wiele trudności młodzieży, w szczególności w grupie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W obu grupach badanych nauczycieli zauważalna jest trudność w dokonywaniu jednoznacznych ocen skuteczności prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych, co może mieć związek m.in. z brakiem w ich codziennej pracy rzetelnych, standaryzowanych narzędzi pomiaru. Mimo to, można zauważyć tendencję do oceniania metody jako w dużym i bardzo dużym stopniu skutecznej, choć ze względu na duży subiektywizm ocen nie wiadomo, na ile są one adekwatne do rzeczywiście osiągniętych efektów w postaci zmian w postawach i zachowaniach uczniów. Co więcej, dokonując ewaluacji prowadzonych zajęć, nauczyciele dostrzegają wprawdzie potrzebę zmian w ich organizacji (związanych m.in. z takimi czynnikami, jak mniejsze grupy zajęciowe, bardziej zróżnicowane i/lub inne wykorzystywane teksty, środki, metody), jednakże kierunek tych zmian wskazuje i precyzuje niewielka liczba badanych osób.

Wychowawcy i nauczyciele specjaliści nie różnią się istotnie pod względem oceny własnych umiejętności dostosowywania materiałów czytelniczych do zróżnicowanych możliwości psychofizycznych uczniów. Choć w obu grupach znaczna część nauczycieli wydaje się usatysfakcjonowana z posiadanych kompetencji i wymienia wiele zasadnie wykorzystywanych w praktyce sposobów adaptacji materiałów tekstowych do potrzeb dzieci z określonym rodzajem niepełnosprawności, dość wysoki odsetek badanych ocenia własne umiejętności w tym obszarze na poziomie przeciętnym. Uzyskane wyniki mogą zatem stanowić przyczynek do rozważań na temat potrzeby intensyfikacji działań szkoleniowych w zakresie kształtowania u nauczycieli umiejętności dostosowywania materiałów tekstowych do potrzeb dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W badaniach wykazano istotnie statystycznie słabe i umiarkowane dodatnie korelacje między nauczycielską oceną efektywności prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych a oceną własnych umiejętności adaptacji materiałów tekstowych, satysfakcją z posiadanych w placówce zasobów czytelniczych i technologii wspomagających oraz zróżnicowaniem wykorzystywanych w biblioterapii środków.

Z dużym prawdopodobieństwem wskazane zmienne mogą zatem stanowić czynniki determinujące skuteczność biblioterapii w grupie zróżnicowanej w starszych klasach szkoły podstawowej. Rezultaty te częściowo korespondują z wynikami innych badań, w których również wykazano istotne dodatnie związki pomiędzy zróżnicowaniem wykorzystywanych w biblioterapii metod, środków i tekstów a oceną jej efektywności na III i IV etapie edukacji (Kuracki, 2017).

Podsumowując należy podkreślić, że postawiona w projekcie hipoteza tylko częściowo potwierdziła się. Na podstawie uzyskanych wyników można zatem wnioskować, że to nie częstotliwość prowadzenia zajęć, wiedza o wyborach lekturowych i młodzieżowych wyznacznikach atrakcyjności książki ani nie różnorodność wykorzystywanych na zajęciach materiałów tekstowych, tylko nauczycielskie umiejętności ich adaptacji do możliwości psychofizycznych uczniów mogą stanowić jedne z czynników determinujących efektywność zajęć biblioterapeutycznych realizowanych w grupie zróżnicowanej w starszych klasach szkoły podstawowej.

## Konkluzja

Przedstawione rezultaty badań własnych z pewnością nie wyczerpują problematyki związanej z uwarunkowaniami efektywności zajęć biblioterapeutycznych. Powodzenie w stosowaniu biblioterapii w pracy z grupą zróżnicowaną wydaje się być związane z koniecznością podejmowania przez nauczycieli działań zmierzających do minimalizowania nakreślonych ograniczeń. Mimo że część z nich może wynikać wyłącznie z czynników zewnętrznych, takich jak chociażby posiadane zaplecze dydaktyczne szkoły, część wydaje się zależeć wyłącznie od chęci doskonalenia własnego warsztatu pracy, a także determinacji, refleksyjności, kreatywności i wrażliwości pedagogicznej nauczyciela.

## Literatura

- Akgün, E., Karaman Belli, G. (2019). Bibliotherapy with preschool children: A case study. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 11(1), 100–111.
- Bilich, L.L., Deane, F.P., Phipps, A.B., Barisic, M., Gould, G. (2008). Effectiveness of bibliotherapy self-help for depression with varying levels of telephone helpline support. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15, 61–74.
- Borecka, I. (2008). *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej*. Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa.
- Borecka, I., Wontorowska-Roter, S. (2003). *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*. Wałbrzych: Wydawnictwo Unus.
- Carlbring, B., Furmak, T., Steczk, J., Eskelius, L., Andersson, G. (2006). An open study of internet-based bibliotherapy with minimal therapist contact via email for social phobia. *Clinical Psychologist*, 10, 30–38.
- Chatzipentidis, K. (2017). Biblioterapia w edukacji inkluzyjnej. *Przegląd Biblioterapeutyczny*, 7(1), 75–82.

- Clarke, J., Bostle, E. (red.). (1988). *Reading therapy*. London: Library Association.
- Czernianin, W. (2008). *Teoretyczne podstawy biblioterapii*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Detrixhe, J. (2010). Souls in jeopardy: Questions and innovations for bibliotherapy with fiction. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 49, 58–72.
- Głodkowska, J. (2001). *Zabawa i nauka w kręgu baśni. Metoda wspomagania wrażliwości edukacyjnej dziecka lekko upośledzonego umysłowo w wieku wczesnoszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Hazlett-Stevens, H., Oren, Y. (2017). Effectiveness of mindfulness-based stress reduction bibliotherapy: A preliminary randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 73(6), 626–637.
- Iaquinta, A., Hipsky, S. (2006). Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom. *Childhood Education Journal*, 34(3), 209–213.
- Ippoldt, L. (2000). Biblioterapia w związkach z innymi naukami. *Biblioterapeuta*, 4, 293–306.
- Kruszewski, T. (2006). *Biblioterapia w działaniach placówek opiekuńczo-wychowawczych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Kuracki, K. (2017). *Bestsellery młodzieżowe w biblioterapii wychowawczej uczniów w wieku dojrzewania*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Kuracki, K. (2018). Biblioterapia i bajkoterapia w pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: E. Śmiechowska-Petrovskij, E. Kwiatkowska (red.), *Dzieci z trudnościami poznawczymi i emocjonalnymi w młodszym wieku* (s. 93–103). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Leininger, M., Dyches, T.T., Prater, M.A., Heath, M.A., Bascom, S. (2010). Books portraying characters with obsessive-compulsive disorder. *Exceptional Children*, 42(4), 22–28.
- Liu, E.T.-H., Chen, W.-L., Li, Y.-H. (2009). Exploring the efficacy of cognitive bibliotherapy and potential mechanism of change in the treatment of depressive symptoms among the Chinese: A randomized controlled trial. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 449–461.
- Łaba, A. (2008). Książka w terapii dzieci i młodzieży o zaburzonem zachowaniu. W: U. Bartnikowska, C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej* (s. 425–429). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Łaba, A. (2011). *Zastosowanie biblioterapii w kształtowaniu zachowań przystosowawczych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Łaba-Hornecka, A. (2017). The use of puppets in bibliotherapy classes in order to help shape the adaptive behaviour of pupils with mild intellectual disabilities (Based on a pedagogical experiment applying the parallel rogups technique). *The New Educational Review*, 47(1), 266–278.
- Moldovan, R., Cobeau, O., David, D. (2013). Cognitive bibliotherapy for mild depressive symptomatology: Randomized clinical trial of efficacy and mechanism of change. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 20, 482–493.
- Molicka, M. (2011). *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań: Media Rodzina.
- Nwachukwu, K.E. (2016). Effectiveness of role play and bibliotherapy in attitude change of primary school pupils towards learners with special needs in Nigeria. *DCID*, 27(4), 93–105.

- Naylor, E.V., Antonuccio, D.O., Litt, M., Johnson, G.E., Spogen, D.R., Williams, R., McCarthy, C., Lu, M.M., Fiore, D.C., Higgins, D.L. (2010). Bibliotherapy as a treatment for depression in primary care. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 17, 258–271.
- Nwachukwu Ezechinyer, K. (2016). Effectiveness of role play and bibliotherapy in attitude change of primary school pupils towards learners with special needs in Nigeria. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 27(4), 93–105.
- Prater, M.A., Johnstun, M.L., Dyches, T.T., Johnstun, M.R. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure*, 50(4), 5–13.
- Regan, K., Page, P. (2008). "Character" building: Using literature to connect with youth. *Reclaiming Children and Youth*, 16(4), 37–43.
- Rubin, R.J. (1978). *Bibliotherapy sourcebook*. London: Oryx Press.
- Siemież, M.B. (2005). Człowiek niepełnosprawny jako podmiot działań biblioterapeutycznych. W: M. Federowicz, T. Kruszewski (red.), *Biblioterapia – z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki* (s. 9–20). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Skočić Mihić, S., Maich, K., Belcher, Ch., Perrow, S., Barišić, A., Novak Ramić, N. (2017). The Role of Bibliotherapy and Therapeutic Storytelling in Creating Inclusive Classroom Communities. W: Ch.M. Curran, A.J. Petersen (red.), *Handbook of research on classroom diversity and inclusive education practice* (s. 375–399). Hershey: IGI Global Disseminator of Knowledge.
- Stamps, L.S. (2003). Bibliotherapy: How books can help students cope with concerns and conflicts. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(1), 25–29.
- Szczupał, B. (2009). O literaturze dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. *Recepcja – edukacja – terapia – wsparcie – twórczość*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Szulc, W. (2011). Biblioterapia. Powrót do źródeł. *Przegląd Biblioterapeutyczny*, 1, 6–29.
- Shechtman, Z. (2006). The contribution of bibliotherapy to the counseling of aggressive boys. *Psychotherapy Research*, 16(5), 545–651.
- Tomasik, E. (1994). *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Tomasik, E. (1997). Biblioterapia jako metoda pedagogii specjalnej. W: E.B. Zybert (red.), *Książka w działalności terapeutycznej* (s. 10–13). Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Tsitsani, P., Psyllidou, S., Batzios, S.P., Livas, S., Ouranos, M., Cassimos, D. (2010). Fairy tales: A compass for children's healthy development – a qualitative study in Greek island. *Child: Care, Health and Development*, 38(2), 266–272.
- Turner, J. (2008). Bibliotherapy for health and wellbeing: An effective investment. *Aplis*, 21(2), 56–61.
- Turner, N.D. (2013). Bibliotherapy and autism spectrum disorder: Making inclusion work. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 1–20.
- Tussing, H.L., Valentine, D.P. (2001). Helping adolescents cope with the mental illness of a parent through bibliotherapy. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18(6), 455–469.
- Venskūnienė, R. (2010). Biblioterapijos darbo suspecialiųjų poreikių vaikais ir paaugliais praktikos pradmenys. *Šiandien aktualu*, 1(42), 60–70.
- Winship, G. (2010). A controlled study of assisted bibliotherapy: An assisted self-help treatment for mild to moderate stress and anxiety. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 17, 184–190.

Woźniczka-Paruzel, B. (2002). *Biblioterapia w środowisku współzależnionych z grup rodzinnych Al-Anon*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Zasacka, Z. (2014). Streszczenie raportu końcowego z badania „Czytelnictwo dzieci i młodzieży”, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/203-raport-z-badania/czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy/1120-czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy-streszczenie-raportu-koncowego.html>, dostęp: 12.09.2019.

\*\*\*

## **ZAJĘCIA BIBLIOTERAPEUTYCZNE W GRUPIE ZRÓŻNICOWANEJ – PRAKTYKA, MOŻLIWOŚCI, OGRANICZENIA**

### **Streszczenie**

W rozdziale podjęto problematykę dotyczącą organizacji zajęć biblioterapeutycznych w starszych klasach szkół podstawowych ogólnodostępnych i ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi. Głównymi celami realizowanych badań było: (1) poznanie praktyki wykorzystywania przez nauczycieli metody biblioterapii wychowawczej w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych; (2) rozpoznanie dokonywanej przez nauczycieli oceny skuteczności prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych; (3) rozpoznanie dokonywanej przez nauczycieli oceny własnych umiejętności w zakresie dostosowywania materiałów czytelniczych do zróżnicowanych możliwości psychofizycznych uczniów oraz wykorzystywanych przez nauczycieli sposobów adaptacji materiałów czytelniczych; (4) rozpoznanie związków pomiędzy nauczycielską oceną efektywności prowadzonych zajęć a sposobami ich organizacji, orientacją w upodobaniach czytelniczych dzieci, nauczycielską oceną własnych umiejętności w zakresie dostosowywania materiałów czytelniczych do potrzeb dziecka oraz satysfakcją nauczycieli z dostępnych szkolnych zasobów czytelniczych i technologii wspomagających. Grupę badawczą stanowiło 134 nauczycieli klas VI–VIII szkół podstawowych. W badaniu wykorzystano autorski Kwestionariusz dla nauczycieli. Badanie przeprowadzono w schemacie porównawczym i korelacyjnym. Uzyskane wyniki pozwoliły na zarysowanie możliwości oraz ograniczeń w zakresie wykorzystywania biblioterapii w pracy z grupą zróżnicowaną w szkole podstawowej.

## **BIBLIOTHERAPEUTIC WORKSHOPS IN A DIVERSE GROUP – PRACTICE, POSSIBILITIES, LIMITATIONS**

### **Summary**

The chapter presents issues related to the organization of bibliotherapy workshops in senior classes of public primary schools and public primary schools with integration departments. The main objectives of the research were: (1) description of the teachers' methods of educational bibliotherapy in working with children with special educational needs, (2) recognition of the teacher's assessment

of the effectiveness of conducted bibliotherapeutic workshops, (3) recognition of teachers' assessment of their own skills in adapting reading materials to the diverse psychophysical needs of students and the methods of adaptation of reading materials used by teachers, (4) recognition of the relationship between the teacher's assessment of the effectiveness of bibliotherapeutic workshops and the ways of their organization, orientation in children's reading preferences, teacher's assessment of own skills in adapting reading materials to the needs of the child and teacher satisfaction with available school reading resources and assistive technologies. The research group consisted of 134 teachers in grades VI–VIII of primary schools. The original author's Teacher Questionnaire was used in the study. The study was conducted in a comparative and correlation scheme. The obtained results allowed to outline the potential and limitations in the use of bibliotherapy in work with a diverse group in primary school.

# Wykorzystanie technologii w edukacji i terapii dzieci dotkniętych zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Ewelina Młynarczyk-Karabin



## Słowa kluczowe

*nowe technologie, autyzm, edukacja*

## Keywords

*new technologies, autism, education*

## Wstęp

Autyzm jest całościowym zaburzeniem rozwojowym, które w znacznym stopniu wpływa na zdolność nawiązywania i podtrzymywania relacji społecznych oraz komunikacji, ale także naśladowania i zdolności uczenia się (Volkmar i in., 2015). Obraz kliniczny zaburzeń jest bardzo zróżnicowany i może przybierać różne poziomy nasilenia. Ważną cechą są trudności w funkcjonowaniu poszczególnych procesów poznawczych, tj. postrzegania, uwagi, pamięci oraz myślenia (Pisula, 2010). Współczesne metody wspierania edukacji oraz terapii dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) coraz częściej opierają się na zdobyczach zaawansowanej techniki. Wykorzystują różne formy technologii wspierającej (*assistive technology*). Najbardziej zaawansowane jest zastosowanie technologii komputerowej, video modelingu oraz robotów. Celem podjętej w tym artykule analizy przeglądowej jest wykazanie najczęściej stosowanych narzędzi technologicznych w diagnozie i terapii dzieci z autyzmem. W tym opracowaniu dokonano przeglądu współczesnych wyników badań, które są poświęcone efektywności stosowania technologii wspomagającej w edukacji, jak i w terapii dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.



## Problemy rozwojowe dzieci z autyzmem

Podstawę do rozwoju wyższych procesów poznawczych i komunikacyjnych stanowi motoryka, która rozwija się według zmodyfikowanego jakościowo wzorca. Zaburzenia motoryczne najczęściej ujawniają się w postaci ogólnego opóźnienia, asymetrycznych ruchów rąk lub nóg, trudności w planowaniu i realizacji sekwencji ruchów oraz w kontroli ułożenia rąk podczas wykonywania różnych czynności (Tetielbaum i in., 1998; Bobkowicz-Lewartowska, 2005; Kawa, Pisula, 2010). Podłoże trudności w kontaktach społecznych dzieci z autyzmem leży w zaburzonym procesie monitorowania spojrzenia i naśladowania czynności motorycznych, za co odpowiada system neuronów lustrzanych (Hadjikhani, 2007; Hamilton, 2013) oraz w trudnościach w tworzeniu triadycznych reprezentacji, które stanowią podstawę współdzielenia uwagi i rozwoju teorii umysłu (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985). System ten kształtuje się między 1. a 4. rokiem życia i pozwala wnioskować o obserwowanych własnych i cudzych stanach umysłowych. Ponadto służy do przewidywania zachowań innych osób. Ta zdolność do ujmowania perspektywy drugiej osoby, czyli nie tylko wczuwania się w jej emocje i pragnienia, lecz także odczytywania intencji przekazywanych w rozmowie lub zachowaniu u osób z autyzmem jest ograniczona (Mora i in., 2011). Dla dzieci z autyzmem typowe są również trudności w zakresie odbierania i przetwarzania bodźców sensorycznych, które ujawniają się w formie: nadwrażliwości na bodźce, braku wrażliwości na bodźce lub obsesyjnej fascynacji bodźcem danego rodzaju (Pisula, 2010; Bogdashina, 2011). W tym zakresie nie istnieje jeden spójny wzorzec nieprawidłowości. Nadmierna ilość bodźców, która dociera przez kanały sensoryczne do układu nerwowego, powoduje u dzieci z autyzmem zaburzenie homeostazy, która z kolei jest niezbędna dla prawidłowego funkcjonowania organizmu (Delecatto, 1995). Zaburzenia percepcji mają istotne znaczenie zarówno dla wyżej zorganizowanych procesów poznawczych, jak i dla emocjonalno-społecznego funkcjonowania. Napływające informacje sensoryczne wymagają uporządkowania i selekcji. U dzieci z autyzmem selekcja tych bodźców przebiega w sposób szczególny, ponieważ zwracają one uwagę na ograniczoną ich liczbę i specyficzne właściwości (Frith, 2008). Koncentrują się na wybranych, często wizualnych elementach, szczególnie tych o charakterze figuratywnym i społecznym (Grandin, 2006). Percepcja złożonych sytuacji społecznych, np. komunikacyjnych, wymaga równoczesnego uwzględnienia wielu aspektów, w tym rozumienia słów, obserwacji mimiki twarzy, ruchu oczu, czy też zrozumienia kontekstu sytuacyjnego. Ukierunkowanie uwagi na bodźce o charakterze społecznym następuje u dzieci z autyzmem znacznie wolniej niż u dzieci o typowym rozwoju. Podczas badania, które polegało na pokazywaniu zdjęć, prezentujących ludzi różniących się pod względem płci, wieku, mimiki oraz nakrycia głowy, dzieci z autyzmem ujawniały tendencję do ignorowania cech ludzkich, bowiem segregowały zdjęcia według cech figuratywnych, czyli nakryć głowy. Dzieci bez zaburzeń autystycznych natomiast kierowały się przede wszystkim mimiką i emocjami osoby sfotografowanej

(Weeks, Hobson, 1987). U dzieci z autyzmem w porównaniu do dzieci o prawidłowym rozwoju zdolność przetwarzania i zapamiętywanie informacji wizualnych jest wyższa w płacie potylicznym, gdzie zlokalizowane są ośrodki pierwszorzędowej kory wzrokowej, a niższa natomiast w płatach czołowych, które odpowiadają m.in. za złożone procesy poznawcze, np. nadawanie znaczenia, podejmowanie decyzji, czy też planowanie działań (Samson i in., 2012).

Mając na uwadze złożone deficyty występujące u dzieci z autyzmem, rozpoczęto poszukiwania efektywnych metod oraz technik ich terapii i edukacji. Można zaobserwować wzrost zastosowań technologii komputerowych, który nastąpił w ostatnich latach, w procesie zarówno leczenia, jak i rehabilitacji dzieci (Stefańska-Klar, 2010; Rynkiewicz, 2011). Joanna Kossewska (2016) podkreśla, że nowoczesne technologie dostarczają różnych możliwości, jednakże nadal otwarta staje się kwestia efektywności technologicznych, które mogą być wykorzystywane do minimalizacji deficytów komunikacyjnych i społecznych u dzieci z autyzmem.

## Podstawy metodologiczne badań

Na etapy tworzenia przeglądu literatury złożyły się następujące elementy: sformułowanie problemu, zbieranie danych, ocena danych, analiza i interpretacja danych, prezentacja danych, kierunki dalszych badań.

Podczas prowadzonych badań sformułowano pytanie problemowe:

Jakie są najczęściej stosowane narzędzia technologiczne w diagnozie i terapii dzieci z autyzmem?

Następnie zgromadzono wyczerpujący zbiór artykułów, które poddano analizie w trakcie opracowań przeglądowych. Proces zbierania danych do przeglądu rozpoczęto od wyszukiwania w elektronicznych naukowych bazach danych oraz w Internecie. Takie wyszukiwanie odbywało się za pomocą słów kluczowych. Następnie sprawdzono w każdym artykule cytowane prace i określono, które z nich są zbieżne ze sformułowaniem problemem.

## Wyniki badań własnych

Dotychczas bardzo często stosowaną procedurą było wykorzystanie stosownych nagrań wideo w celu modelowania zachowań społecznych (*instructional video modeling*). Dzięki rozwojowi techniki obecnie istnieje możliwość wykorzystania zarówno interaktywnych programów komputerowych, jak i bardziej zaawansowanych technologicznie obiektów takich, jak roboty (Cabibihan i in., 2013). Technologia komputerowa bardzo zmieniła społeczeństwo. Na dobre czy na złe przenika ona wszędzie i nie da się jej ignorować (Shields, Behrman, 2000). Internet ułatwia kontakty między ludźmi i daje im swoistą wolność. Społeczność wirtualna jest otwarta dla każdego, nie ma w niej granic geograficznych, kulturowych, a niepełnosprawność nie jest stygmatyzująca. Jak zauważają Irina Shklovski, Robert Kraut i Lee Rainie (2004), komunikacja jest bardzo waż-

nym elementem niezbędnym do zapoczątkowania i utrzymania związków międzyludzkich, niezbędnych zarówno dla fizycznego, jak i psychicznego zdrowia człowieka. Dziecko ze spektrum autyzmu może mieć trudności w rozmowach „twarzą w twarz”, ale trudności te nie muszą odzwierciedlać rzeczywistych umiejętności porozumiewania się, jakie to dziecko posiada (Brownlow, O'Dell, 2006). Internet daje dzieciom z autyzmem naturalną szansę na rehabilitację w tej sferze. Badacze podkreślają, że poczta internetowa jest najbardziej lubianą i najczęściej używaną formą komunikacji wspomaganą komputerowo wśród młodych ludzi (Burnet, Wilkinson, 2005). Inni badacze stwierdzają, że ta forma komunikacji jest chętnie używana przez młodzież ze spektrum autyzmu, która była izolowana i wykluczana z grupy rówieśników. Dzieci z ASD często cierpią na napady lęku, paniki podczas bezpośrednich kontaktów czy rozmów z innymi. Komputerowo wspomaganą komunikacją ułatwia im zatem porozumiewanie się z rówieśnikami i innymi osobami i jest przez nie zdecydowanie preferowana (Brownlow, O'Dell, 2006; Scott, 2008). Internet dostarcza młodym ludziom innej formy dialogu niż rozmowa w rzeczywistości. Komunikacja, która jest wspomaganą komputerowo, bardzo różni się od rozmowy telefonicznej czy też tradycyjnego pisania, a różnice dotyczą zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. Podczas komunikacji wspomaganą komputerowo osoby te mają dużą swobodę wyboru, z kim i kiedy chcą rozmawiać (Baron, 2005). Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają trudności w rozmowach bezpośrednich oraz w rozmowach telefonicznych. Wynika to z dwóch przyczyn: pierwsza dotyczy przetwarzania bodźców słuchowych oraz rozumienia mowy, druga natomiast dotyczy wolniejszego przetwarzania informacji w trakcie rozmowy telefonicznej. Komunikacja z drugą osobą podczas rozmowy telefonicznej ma wiele wspólnych cech z rozmową, która jest prowadzona w sposób bezpośredni: używana jest w niej mowa oraz wymagane są wszystkie reakcje i odpowiedzi. Komunikacja za pomocą poczty elektronicznej, bloggingu oraz wiadomości tekstowej pozwala dzieciom z autyzmem komunikować się wolniej, a poza tym zamiast mowy używane są w niej symbole graficzne, np. litery, cyfry, emotikony. Dzieci z autyzmem preferują te elementy, ponieważ potrzebują więcej czasu, aby zaplanować, logicznie uporządkować, przeanalizować, napisać i sprawdzić tekst. Poczta elektroniczna oferuje wszystkie te udogodnienia, zatem wiele dzieci z autyzmem traktuje komputerowo wspomaganą komunikację niemalże jak telefon. Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu często komunikują się za pomocą technologii komputerowej, co jest wykorzystywane nie tylko w procesie ich rehabilitacji, lecz także edukacji. Badacze zauważają, że nauczyciele w szkołach nadal korzystają głównie z tekstu w formie drukowanej, pomimo tego, że poza szkołą uczniowie intensywnie używają technologii komputerowych (Holloway, Valentine, 2003).

Technologie komputerowe nie tylko ułatwiają wyrażanie uczuć, emocji, wspomagają wyrażanie twórczych myśli, lecz także pomagają w nauce pisania i czytania. Dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera mają zamiłowania do internetowego leksykonu. Występuje w nim szczególnego rodzaju grafologia, skróty, interpunk-

cja, czy też idiosynkratyczne symbole (Crystal, 2006). To wszystko sprawia, że dzieciom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu łatwiej jest wyrazić uczucia czy też emocje, np. aby nadać tekstowi odpowiedni wydźwięk, słowa mogą być napisane dużymi literami czy też w różnego rodzaju nawiasach. Do określenia różnych emocji dzieci z autyzmem mogą używać także znaków graficznych, zwanych emotikonami. Komputerowo wspomagana komunikacja dzieci z autyzmem jest niezwykle istotnym elementem zarówno w ich terapii, jak i edukacji. Daje im możliwość wyrażania swoich uczuć w formie pisemnej. W podobny sposób mogą być wykorzystywane również komputerowe programy graficzne lub muzyczne. Kompetencje społeczne, a także relacje z rówieśnikami są niezwykle ważne w funkcjonowaniu uczniów ze spektrum autyzmu. Trudności w relacjach z rówieśnikami, wykluczanie z grupy rówieśniczej, czy też nie posiadanie bliskich przyjaciół negatywnie wpływają na poczucie własnej wartości i są czynnikami wysokiego ryzyka powstania depresji, zwłaszcza w okresie szkolnym.

Wysoko funkcjonujące dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera mają trudności z prawidłowym funkcjonowaniem w sferze relacji międzyludzkich i dlatego preferują zgłębianie swoich zainteresowań w samotności, co nie oznacza, że robią to cały czas. Zdaniem Davida Crystala (2006) Internet i komputerowo wspomagana komunikacja są coraz bardziej popularne wśród dzieci ze spektrum autyzmu, ponieważ dają im szansę na poznawanie rówieśników oraz na wyrażanie opinii i występowanie we własnym imieniu (*self-advocacy*). Ofer Golan, Simon Baron-Cohen (2006) uważają, że bezpośredni kontakt jest niezbędny, aby można było budować silne emocjonalne więzi między dwojgiem ludzi. Może być to trudne w odniesieniu do wielu wysoko funkcjonujących dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera, które nie lubią dotyku lub kontaktu wzrokowego ze względu na swój specyficzny profil sensoryczny. W środowisku Internetu takie osoby czują się dużo pewniej i właśnie tam potrafią budować bardzo wartościowe przyjaźnie lub nawet związki. Zgodnie z teorią systematyzacji – empatyzacji Barona Cohena, dzieci z autyzmem lepiej radzą sobie z myśleniem i działaniem na podstawie reguły przyczynowości fizycznej, czyli takiej, która opiera się na działaniu sił zewnętrznych, niż przyczynowości społecznej, opartej na intencjach, emocjach i przekonaniach bohaterów. Wynika z tego skłonność dzieci z autyzmem do systematyzacji, czyli postrzegania rzeczywistości w kategoriach logicznych powiązań między elementami. Środowisko komputerowe zapewnia uporządkowanie i przewidywalność zgodną z predyspozycjami, eliminuje natomiast nieprzewidywalne elementy społeczne lub zapośrednicza je przez mechanicznie kontrolowany interfejs (Golan, Baron-Cohen, 2006). Dla osób z autyzmem dostarczanie treści za pomocą bodźców wzrokowych zamiast słuchowych wydaje się korzystniejsze (Dankin, Frith, 2005).

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że rodzaj zadań zastosowanych do pomiaru poziomu intelektualnego może skutkować uzyskaniem odmiennych wyników u tej samej osoby. Analizy wyników badań prowadzonych przy użyciu Matrycy Ravena, które są oparte na materiale wizualnym, dostarczyły wyższych

wyników niż te, które były prowadzone za pomocą np. Skali Inteligencji Wechslera (Pisula, 2012). Wykorzystanie technologii komputerowych przynosi korzyści także podczas oddziaływań terapeutycznych, które są ukierunkowane na stymulowanie funkcjonowania procesów emocjonalno-motywacyjnych. Przyczynia się to do tworzenia optymalnego środowiska uczenia się i rozwoju dla dzieci z autyzmem, zwiększa się ich motywacja do uczenia się, jednocześnie zmniejsza się lęk, który hamuje środowiskową aktywność eksploatacyjną (Pisula, 2012).

Komputer umożliwia dzieciom z autyzmem przeżywanie wirtualnych sytuacji społecznych bez narażania ich na porażkę. Stymulacja ta może opierać się na obserwacji i naśladowaniu, tak jak w przypadku video modelingu, lub na aktywnym uczestnictwie. Urządzenia komputerowe coraz częściej są używane także do uczenia wiedzy i umiejętności społecznych poprzez stymulacje interakcji społecznych bądź umożliwienie ich obserwacji z perspektywy zewnętrznej. Agnieszka Sokołowska (2017) zaznacza, że przetwarzanie informacji społecznych jest w takich sytuacjach lepsze, ponieważ komputer umożliwia spowolnienie przekazu, daje możliwość jego zatrzymania, podzielenie na fragmenty i odtworzenia ponownie (Clark, Winkielman, McIntosh, 2008). Inni badacze zauważają, że stosowanie technologii komputerowych może przyczynić się również do nasilenia trudności, które są typowe dla dzieci z autyzmem. Tomasz Srebnicki i Anita Bryńska (2015) stwierdzili, że negatywny wpływ może mieć ograniczenie ilości interakcji z otoczeniem terapeutycznym, edukacyjnym lub wychowawczym, a co za tym idzie – narastanie izolacji społecznej. Ze względu na tendencję do sztywności zachowań zwraca się uwagę także na ryzyko rozwoju, wzmocnienie zachowań stereotypowych, czy też zachowań trudnych, które są związane z odmową dostępu do komputera oraz zachowań obsesyjno-kompulsywnych. Ważnym zagadnieniem, które jest powiązane m.in. z zastosowaniem komputerowych technologii jest problem ograniczonej generalizacji nabytych przez dzieci z autyzmem nowych umiejętności na inne środowiska (poprawa odnosząca się tylko do konkretnej treningowej aktywności zadaniowej) (Srebnicki, Bryńska, 2015).

Kinga Wojaczek i wsp. (2015) dostrzegli, że metody komputerowe stanowią wsparcie tradycyjnych form terapii. Silnie nagradzający charakter urządzeń elektronicznych przy jednoczesnej redukcji bodźców społecznych i kontroli nad przepływem informacji może prowadzić do poprawy w funkcjonowaniu poznawczym i wzmacniać motywację do nauki, ale jednocześnie może stanowić barierę dla nowych bodźców społecznych, budowania motywacji opartej na wzmocnieniach społecznych i generalizowaniu zdobytych umiejętności w rzeczywistym środowisku (Cardon, Azuma, 2015; Ganz, Earles-Vollrath, Cook, 2011).

Jedną z najbardziej wszechstronnych technik w pracy edukacyjnej, jak i terapeutycznej, która wykorzystuje zdobycze technologii cyfrowej, jest video modeling. Strategia ta umożliwia dzieciom z ASD uczenie się poprzez krótką instrukcję wizualną. Video modeling jest to procedura, która polega na prezentowaniu dziecku nagrania ukazującego instrukcję wykonania czynności, których dziecko ma się nauczyć. Następnie należy przeprowadzić trening, który umożliwi ode-



granie zaobserwowanych na filmie scen (Bellini, Akullian, 2007). Video modeling może być używany także do efektywnego i szybkiego uczenia zróżnicowanych umiejętności i zachowań zwiększających szanse dziecka z autyzmem na bardziej satysfakcjonujące życie w domu, w szkole oraz w społeczeństwie, a tym samym wpływa na podniesienie jakości ich życia. Wyniki badań dotyczących możliwości rozwijania umiejętności mentalizowania u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wskazują, że przy wykorzystaniu wirtualnej prezentacji, podczas której zadania wzbogacone są dodatkowo instrukcją werbalną i niewerbalną, dzieci łatwiej radzą sobie z identyfikacją myśli uczestników interakcji oraz znajdują pozytywne rozwiązanie danej sytuacji. Wykazano także, że dzieci potrafią rozwiązać zadania, które wymagają mentalizacji, np. problemy logiczne i uczą się efektywnie poprzez powtarzanie określonych sekwencji zachowań w podobnej sytuacji (Heyes, 2009). Dzieci ze spektrum autyzmu efektywniej uczą się z gotowej instrukcji wizualnej, którą mogą powtórzyć w działaniu, niż z instrukcji werbalnej, z której mają wyciągnąć wnioski i wdrożyć je w praktykę (Cardon, Azuma, 2015). Instrukcję wirtualną można powtarzać wielokrotnie w niezminionej formie, a to ułatwia dzieciom identyfikację danej sytuacji i zbudowanie własnego doświadczenia w oparciu o ćwiczenia podczas sesji terapeutycznej. Wytrenowanie umiejętności za pomocą techniki video modelingu tworzy grunt pod próby przeniesienia nowej umiejętności na naturalną sytuację społeczną.

Badania nad video modelingiem przynoszą obiecujące i optymistyczne wyniki. Badacze podkreślają, że ma ona wiele zalet (Cardon, 2012, 2013; Mesibov, Shea, Schopler, 2004; Tetreault, Lerman, 2010). Technologie, które są niezbędne do stworzenia nagrań instruktażowych, są łatwo dostępne i relatywnie niedrogie. Ponadto nagrania te można poddawać modyfikacjom, a co za tym idzie – indywidualizując proces terapii i dostosowując go do potrzeb i możliwości każdego dziecka (Charlop-Christy, Le, Feeman, 2000). Zakres tematyczny modelowanych umiejętności jest dość szeroki, co umożliwia przygotowanie dziecka na różne nieplanowane sytuacje, np. podróż, robienie zakupów, czy też wycieczka (Gelbar i in., 2012; Mechling, Pridgen, Cronin, 2005). Video modeling wyzwala inicjatywę oraz spontaniczność u dzieci i jest nie tylko tańszy, lecz także bardziej skuteczny niż modelowanie umiejętności metodami *in vivo* (Charlop-Christy, Le, Freeman, 2000). Kierując się tymi argumentami, warto wziąć pod uwagę również inne techniki komputerowe w pracy edukacyjno-terapeutycznej z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Mogą one przynieść w krótkim czasie efekty bardziej trwałe niż te, które będą wypracowane tradycyjnymi metodami (Sokołowska, 2017).

Obraz klinicznych objawów, występujących u dzieci z autyzmem stanowił punkt wyjścia do rozważań nad terapeutycznymi i edukacyjnymi możliwościami, które dają wprowadzone w formie R-learningu i R-terapii roboty. Cechą charakterystyczną robotów wykorzystywanych w terapii dzieci z autyzmem jest przede wszystkim prostota i precyzja bez nadmiaru bodźców i funkcji realizowanych przez urządzenie. Ważna jest także wielkość robota. Dzieci z autyzmem zdecydowanie chętniej wchodzi w interakcje z małym robotem niż z robotem większych rozmiarów, któ-

ry jak zaznaczają Robins, Dautenhahn, Dubowski, (2006) może wzbudzać poczucie zagrożenia. Badacze wskazują, że roboty o prostej budowie i przyjaznych imionach były nie tylko przez dzieci akceptowane, lecz także traktowane jako obiekty społeczne, a nie wyłącznie jako zabawki mechaniczne (Miyamoto i in., 2005; Kozi- ma, Michalowski, Nakagawa, 2009; Boccanfuso, O’Kane, 2011; Duquette, Michaud, Mercier, 2008). W interakcjach z dziećmi z autyzmem roboty nie tylko podtrzy- mywały ich uwagę, wzbudzały emocje i zaangażowanie, lecz także stymulowały kompetencje komunikacyjne. Mając na uwadze specyficzne funkcjonowanie dzieci z autyzmem oraz stosunkowo wąskie zainteresowania, dzieci łatwiej nawiązują interakcje z robotami niż z ludźmi i akceptują ich sposób werbalizacji, co pozwala na traktowanie robota i jako partnera interakcji (Miyamoto i in., 2005).

Skuteczność wykorzystania robotów potwierdzają wyniki metaanaliz prowa- dzonych w ostatnich latach badań nad zastosowaniem różnorodnych technolo- gii innowacyjnych, takich jak interaktywne programy komputerowe w terapii i edukacji dzieci z autyzmem. Metaanaliza pozwoliła na określenie czynników efektywnego stosowania technologii w procesie rehabilitacji i kształcenia osób z autyzmem, wśród których ważne jest odwoływanie się nie tylko do właściwo- ści procesów poznawczych, lecz także zastosowanie indywidualizacji materiału treningowego (Wainer, Ingersoll, 2011). Badania nad wykorzystaniem robotów w autyzmie trwają już ponad 20 lat (Dautenhahn, Werry, 2004), prowadzone są w celach zarówno terapeutycznych, jak i edukacyjnych. W tym zakresie stosuje się roboty humanoidalne (np. lalki), jak i niehumanoidalne (np. mobilne) lub zoo- morficzne (np. pies, kot) w celu stymulacji konkretnych poznawczych i emocjo- nalno-społecznych funkcji (Michaud, Duquette, Nadeau, 2003; Saldien i in., 2008). Wykorzystanie robotów podczas pracy z dziećmi z autyzmem niesie za sobą wiele korzyści. Roboty angażują uwagę, wzbudzają ciekawość poznawczą i motywują do wysiłku intelektualnego oraz podejmowania interakcji społecznych (Diehl i in., 2012). Zachowanie robota jest spójne i bardzo przewidywalne, ponieważ re- alizuje on zachowania zalgorytmizowane, co z kolei odpowiada specyfice proce- sów poznawczych, typowych dla dzieci z autyzmem (Dautenhahn, Werry, 2004). Dzięki temu zachowana jest interakcja z robotem, a jednocześnie jest ona satys- fakcjonująca, co z kolei wpływa na zmniejszenie napięcia oraz poziomu stresu w sytuacjach zadaniowych oraz społecznych.

Zachowania powtarzalne i strukturyzowane prezentowane przez robota mo- tywują dzieci do imitowania prezentowanego przez niego wzorca, co pozwala na opanowanie robota w zakresie terenowych umiejętności społecznych oraz uła- twia rozumienie informacji o społecznym znaczeniu. Korzystanie z robota w śro- dowisku terapeutyczno-edukacyjnym, które jest przyjazne dla osób z autyzmem powoduje, że uczenie się dzieci zachodzi w sposób bardziej efektywny. Dla dzieci z autyzmem typowe są trudności w zakresie koncentracji uwagi i selekcji bodź- ców podczas interakcji społecznych. Trudności te powodują ograniczenie moż- liwości wchodzenia w kontakt z innymi osobami, których zachowania zarów- no motoryczne, społeczne, emocjonalne, jak i komunikacyjne mogą być trudne



do zrozumienia. Robot natomiast podczas interakcji może wykonywać znacznie mniej skomplikowane i złożone zachowania niż człowiek (w zakresie gestykulacji, ekspresji mimicznej o mniejszej liczbie i intensywności) oraz dostosować poziom złożoności zachowania do możliwości odbiorczych dziecka (Dautenhahn, Werry, 2004). Autorzy wielu badań podkreślają, że wyposażone w twarz i ruchome kończyny roboty mogą być bardziej skuteczne w oddziaływaniu na dzieci z autyzmem niż terapeuci, co prowadzi do uzyskania lepszych efektów terapii (Robins i in., 2004; Robins, Dautenhahn, Dubowski, 2006). Biorąc pod uwagę specyfikę funkcjonowania dzieci oraz stosunkowo nieliczne grupy badanych dzieci wydaje się, że tak sformułowana konkluzja może stanowić zbyt iluzoryczne uogólnienie, chociaż zarówno poznawczo, jak i praktycznie jest inspirująca. Kossewska (2016) zaznacza, że konkluzja ta powinna zostać potraktowana jako hipoteza do nowych badań, które potwierdzą lub nie skuteczność R-terapii.

Na podstawie zgromadzonych wyników badań można stwierdzić, że zastosowanie robotów może być skuteczne we wspomaganiu różnorodnych kompetencji społeczno-komunikacyjnych u dzieci z autyzmem, jednakże ich efektywność w zakresie stymulacji segmentalnej i suprasegmentalnej poprawności komunikacji werbalnej, pomimo coraz bardziej doskonałych i zaawansowanych technologicznie syntezatorów mowy – nie została dotychczas zweryfikowana. Podobnie rzecz ma się z możliwością zastosowania robotów w odniesieniu do drugiego kryterium zaburzeń ze spektrum autyzmu, jakim jest występowanie ograniczonych i powtarzalnych wzorców zachowań zainteresowań oraz aktywności.

Zanim terapia z wykorzystaniem robotów wejdzie do praktyki, konieczne jest respektowanie jej ograniczeń oraz świadomość istnienia negatywnych skutków wynikających z nadmiernej technicyzacji oddziaływań terapeutycznych. Zagrożenia wynikające z robotyzacji edukacji i terapii dzieci z autyzmem nie zostały jeszcze opisane w tak precyzyjny sposób, jak w przypadku negatywnych konsekwencji nadużywania zaawansowanych technologicznie urządzeń. Nie oznacza to, że nie mogą one występować. Nadużywanie cyfrowych urządzeń doprowadza do powstania międzypokoleniowej przepaści w postaci informacji, znaczeń i wartości, których podłożem są międzygeneracyjne zmiany neuronalne w strukturze mózgu, stanowiące podstawę przetwarzania informacji.

## Dyskusja wyników

Przeprowadzony przegląd badań dotyczących wykorzystania technologii w diagnozie i terapii dzieci z autyzmem wykazał, że ich wyniki nie są jednoznaczne.

Zdaniem wielu badaczy Internet i komputerowo wspomagana komunikacja są coraz bardziej popularne wśród dzieci ze spektrum autyzmu, ponieważ dają im szansę na poznawanie rówieśników oraz na wyrażanie opinii i występowanie we własnym imieniu (*self-advocacy*). Niektórzy badacze podkreślają z kolei, że dla prawidłowego rozwoju dzieci niezbędne jest zapewnienie im bezpośredniego

kontakty z rówieśnikami. Ich zdaniem tylko w taki sposób można budować silne emocjonalne więzi między dwojgiem ludzi.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że rodzaj zadań zastosowanych do pomiaru poziomu intelektualnego może skutkować uzyskaniem odmiennych wyników u tej samej osoby. Analizy wyników badań prowadzonych przy użyciu Matrycy Ravena, które są oparte na materiale wizualnym dostarczyły wyższych wyników niż te, które były prowadzone za pomocą np. Skali Inteligencji Wechslera. Właściwe wydaje się zatem przeprowadzenie dodatkowych badań, które potwierdziłyby te tezy.

Kolejnym dyskusyjnym aspektem pozostaje przetwarzanie informacji społecznych. Badacze zajmujący się wykorzystaniem nowych technologii w diagnozie i terapii dzieci z autyzmem uważają, że ich wykorzystanie jest lepsze, ponieważ komputer umożliwia spowolnienie przekazu, daje możliwość jego zatrzymania, podzielenie na fragmenty i odtworzenia ponownie. Inni badacze zauważają z kolei, że stosowanie technologii komputerowych może przyczynić się także do nasilenia trudności, które są typowe dla dzieci z autyzmem. Stwierdzili oni bowiem, że negatywny wpływ może mieć ograniczenie ilości interakcji z otoczeniem terapeutycznym, edukacyjnym lub wychowawczym, a co za tym idzie – narastanie izolacji społecznej. Ze względu na tendencję do sztywności zachowań zwraca się uwagę także na ryzyko rozwoju, wzmocnienie zachowań stereotypowych, czy też zachowań trudnych, które są związane z odmową dostępu do komputera, oraz zachowań obsesyjno-kompulsywnych.

Autorzy wielu badań podkreślają, że wyposażone w twarz i ruchome kończyny roboty mogą być bardziej skuteczne w oddziaływaniu na dzieci z autyzmem niż terapeuci, co prowadzi do uzyskania lepszych efektów terapii. Biorąc pod uwagę specyfikę funkcjonowania dzieci oraz stosunkowo nieliczne grupy badanych dzieci, wydaje się, że tak sformułowana teza może stanowić zbyt iluzoryczne uogólnienie, chociaż zarówno poznawczo, jak i praktycznie jest inspirująca. Teza ta powinna zostać potraktowana jako przyczynek do nowych badań, które potwierdzą lub nie skuteczność R-terapii.

## Konkluzja

Technologie, z których mogą skorzystać dzieci z autyzmem, są czymś, co otwiera im możliwości dużo szybszego nauczania i uczenia się. Ułatwiają one komunikację dzieciom niemówiącym, pozwalają na samodzielność w uczeniu się, umożliwiają rozwój w najbardziej nawet niszowych dziedzinach, usprawniają codzienne funkcjonowanie i zwiększają szanse na normalne życie. Wobec istotnego wzrostu wskaźników epidemiologicznych zrozumiałe i uzasadnione są starania, które zmierzają do poszukiwania nowych metod usprawniania osób ze spektrum autyzmu. Obecnie rodzice dzieci z autyzmem muszą skonfrontować się z koniecznością podjęcia decyzji odnośnie do metod i technik stymulacji rozwoju własnego dziecka, choć niejednokrotnie nie posiadają wystarczającej wiedzy, któ-

ra dotyczy efektywności poszczególnych technik lub strategii. Należy podkreślić, że bezwarunkowe i bezrefleksyjne wykorzystanie urządzeń technologicznych może prowadzić do redukcjonizmu w psychologii rehabilitacyjnej i pedagogice specjalnej oraz do dominacji nurtu antyhumanistycznego w terapii. Chociaż wyniki badań, które dotyczą wykorzystania urządzeń technologicznych prowadzą do optymistycznych konkluzji co do efektywności i proponowanych rozwiązań terapeutycznych, to zawsze powinny być one traktowane z dużą ostrożnością. Podsumowując, należy podkreślić zasadność prowadzenia wielospecjalistycznych terapii, które wykorzystują nowoczesne środki i narzędzia, włączając je w złożony i kompleksowy program edukacyjno-terapeutyczny.

## **Literatura**

- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37–46.
- Baron, N.S. (2005). Instant messaging and the future of language. *Communications of the ACM*, 48(7), 29–31.
- Bellini, S., Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions of children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287.
- Bobkiewicz-Lewartowska, L. (2005). *Autyzm dziecięcy – zagadnienia diagnozy i terapii*. Kraków: Impuls.
- Boccanfuso, L., O’Kane, J.M. (2011). Charlie: An adaptive robot design with hand and face tracking for use in autism therapy. *International Journal of Social Robotics*, 3, 337–347.
- Bogdashina, O. (2011). Sensory perceptual issues in autism: Why we should listen to those who experience them. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica IV*, 146–160.
- Brownlow, C., O’Dell, L. (2006). Constructing and autistic identity: AS voices online. *Mental Retardation*, 44(5), 315–321.
- Burnet, C., Wilkinson, J. (2005). Holy lemons! Learning from children’s uses of the Internet in out-of-school contexts. *Literacy*, 11, 158–165.
- Cabibihan, J.J., Javed, H., Ang, M. Jr, Aljunied, Sh.M. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots for the therapy of children with autism. *International Journal of Social Robotics*, 5(4), 593–618.
- Cardon, T. (2012). Teaching caregivers to implement video modeling imitation training via iPad for their children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1389–1400.
- Cardon, T. (2013). Video modeling imitation training to support gestural imitation acquisition in young children with ASD. *Speech, Language and Hearing*, 16(4), 227–238.
- Cardon, T., Azuma, T. (2015). Visual attending preferences in children with autism spectrum disorders: A comparison between live and video presentation modes. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1061–1067.
- Charlop-Christy, M.H., Le, M.H., Freeman, K.A. (2000). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 5(1), 12–21.

- Clark, T.F., Winkielman, P., McIntosh, D.N. (2008). Autism and the extraction of emotion from briefly presented facial expressions: Stumbling at the first step of empathy. *Emotion*, 8(6), 803–809.
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dankin, S., Frith, U. (2005). Vagaries of visual perception in autism. *Neuron*, 48(3), 497–507.
- Delecató, C.H. (1995). *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*. Warszawa: Fundacja Synapsis.
- Deutenhahn, K., Werry, I. (2004). Towards interactive robots in autism therapy. *Pragmatics and Cognition*, 12, 1–35.
- Diehl, J.J., Schmitt, L.M., Villano, M., Crowell, C.R. (2012). The clinical use of robots for individuals with autism spectrum disorders: A critical review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 249–262.
- Duquette, A., Michaud, F., Mercier, H. (2008). Exploring the use of a mobile robot as an imitation agent with children with low-functioning autism. *Autonomous Robots – Special Issue on Socially Assistive Robotics*, 24(2), 147–157.
- Frith, U. (2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: GWP.
- Ganz, J.B., Earles-Vollrath, T.L., Cook, K.E. (2011). Video Modeling. A Visually Based Intervention of Children With Autism. *Teaching Exceptional Children*, 6(43), 8–19.
- Gelbar, N.W., Anderson, C., McCarthy, S., Buggey, T. (2012). Videoself-modeling as an intervention strategy for individuals with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools*, 49(1), 15–22.
- Golan, O., Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger syndrome or highfunctioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Developmental Psychopathology*, 18(2), 591–617.
- Grandin, T. (2006). *Myślenie obrazami oraz inne relacje z mojego życia z autyzmem*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Hadjikhani, N. (2007). Mirror neuron system and autism. W: P. Carlisle (red.), *Progress in autism research* (s. 151–166). New York: Nova Science Publishers.
- Hamilton, A.F. (2013). Reflecting on the mirror neuron system in autism: A systematic review of current theories. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 3, 91–105.
- Heyes, C. (2009). Evolution, development and intentional control of imitation. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B: Biological Sciences*, 364(1528), 2293–2298.
- Holloway, S., Valentine, G. (2003). *Cyberkids – children in the information age*. London: Routledge.
- Kawa, R., Pisula, E. (2010). Locomotor activity, object exploration and space preference in children with autism and Down syndrome. *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, 70, 131–140.
- Kossewska, J. (2016). Roboty w terapii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis*, 9, 176–194.
- Kozima, H., Michalowski, M.P., Nakagawa, C. (2009). Kepton: A playful robot for research, therapy, and entertainment. *International journal of Social Robotics*, 1, 3–18.
- Mechling, L.C., Pridgen, L.S., Cronin, B.A. (2005). Computer-based video instruction to teach children students with intellectual disabilities to verbally respond to questions and make purchases in fast food restaurants. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(10), 47–59.

- Mesibov, G.B., Shea, V., Schopler, E. (2004). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer.
- Michaud, F., Duquette, A., Nadeau, I. (2003). Characteristic of mobile robotics toys for children with pervasive developmental disorders. *Proceedings of IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics*, 3, 2938–2943.
- Miyamoto, E., Lee, M., Fujii, H., Okada, M. (2005). How can robots facilitate social interaction of children with autism? Possible implications for educational environments. W: *Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Workshop on Epigenetic Robotics: Modeling Cognitive Development in Robotic Systems*, 123 (s. 145–146). Lund University Cognitive Studies.
- Moran, J.M., Young, L.L., Saxe, R., Lee, S.M., O'Young, D., Mavros, P.L., Gabrieli, J.D. (2011). Impaired theory of mind for moral judgment in high-functioning autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 108(7), 2688–2692.
- Pisula, E. (2010). *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Harmonia.
- Pisula, E. (2012). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Gdańsk: GWP.
- Robins, B., Dickerson, P., Stribling, P., Dautenhahn, K. (2004). Robot-mediated joint attention in children with autism: A case study in robot-human interaction. *Interaction Studies*, 5, 161–198.
- Robins, B., Dautenhahn, K., Dubowski, J. (2006). Does appearance matter in the interaction of children with autism with a humanoid robot?. *Interaction Studies*, 7, 479–512.
- Rynkiewicz, A. (2011). Use of computer technology and internet and teaching and therapy of individuals with Autism Spectrum Disorders (ASD). *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 4, 161–173.
- Saldien, J., Goris, K., Yilmazyildiz, S., Verhelst, W., Lefeber, D. (2008). On the design of the huggable robot Probo. *Journal of Physical Agents. Special Issue on Human Interaction with Domestic Robots*, 2(2), 3–11.
- Samson, F., Mottron, L., Soulieres, I., Zeffiro, T.A. (2012). Enhanced visual functioning in autism: An ALE meta-analysis. *Human Brain Mapping*, 33, 1553–1581.
- Scott, L.J. (2008). The usage patterns of communication via email in adolescents with Asperger Syndrome. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 69(5-B), 2957.
- Shields, M.K., Behrman, E. (2000). *Children and computer technology: Analysis and recommendations. Future of Children*, 10(2), 4–30.
- Shklovski, I., Kraut, R., Rainie, L. (2004). The Internet and social participation: Contrasting cross-sectional and longitudinal analyses. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1).
- Sokołowska, A. (2017). Video modeling jako innowacyjna technika pracy terapeutyczno-edukacyjnej z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Prace Naukowe WSZiP*, 44(5), 115–138.
- Srebnicki, T., Bryńska, A. (2015). Zastosowanie komputerowych technologii wspomagających (CAT) w rehabilitacji funkcji poznawczych w zaburzeniach psychicznych wieku rozwojowego. *Psychiatria Polska*, 50(3), 585–596.
- Stefańska-Klar, R. (2010). Use the Internet in supporting and educating persons with autism Asperger syndrome. W: E. Smyrnova-Trybulska (red.), *Use of e-learning in the training of professionals in the knowledge society* (s. 249–260). Cieszyn–Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Tetielbaum, P., Tetielbaum, O., Nye, J., Fryman, J., Maurer, R.G. (1998). Movement analysis in infancy may be useful for early diagnosis of autism. *Proceedings of the National Academy of Science of the USA (PNAS)*, 95(23) 13982–13987.
- Tetreault, A.S., Lerman, D.C. (2010). *Teaching social skills to children with autism using point-of-view video modeling. Education and Treatment of Children*, 33(3), 395–419.
- Volkmar, F.R., Paul, R., Klin, A., Cohen, D.J. (2015). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, diagnosis, development, neurobiology and behavior*. Wyd. 3. New York: Wiley.
- Wainer, A.L., Ingersoll, B.R. (2011). The use of innovative computer technology for teaching social communication to individuals with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 96–107.
- Weeks, S.J., Hobson, R.P. (1987). The salience of facial expression for autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 137–152.
- Wojaczek, K., Płatos, M., Lipnicka, M., Okruszek, Ł. (2015). Zastosowanie programów komputerowych w terapii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Psychiatria i psychoterapia*, 11(2), 21–37.

\*\*\*

## WYKORZYSTANIE NOWYCH TECHNOLOGII W EDUKACJI I TERAPII DZIECI DOTKNIĘTYCH ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU

### Streszczenie

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorders – ASD*) przejawiają się poprzez trudności behawioralne, poznawcze i społeczne, których występowanie jest bardzo zróżnicowane pod względem natężenia, jak i częstotliwości. Wiedza na temat zaburzeń oraz odkrycie patomechanizmów, które leżą u podłoża obserwowanych objawów, skłaniają do poszukiwania nowych propozycji edukacyjnych i terapeutycznych. Współczesne propozycje wspierania edukacji oraz terapii dzieci ASD coraz częściej sięgają do zdobyczy zaawansowanej techniki. Wykorzystuje się różne formy technologii wspierającej (*assistive technology*); najbardziej zaawansowane jest zastosowanie technologii komputerowej, video modelingu oraz robotów. W artykule dokonano przeglądu współczesnych wyników badań, które są poświęcone efektywności stosowania technologii wspomagającej w edukacji, jak i w terapii dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

## THE USE OF NEW TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND THERAPY OF CHILDREN WITH ASD (AUTISM SPECTRUM DISORDERS)

### Summary

*Autism Spectrum Disorders (ASD)* are manifested by cognitive and social difficulties. Their occurrence is very different in terms of intensity and frequency. The knowledge of such disorders and discovery of their pathomechanism, which are at the root of the symptoms that have been observed, are the main reason for us

to start looking for new educational and therapeutic proposals. Present proposals to promote education and the treatment of children with ADS are more and more likely to rely on advanced technology. Various forms of assistive technology are used. The most advanced are the use of computer technology, video modelling and robots. The article contains a review of studies on the effectiveness of the use of assistive technology in education and therapy of children with ASD.



# Technologie wspomagające w edukacji i rehabilitacji uczniów niewidomych i słabowidzących

Małgorzata Paplińska



## Słowa kluczowe

*niewidomi, słabowidzący, technologie wspomagające, brajl*

## Keywords

*blind, people with visual impairment, assistive technology, Braille alphabet*

## Wstęp

Komputery są dziś wykorzystywane przede wszystkim w dwóch rolach – komunikacyjnej oraz rozrywkowo-konsumpcyjnej (Krajewski, 2014). We współczesnym dyskursie socjalno-ekonomicznym nowoczesne technologie często uważane są za ważny czynnik przyspieszający rozwój gospodarczy i element poprawiający jakość życia. Obok ogólnego dobrostanu psychicznego, zadowolenia z poszczególnych dziedzin i aspektów życia czy subiektywnej oceny materialnego poziomu życia, korzystanie z nowoczesnych technologii komunikacyjnych – komputera, Internetu, telefonu komórkowego, jest wskaźnikiem jakości i stylu życia (Czapiński, Panek, 2015).

Technologia ma coraz większy wpływ na to, co i jak czytamy, czyli na częstotliwość czytania książek, czasopism, artykułów (zarówno w wersji papierowej, jak i elektronicznej), na objętość tekstu oraz format – tekstowy lub audio). Czytanie nadal jest istotną wartością dla wielu, choć ulega licznym przekształceniom. Nie straciło na znaczeniu we współczesnej kulturze, ale w coraz większym stopniu przenosi się do Internetu, stając się aktywne i bardziej społeczne (Maryl, 2015).

Postać informacji z tradycyjnej formy papierowej zmieniła się w cyfrową, co wpłynęło na oddzielenie samej informacji od sposobu jej prezentacji. Dzięki temu

można ją modyfikować i dzielić z innymi. Rozwój technologii sprawił, że cyfrowe treści mogą być z łatwością przetwarzane i prezentowane na różnych ekranach: wielkim (monitor komputera czy telewizor), średnim (tablet), małym (smartfon), jak również mogą być zapisane w postaci pliku komputerowego, przetwarzane za pomocą edytora czy po prostu wydrukowane (Barabasz, 2016).

Postęp technologiczny umożliwił przełamywanie ograniczeń w dostępie do informacji oraz komunikacji osób z niepełnosprawnościami, w tym niewidomych i słabowidzących. Współcześnie istnieją bardzo zaawansowane technologie wspomagające przeznaczone dla osób z niepełnosprawnością wzroku. Technologie wspomagające mogą być rozumiane wąsko, jako te oparte na systemach komputerowych, albo w szerszym kontekście, jako zarówno proste nietechnologiczne rozwiązania, jak i złożone i wielofunkcyjne narzędzia elektroniczne (Wiazowski, 2015; Barabasz, 2016; Paplińska, Wiazowski, 2016). Bez technologii wspomagających uczniowie niewidomi i słabowidzący nie byłoby w stanie samodzielnie wykonać wielu zadań szkolnych lub ich jakość byłaby znacznie gorsza.

Truizmem jest stwierdzenie, że nowe media wymagają od nas nowych kompetencji. Nie chodzi tu zatem o piśmienność jako kompetencję funkcjonalną, łączącą różne procesy poznawcze, motywacyjne, neuropsychologiczne i socjologiczne, tylko o wykorzystywanie tej kompetencji do konkretnych celów, uczestnictwa w kulturze pisma (Maryl, 2015, s. 21). Aby osoby niewidome i słabowidzące nie zostały wykluczone z tej kultury, a dzieci z niepełnosprawnością wzroku miały równe szanse edukacyjne, konieczne jest zatem nabycie przez nie kompetencji w obsłudze nowych technologii, jak również ważna jest możliwość korzystania z urządzeń wspomagających oraz zapewnienie dostępności informacji. Jak podkreśla Sławomir Barabasz (2016), rozwój technologii niesie ze sobą nowe wyzwania w zakresie dostępności, ponieważ coraz bardziej zaawansowane możliwości urządzeń i programów wpływają na ich większą złożoność. Wyścig technologiczny trwa. Na stale zwiększające się możliwości urządzeń odpowiadają twórcy stron internetowych, których rozbudowa i nowe funkcjonalności dokonywane są pod kątem zmieniającego się potencjału i możliwości technologii, za pomocą których strony te są odczytywane. Za tymi zmianami muszą nadążać technologie wspomagające dla osób z niepełnosprawnościami, a to pociąga za sobą nie tylko rozwój i uaktualnianie narzędzi, lecz także wymaga od ich użytkowników nowych, coraz bardziej zaawansowanych umiejętności posługiwania się nimi.

Jedną z przesłanek do podjęcia badań w tym zakresie jest dynamiczna transformacja w kształceniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, która spowodowała, że zmieniają się wymagania i zadania, z jakimi mierzą się nauczyciele pracujący na co dzień z uczniem niewidomym i słabowidzącym.

Wciąż brakuje rzetelnych, reprezentatywnych badań dotyczących doświadczeń niewidomych adolescentów w użytkowaniu edukacyjnych technologii wspomagających w odniesieniu do stosowania specjalistycznych pomocy nie tylko w szkole, podczas zajęć, lecz także poza nią, zwłaszcza wykorzystania pisma Braille'a w tzw. czasie wolnym. Brak też badań podejmujących zagadnienie umiejętności

korzystania z nowych technologii przez uczniów niewidomych ze szkół ponadpodstawowych. Wyniki proponowanych dociekań naukowych w ramach całego projektu badawczego uzupełniają lukę w wiedzy dotyczącą poziomu niektórych kluczowych kompetencji uczniów z dysfunkcją wzroku. Istnieje wyraźny niedostatek badań na tym polu.

## **Technologie wspomagające dla osób niewidomych i słabowidzących**

Technologie wspomagające dla uczniów niewidomych i słabowidzących obejmują całą gamę rozwiązań, w zależności od ich przeznaczenia, potrzeb i możliwości użytkowników. Jarosław Wiazowski (2015) we właściwym doborze technologicznych rozwiązań proponuje zastosowanie podejścia SETT, opracowanego przez Joyce Zabałę, która wyłoniła cztery czynniki wpływające na skuteczne, efektywne wsparcie ucznia z niepełnosprawnością. Akronim SETT obejmuje: ucznia (*S – student*), jego środowisko (*E – environment*), zadania, które wykonuje w szkole i w domu (*T – tasks*) oraz narzędzia i technologie, z których korzysta (*T – tools*). Istotne jest, aby technologie wspierały użytkownika w wykonaniu zadań. Powinny zatem być dopasowane do potrzeb, możliwości, a nawet osobowości ucznia. Kompetencje związane z obsługą zdigitalizowanych urządzeń są więc jednym z istotniejszych czynników odpowiadających za korzystanie z nich w sposób efektywny lub nie.

Ważne jest uwzględnienie zarówno środowiska, w którym rozwiązania technologiczne będą stosowane, jak i różnorodnych zadań edukacyjnych, komunikacyjnych, rehabilitacyjnych, jakie dany uczeń ma wykonywać. Dopiero analiza tych zmiennych oraz preferencje konkretnego ucznia pozwalają na dobór najlepszego rozwiązania. Tylko te technologie wspomagające spełnią swoją rolę w procesie edukacji czy rehabilitacji, które zarówno będą odpowiedzią na potrzeby i umiejętności ucznia niewidomego, słabowidzącego, jak i uwzględnią możliwości, jakie niesie ze sobą dane narzędzie oraz kontekst środowiskowy, w którym będzie stosowane (Wiazowski, 2015).

Urządzenia wspomagające dla osób niewidomych i słabowidzących w najprostszym sposobie można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza to urządzenia brajlowskie, czyli takie, które komunikują się z użytkownikiem za pomocą informacji prezentowanych w brajlu. Drugą grupę stanowią tzw. urządzenia „mówiące”, tzn. takie, które do komunikacji z użytkownikiem używają syntezatorów mowy (Wdówik, 2008). Wśród technologii wspomagających osoby z niepełnosprawnością wzroku najważniejsze są m.in. rozwiązania powiększające tekst, systemy przetwarzania tekstu na mowę syntetyczną oraz udostępniania interfejsu urządzeń i programów, a także specjalistyczne urządzenia wykorzystujące brajla komputerowego (8-punktową formę notacji brajlowskiej) np. na monitorze brajlowskim. Jest to urządzenia służące do pisania i odczytywania informacji brajlem na tzw. linijce brajlowskiej. Monitory brajlowskie mogą być samodzielne lub zintegrowane, np. w notatniku brajlowskim. Na nich wyświetla się tekst brajlowski w formie cyfrowej, odświe-

żalnej (tzw. brajl cyfrowy lub brajl komputerowy). Tekst brajlowski pojawia się na specjalnym panelu z komórkami brajlowskimi. Innym rozwiązaniem jest umieszczenie monitora brajlowskiego pod klawiaturą komputera. Takie zastosowanie wymaga od niewidomego użytkownika bezwzrokowej metody pisania na klawiaturze komputera i obsługi skrótów klawiszowych, ale umożliwia też pełną kontrolę zapisu (Śmiechowska-Petrovskij, 2016). Urządzenia tego typu posiadają 8-punktowe moduły, zdolne do odtwarzania rozszerzonego kodu brajlowskiego. Notacje oparte na brajlu 8-punktowym powstały w Stanach Zjednoczonych i Niemczech, a więc w krajach, gdzie jest znaczna liczba niewidomych użytkowników monitorów brajlowskich (Barabasz, 2016; Jakubowski, Mikułowski, 2016).

Notatniki brajlowskie przypominają lub są notebookami osób niewidomych, w których monitor komputera zastąpiony jest liniijką brajlowską (monitorem brajlowskim). Wyposażone w programy udźwiękawiające tekst, czyli programy odczytu ekranu, umożliwiają niewizualny sposób odczytu zawartości ekranu komputera. Dzięki notatnikom brajlowskim możliwe jest tworzenie, modyfikacja i zapis tekstów na klawiaturze brajlowskiej oraz odczytywanie materiałów w wersji elektronicznej na wbudowanym monitorze brajlowskim, korzystanie z Internetu, komunikacja elektroniczna, prowadzenie kalendarza itp. (Barabasz, 2016; Śmiechowska-Petrovskij, 2016).

Programy odczytu ekranu dostępne są także dla urządzeń mobilnych (tabletów, smartfonów), które dodatkowo wyposażone są w obsługę ekranu dotykowego, umożliwiając interakcję poprzez specjalne gesty (Barabasz, 2016; Śmiechowska-Petrovskij, 2016).

Niemal każde urządzenie może stać się narzędziem wspomagającym dla osób z niepełnosprawnością, pod warunkiem zainstalowania kompatybilnych z nim programów ułatwiających dostęp do tekstu. Jak podkreśla Paweł Wdówik (2008), aby komputer – zarówno stacjonarny jak i przenośny – mógł być używany przez osobę niewidomą, niezbędne jest zainstalowanie w nim programu odczytu ekranu. Zadaniem takiego programu jest przekazywanie użytkownikowi informacji pojawiających się na ekranie, za pomocą alternatywnych kanałów komunikacji. Są nimi dźwięk – dzięki zainstalowanemu syntezytorowi mowy lub pismo Braille'a – poprzez podłączony do komputera monitor brajlowski.

Innymi rozwiązaniami, wykorzystującymi kompensacyjną rolę dotyku, są drukarki brajlowskie oraz maszyny brajlowskie – mechaniczne i elektroniczne. Tych ostatnich można używać w sposób tradycyjny, dokonując zapisu brajlowskiego na papierze lub zapisując tekst do pliku, przez co osoba widząca, nieznająca brajla, może odczytać na własnym komputerze przygotowaną przez niewidomego użytkownika zawartość pliku, a wszystko dzięki możliwości komunikacji elektronicznej maszyny brajlowskiej z komputerem i pamięcią zewnętrzną. Wbudowany w maszynę moduł dźwiękowy pozwala na odsłuchanie tego, co jest lub zostało zapisane (Śmiechowska-Petrovskij, 2016; Paplińska, 2017).

Programy odczytu ekranu, powiększające i udźwiękawiające, dzięki mowie syntetycznej dostarczają głosowych informacji na temat treści wizualnych, wy-

świetlanych na ekranie komputera. Niestety bywa tak, że wizualne formy prezentowania informacji, stosowane jako bardziej atrakcyjne i przyciągające uwagę osób widzących, są nieczytelne dla użytkowników z niepełnosprawnością wzroku. Chociaż format graficzny, np. skan dokumentu jest prostszy w przygotowaniu niż jego przetworzenie do postaci tekstowej, to najczęściej udostępniany jest w zamkniętej postaci, np. pliku PDF. *Zamykanie treści w postaci graficznej utrudnia jej przetworzenie do alternatywnego formatu. Nie tylko wymaga dodatkowych nakładów pracy, ale również często nie jest w ogóle możliwa jakakolwiek automatyczna konwersja (np. zmiana wielkości czcionki czy dopasowanie dokumentu do wielkości ekranu), jak w przypadku zwykłego tekstu. Utrudniony dostęp do informacji jest przyczyną wykluczenia niektórych grup osób* (Barabasz, 2016, s. 142).

Dużą pomocą w dostępie do informacji zawartych w drukowanych książkach są skanery i programy rozpoznające druk (OCR). Umożliwiają one osobom z niepełnosprawnością wzroku dostęp do materiałów drukowanych za pomocą mowy syntetycznej, monitora brajlowskiego czy w powiększeniu (zeskanowany tekst przetwarzany jest przez program OCR, a następnie może być edytowalny w dowolnym formacie, który może zostać odczytany od razu lub zapisany w postaci pliku) (Śmiechowska-Petrovskij, 2016).

Wielu autorów (np. Śmiechowska-Petrovskij, 2017; Miler-Zdanowska, Zadrożny, 2017; Miler-Zdanowska, 2017) zwraca uwagę na specyficzną grupę wśród technologii wspomagających, wykorzystywanych do orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się osób niewidomych i słabowidzących. Wśród nich wyróżnia się elektroniczne narzędzia wspomagające mobilność (*Electronic Travel Aids – ETA*), określane mianem detektorów przeszkód. Urządzenia te są niewielkich rozmiarów. Dzięki emisji ultradźwięków lub światła wykrywają obiekty na szlaku komunikacyjnym oraz informują o nich osobę niewidomą poprzez wibrację lub dźwięk. Inne urządzenia wykorzystywane w orientacji i poruszaniu się osób z niepełnosprawnością wzroku to elektroniczne narzędzia nawigacyjne (*Electronic Orientation Aids – EOA*), które są oparte na Globalnym Systemie Lokalizacyjnym, powszechnie zwanym GPS (Miler-Zdanowska, 2017). Aplikacje najczęściej stosowane w telefonach komórkowych, wykorzystywane do nawigacji, mogą być programami ogólnodostępnymi lub specjalistycznymi programami dedykowanymi osobom niewidomym (Miler-Zdanowska, 2017; Śmiechowska-Petrovskij, 2017).

## Podstawy metodologiczne badań

Przedstawię w artykule jedynie cząstkowe wyniki badań obejmujące obszar związany z wykorzystaniem edukacyjnych technologii wspomagających<sup>7</sup>. Pro-

<sup>7</sup> Cząstkowe wyniki tych samych badań, ale obejmujące inne obszary, m.in. opinie na temat pisma Braille'a, jego wykorzystania przez niewidomą młodzież, zostały opracowane jako rozdział w przygotowywanej monografii będącej pokłosiem konferencji REHA for the Blind in Poland, która odbyła się w dniach 26–27.10.2019 roku na Uniwersytecie Stefana Kardynała Wyszyńskiego w Warszawie.

blem badawczy sformułowałam postaci pytania: Jakie są doświadczenia niewidomych adolescentów w użytkowaniu edukacyjnych technologii wspomagających w odniesieniu do:

- stosowania specjalistycznych pomocy w szkole i poza nią (w tym w tzw. czasie wolnym);
- pisma Braille’a (w tym brajla komputerowego);
- autooceny umiejętności korzystania z nowych technologii oraz umiejętności pozyskiwania, przetwarzania i przekazywania informacji zdobytej z różnych źródeł?

Celem badań było poznanie i opisanie doświadczeń niewidomych adolescentów uczących się w szkołach ponadpodstawowych w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych w Laskach, w zakresie wykorzystania technologii wspomagających.

W badaniu ankietowym wykorzystano kwestionariusz obejmujący 36 pytań, w tym 29 z kafeterią zamkniętą i siedem pytań otwartych. Pytania w kwestionariuszu dotyczyły m.in. wykorzystania edukacyjnych technologii wspomagających w szkole i w czasie wolnym (w tym częstotliwość, sposób pracy, integrowanie różnych technologii), jak również wykorzystania pisma Braille’a (w tradycyjnej i elektronicznej formie) do nauki i pracy pozaszkolnej. Istotną częścią kwestionariusza ankiety były pytania dotyczące autooceny umiejętności korzystania z nowych technologii oraz umiejętności pozyskiwania, przetwarzania informacji zdobytej z różnych źródeł. Badania miały charakter pilotażowy.

Ze względu na temat badań oraz specyficzną grupę badawczą (tylko osoby funkcjonalnie niewidome, uczniowie szkół ponadpodstawowych, którzy na co dzień korzystają z brajla), a także mając na uwadze konieczność dodatkowej selekcji, ze względu na brak niepełnosprawności sprzężonych, próba badawcza została wyłoniona celowo. Kryteria doboru próby zawężyły populację zaledwie do 40 osób. Ostatecznie do badania zaproszono 35 uczniów, uczących się w ośrodku szkolno-wychowawczym w Laskach. Na udział w badaniu wyraziło zgodę 20 uczniów i/lub ich opiekunów.

W badaniu ankietowym wzięło udział 13 kobiet i siedmiu mężczyzn w wieku 17–22 lata, z czego siedmioro siedemnastolatków, troje osiemnastolatków, dwie dziewiętnastolatków, czworo dwudziestolatków, jeden dwudziestojednolatek i troje dwudziestodwulatków. Badani adolescenty uczęszczali do trzech typów szkół: liceum (12 osób), technikum (cztery osoby) i szkoły zawodowej (cztery osoby) i mieszkali w internacie w Laskach. Byli to uczniowie funkcjonalnie niewidomi (tzn. tacy, którzy w metryczce ankiety zaznaczyli, że nie wykorzystują wzroku ani do czytania, ani do orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się). Każdy uczeń znał i na co dzień korzystał z pisma Braille’a.



## Wyniki badań własnych

W badanej grupie niewidomi adolescenty do zdobywania informacji i komunikacji wykorzystują więcej niż jedno urządzenie, które często posiadają na własność. Z prywatnego sprzętu korzysta zdecydowana większość. Maszyny brajlowskie posiada 17 osób, urządzeń do nagrywania (w tym dyktafonów) ma na własność 15 osób, właścicielami notatników brajlowskich jest zaś siedem osób. Oprócz specjalistycznego sprzętu prawie wszyscy korzystają z udźwiękowionych aplikacji w telefonach komórkowych (smartfonach) oraz siedem osób wskazuje, że dodatkowo korzysta z prywatnych laptopów, tableatów.

Większość badanych osób niewidomych (15) korzysta z technologii opartych na programach udźwiękawiających tekst (mowie syntetycznej) codziennie, cztery osoby kilka razy w tygodniu, a tylko jedna – kilka razy w miesiącu.

Wśród badanych niewidomych adolescentów niemal wszyscy (18 osób) korzystają z technologii wspomagających wykorzystujących słuchową metodę pobierania informacji z tekstu, 12 osób używa dyktafonów i innych urządzeń do nagrywania/odtwarzania notatek głosowych. Maszyny brajlowskie (14 wskazań), elektroniczne notatniki brajlowskie (12 wskazań), monitory brajlowskie (sześć wskazań), są przez uczniów używane podczas zajęć szkolnych i do odrabiania lekcji, w związku z tym narzędzia wykorzystujące pismo Braille'a są dość powszechne (rycina 1).



Rycina 1. Wykorzystanie edukacyjnych technologii wspomagających i narzędzi przez badanych niewidomych adolescentów (odpowiedzi wielokrotne)

Źródło: opracowanie własne.

Badanie potwierdza od lat utrzymujący się trend, w którym na lekcji uczniowie niewidomi korzystają z tradycyjnego brajla (18 wskazań) i piszą na mechanicznych maszynach brajlowskich. Zarówno podczas lekcji, jak i w czasie wolnym uczniowie skanują teksty czarnodrukowe i odczytują je za pomocą programów

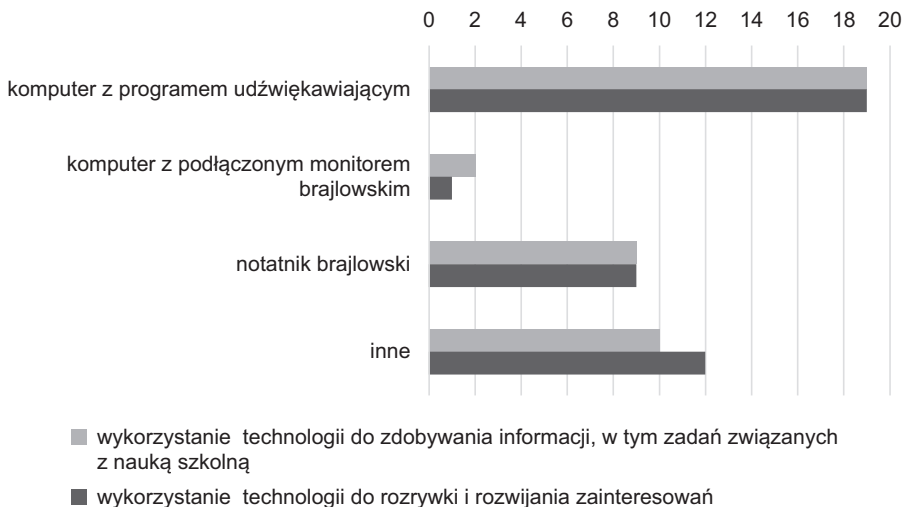


udźwiękawiających (po 13 wskazań). Na lekcji korzystają też z pomocy widzącego lektora (sześć wskazań) – jest nim zazwyczaj nauczyciel, w czasie wolnym zaś korzystają z audiobooków (10 wskazań).

Łączenie edukacyjnych technologii wspomagających opartych na brajlu komputerowym z tymi, które wykorzystują mowę syntetyczną, jest ważne z punktu widzenia efektywnego dostępu do informacji i komunikacji. W ośrodku dla dzieci niewidomych w Laskach kładzie się nacisk na znajomość pisma Braille’a, stąd też badani niewidomi adolescenty niemal na równi wykorzystują brajla i słuchową metodę pobierania informacji z tekstu (rycina 2).

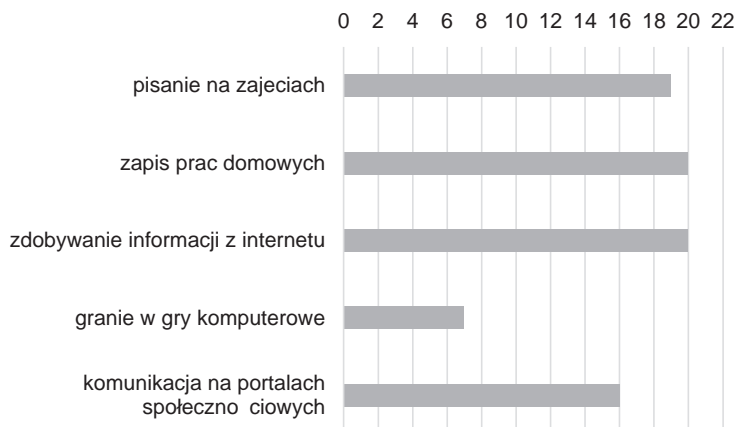
Uczniowie argumentują wyższość programów udźwiękawiających i urządzeń wykorzystujących syntezę mowy nad brajlowskimi w następujący sposób: *narzędzia udźwiękawiające tekst są łatwiejsze i szybsze w użyciu; użycie laptopa to oszczędność papieru i można wydrukować w zwykłym druku; narzędzia z mową syntetyczną są ciekawsze, ale brajl jest potrzebny bardziej; nie chce mi się czytać, więc jest szybciej, syntezatory mowy – gadacze, bo są szybkie w obsłudze. Szybkość i łatwość obsługi wykorzystują do komunikacji za pomocą e-maili, Facebooka, czytania książek w wersji audio, korzystania ze smartfonów do pisania SMS-ów itp.*

Na pytanie dotyczące autooceny swoich umiejętności związanych z pozyskiwaniem informacji zamieszczonych w Internecie, w tym na stronach, blogach, forach internetowych, badani respondenci w większości wskazywali, że potrafią to robić (zdecydowanie tak i raczej tak – 16 odpowiedzi), jedynie jedna osoba przyznała, że ma z tym kłopot, a trzy nie miały zdania (rycina 4). Co ciekawe, częściej według liczby wskazań, uczniom sprawia kłopot znalezienie właściwych



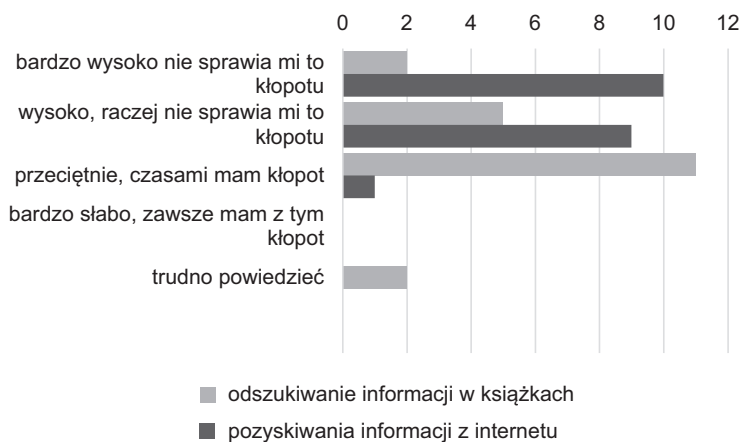
**Rycina 2.** Rodzaj wykorzystanych edukacyjnych technologii wspomagających przez badanych niewidomych adolescentów do nauki i rozrywki (odpowiedzi wielokrotne)

Źródło: opracowanie własne.



**Rycina 3.** Wykorzystanie edukacyjnych technologii wspomagających przez badanych niewidomych adolescentów ze względu na rodzaj aktywności i przeznaczenie (odpowiedzi wielokrotne)

Źródło: opracowanie własne.



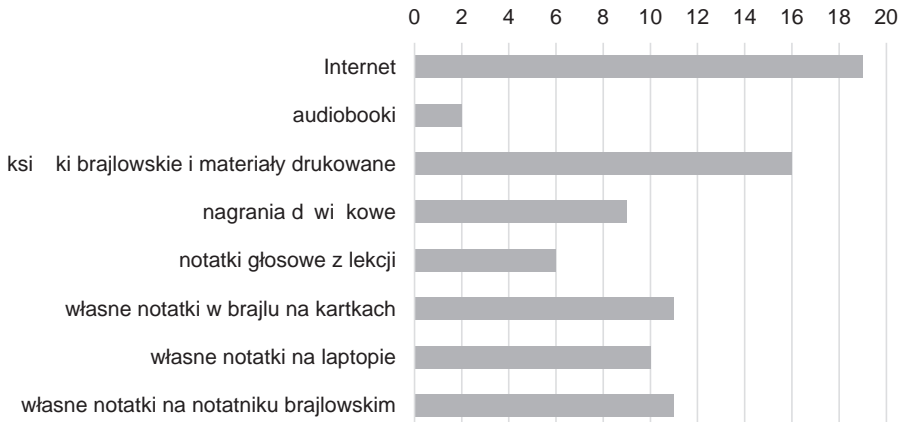
**Rycina 4.** Ocena własnych umiejętności przez badanych niewidomych adolescentów, dotyczących pozyskiwania ważnych informacji z książek i Internetu

Źródło: opracowanie własne

informacji w książkach niż w Internecie. Nieco ponad połowa (11 osób) ocenia swoje umiejętności w tym zakresie jako przeciętne i przyznaje, że często ma kłopot ze znalezieniem informacji w książkach.

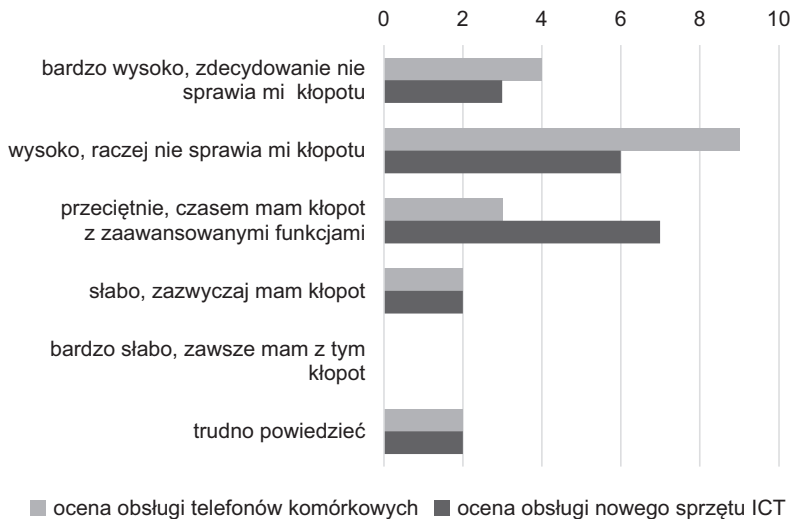
Wykorzystanie więcej niż jednej modalności w procesie uczenia się i zdobywania informacji sprzyja szybkości i efektywności pracy. Z tego względu badani adolescenty wybierając źródła oraz sposoby komunikacji i pozyskiwania informacji, obok tradycyjnych, takich jak książki brajlowskie czy własne notatki w brajlu,

korzystają z notatek głosowych na dyktafonie, informacji pozyskanych oraz przygotowanych w postaci notatki na laptopie wyposażonym w program udźwiękwiający tekst, jak również z notatników brajlowskich. Wśród źródeł informacji przydatnych w nauce i odrabianiu lekcji ze względu na format prawie wszyscy (19 osób) wskazują Internet i książki oraz materiały w brajlu (16 osób), jak rów-



Rycina 5. Źródła informacji przydatne w nauce i odrabianiu lekcji ze względu na format (odpowiedzi wielokrotne)

Źródło: opracowanie własne.



Rycina 6. Ocena własnych umiejętności w zakresie obsługi telefonów komórkowych, nowych technologii (laptopów, tabletów, dyktafonów cyfrowych itp.) w opiniach badanych adolescentów

Źródło: opracowanie własne.

niez własne notatki w brajlu (na kartkach i w notatniku brajlowskim) – po 11 wskazań (rycina 5).

W grupie badanych uczniów szkół ponadpodstawowych w Laskach 15 osób oceniło wysoko i bardzo wysoko swoje umiejętności związane z obsługą telefonów komórkowych/smartfonów, a dziewięć oceniło na tym poziomie swoje umiejętności obsługi nowych technologii, w tym tabletów, laptopów itp. Siedem osób przyznało, że ma problem z zaawansowanymi funkcjami w używanym przez siebie sprzęcie, a dwie zaznaczyły odpowiedź, że zarówno obsługa smartfonów, jak i nowych technologii sprawia im kłopot (rycina 6).

Na pytanie, które technologie wspomagające warto polecić niewidomym użytkownikom, uczniowie najczęściej odpowiadali, że urządzenia z syntezatorem mowy, podkreślając ich łatwość obsługi, szybkość dostępu do informacji oraz przyjazność podczas korzystania np. z Internetu. Oprócz urządzeń udźwiękwiających tekst, prawie połowa polecała notatniki brajlowskie jako urządzenia lekkie, wygodne w pisaniu i umożliwiające pełną kontrolę zapisu. Kilka osób jako zaletę wskazywało intymność zapisu, przydatną np. przy pisaniu pamiętników czy sporządzaniu innych, prywatnych notatek, którą dają notatniki brajlowskie.

## Dyskusja wyników

Mimo że badana grupa nie jest reprezentatywna, a wyników nie można odnieść do całej populacji uczącej się młodzieży niewidomej, to pokazują one pewne tendencje w zakresie wyboru i wykorzystania technologii wspomagających w wyznaczonych badaniem trzech obszarach.

### **Obszar 1: Wykorzystanie edukacyjnych technologii wspomagających w szkole i w czasie wolnym**

Praktyka pedagogiczna i prezentowane wyniki badań jednoznacznie wskazują, że grupa badanej młodzieży, uczącej się w Laskach, obok brajla tradycyjnego wykorzystuje nowe technologie, zarówno oparte na brajlu komputerowym, jak i na programach udźwiękwiających. Z tradycyjnego brajla uczniowie korzystają najczęściej w sytuacjach szkolnych. Wynika to z faktu, że na lekcjach korzystają głównie z książek i innych materiałów dydaktycznych drukowanych w brajlu. Poza tym w czasie szkolnych zajęć i sprawdzianów piszą pismem Braille'a. W czasie pozaszkolnym zdecydowana większość uczniów korzysta z wszelkiego rodzaju urządzeń udźwiękowionych. Cenne jest to, że w badanej grupie niewidomi adolescenti wykorzystują więcej niż jedno urządzenie, które często posiadają na własność. Oprócz specjalistycznego sprzętu prawie wszyscy korzystają z uniwersalnych urządzeń, takich jak smartfony, laptopy czy tablety, ale wzbogaconych o udźwiękowane aplikacje. Wyniki badań korespondują z wcześniejszymi badaniami autorki (Paplińska, 2016a), przeprowadzonymi na grupie 24 uczniów (12 ze szkół ogólnodostępnych i 12 ze szkół specjalnych), w tym ośmiu niewidomych

i 16 słabowidzących. Niezależnie od typu szkoły, do której uczęszczają uczniowie z niepełnosprawnością wzroku – specjalna czy ogólnodostępna – korzystają z więcej niż jednego urządzenia komputerowego i w przeważającej większości są to urządzenia uniwersalne: komputer stacjonarny, laptop, tablet, wzbogacone specjalistycznym oprogramowaniem.

## **Obszar 2: Pismo Braille’a w nowych technologiach**

Większość badanych uczniów niewidomych korzysta z więcej niż jednego narzędzia do pisania brajlem, w tym połowa, oprócz maszyny brajlowskiej do robienia notatek wykorzystuje elektroniczny notatnik brajlowski. Wszyscy badani deklarują, że znają zaawansowaną notację matematyczną, ale tylko jedna osoba zna brajlowską notację komputerową, chociaż połowa korzysta z notatnika brajlowskiego. Warto zaznaczyć, że integrowanie umiejętności posługiwania się pismem Braille’a z możliwościami, jakie dają współczesne technologie, pozwala na pełniejszy dostęp do materiałów z zakresu matematyki, chemii, fizyki, informatyki oraz umożliwia swobodne robienie notatek i obliczeń (Jakubowski, Mikułowski, 2016).

Wydaje się, że badani uczniowie ze szkół ponadpodstawowych w Łaskach są świadomi zalet i ograniczeń poszczególnych rozwiązań wspomagających, a co za tym idzie, wybierają technologie do konkretnej aktywności i zgodnie z własnymi potrzebami, argumentując: *syntezator mowy i dyktafon są bardzo wygodne, ale maszyna brajlowska i notatnik brajlowski dają niezależność; wykorzystuję linijkę brajlowską do archiwizowania danych, a syntezator do szybszego i sprawniejszego przyswajania informacji; brajl w notatniku brajlowskim to kontrola nad tekstem, poza tym notatki łatwiej czytać niż słuchać. Łatwiej też edytować tekst, zwłaszcza w językach obcych. Widoczną tendencją w wyborze technologii jest dość czytelny podział, w którym do rozrywki, w tym odczytywania SMS-ów i e-maili, korzystania z portali społecznościowych, grania w gry komputerowe niewidomi adolescenti używają urządzeń z mową syntetyczną, w tym telefonów, tabletów, laptopów oraz nagrań dźwiękowych – audiobooków, dyktafonów, laptopów. Do wszystkich czynności związanych z odrabianiem lekcji, zwłaszcza z pisaniem, niewidomi adolescenti używają narzędzi wykorzystujących pismo Braille’a, zarówno tradycyjne, jak i komputerowe w notatnikach brajlowskich. Warto zaznaczyć, że w życiu codziennym młodzi ludzie stosują pismo Braille’a głównie do odrabiania lekcji, etykietowania otoczenia, robienia prywatnych notatek.*

## **Obszar 3: Autoocena umiejętności korzystania z nowych technologii oraz umiejętności pozyskiwania, przetwarzania informacji zdobytej z różnych źródeł w opiniach badanych adolescentów**

Dzięki rozwojowi technologii niepełnosprawność przestała być barierą w dostępie do informacji, jeśli osoba korzystająca z programów i urządzeń wspomagają-

cych pracę z komputerem ma odpowiednie umiejętności, a sprzęt i oprogramowanie dobrane są do jej potrzeb i możliwości oraz rodzaju niepełnosprawności.

Dokonując autooceny swoich umiejętności czytania i pisanie, badani młodzi ludzie ocenili się dość nisko, ani jedna osoba nie oceniła swojej umiejętności czytania w kategorii szybkiego i bezbłędnego. Dość nisko ocenili także umiejętność odszukiwania informacji w książkach (w tym książkach w wersji elektronicznej i tradycyjnej brajlowskiej). Badani uczniowie wskazali, że zdobywanie, przetwarzanie informacji odczytanej na wydruku brajlowskim sprawia im często kłopot, gdy tymczasem ocenili własne umiejętności surfowania w sieci i pozyskiwania informacji z Internetu znacznie wyżej. Warto przyrzeć się w dalszych badaniach, czy trudności w pozyskiwaniu i przetwarzaniu informacji z książek są jednym z objawów niskich kompetencji czytelniczych, czy też raczej należy upatrywać przyczyn gdzie indziej, np. małych doświadczeń czytelniczych w obcowaniu z pismem Braille'a. Z przeprowadzonych badań wynika bowiem, że badani adolescentenci stosują pismo Braille'a głównie do odrabiania lekcji, czasem etykietowania otoczenia, robienia prywatnych notatek, ale w czasie wolnym, rozwijając własne zainteresowania korzystają z komputerów z programem udźwiękawiającym, audiobooków, telefonów, tabletów, dyktafonów, laptopów.

Urządzenia komputerowe są nie tylko narzędziami, które czynią procesy adaptacyjne prostszymi i bardziej efektywnymi. To, jak zaznacza Maciej Krajewski (2014), także media programujące nasze działania, sposoby myślenia i relacje nawiązywane z innymi i rzeczywistością. Osoby, które potrafią posługiwać się takimi środkami, jak komputery, i te, które tej zdolności nie opanowały, różnią się między sobą, ponieważ w odmienny sposób się realizują i inaczej doświadczają rzeczywistości, co powoduje, że mają inne szanse życiowe.

Z badań dotyczących praktyk kulturalnych Polaków (Drozdowski i in., 2014) wynika, że użytkownicy komputerów samodzielnie potrafią wykonywać przede wszystkim te czynności, które są związane z obsługą sieci, a więc korzystać z przeglądarek, poszukiwać informacji w Internecie, posługiwać się pocztą elektroniczną (w każdym przypadku czynności te samodzielnie wykonuje od 80% do prawie 90% osób, które korzystają z komputera). Od 60% do 80% użytkowników potrafi samodzielnie korzystać z portali społecznościowych, odtwarzać muzykę lub filmy oraz ściągać pliki z sieci, korzystać z usług bankowych online i robić zakupy przez Internet. Od 40% do 60% osób korzystających z komputerów samodzielnie potrafi grać w gry komputerowe online, pisać i edytować teksty, liczyć za pomocą programów rachunkowych i instalować oprogramowanie (Krajewski, 2014, s. 390).

Osiągnięcia w dziedzinie nowych technologii nie tylko znacznie rozwinęły możliwości wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji, lecz także zwiększyły dostęp osób z niepełnosprawnościami do ogólnodostępnych gier komputerowych. Z badań przytoczonych przez autorkę (Paplińska, 2016b) wynika, że prawie wszyscy badani niewidomi chłopcy – nastolatki, grają w gry komputerowe. Korzystają przy tym najczęściej ze wsparcia w postaci programów

udźwiękawiających. W grupie osób słabowidzących tylko dwie osoby korzystały z technologii ułatwiających dostęp do gry, w tym jedna osoba używała od czasu do czasu programu udźwiękawiającego i jeden uczeń z tej grupy stosował program powiększający tekst – Zoomtext i program udźwiękawiający. Z tego wniosek, że najpopularniejszą formą dostępu do gier i internetu dla większości uczniów z dysfunkcją wzroku są programy udźwiękawiające (Paplińska, 2016b).

## **Konkluzja**

Warto podkreślić, że wykorzystanie więcej niż jednej modalności w procesie uczenia się i zdobywania informacji wpływa na szybkość i efektywność pracy. Zatem łączenie edukacyjnych technologii wspomagających wykorzystujących pismo Braille'a z innymi, np. programami udźwiękawiającymi tekst, sprzyja efektywnej komunikacji i szybszemu dostępowi do informacji. Z tego względu badani adolescenti, wybierając źródła oraz sposoby komunikacji i pozyskiwania informacji, obok tradycyjnych, takich jak książki brajlowskie czy własne notatki w brajlu, korzystają z elektronicznych notatników brajlowskich oraz notatek głosowych i programów odczytu ekranu.

Współcześnie najbardziej pożądanymi kompetencjami są te związane z nowymi technologiami, tworzącymi digitalne podstawy życia społecznego, czyli z komputerami, siecią internetową, konsolami do gier, kamerami i aparatami. Życie w społeczeństwie określanym mianem cyfrowego czy sieciowego sprawia, że umiejętność posługiwania się technologiami jest dziś traktowana na równi ze zdolnością do posługiwania się językiem, pisania, dokonywania podstawowych operacji matematycznych, co jest jednym z warunków pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (Krajewski, 2014). Z tego względu kompetencje informacyjne, a właściwie ich brak są jednym z najważniejszych czynników wpływających na zjawisko wykluczenia cyfrowego, na które narażone, są osoby z niepełnosprawnościami.

Uzyskane wyniki pilotażowych badań pozwolą w przyszłości na projektowanie i prowadzenie bardziej zaawansowanych dociekań naukowych, zarówno jeśli chodzi o reprezentatywną grupę badawczą, jak i zakres problemów badawczych, zależności pomiędzy zmiennymi.

W planowanych poszukiwaniach empirycznych istotna będzie ocena rzeczywistych kompetencji adolescentów z niepełnosprawnością wzroku w zakresie korzystania z technologii wspomagających. Przeprowadzone badania pilotażowe na grupie celowej były oparte na deklaracjach osób badanych. Uzyskane wyniki są jednak ważne, bo pokazują od lat utrzymujący się trend, w którym uczniowie niewidomi na lekcji korzystają z tradycyjnego brajla, piszą na mechanicznych maszynach brajlowskich, technologie wspomagające częściej wykorzystują zaś w nauce pozaszkolnej i w czasie wolnym. Planowane badania przyniosą zapewne odpowiedź na pytania o istotę kształtowania kompetencji informacyjnych uczniów z niepełnosprawnością wzroku i zaspokajania ich potrzeb w zakresie wykorzystania nowych technologii.



## Literatura

- Barabasz, S. (2016). Adaptacja materiałów dydaktycznych do brajla – podstawy prawne i rozwiązania. W: M. Paplińska (red.), *Pismo Braille'a. Z tradycją w nowoczesność* (s. 141–158). Warszawa: Fundacja Polskich Niewidomych „Trakt”.
- Czapiński, J., Panek, T. (2015). Wstęp. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i Jakość Życia Polaków. Raport. Contemporary Economics*, 9/4 (s. 373–395). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Jakubowski, S., Mikułowski, D. (2016). Brajlowski zapis matematyczny, informatyczny i chemiczny – w kręgu historycznych poszukiwań i współczesnych rozwiązań. W: M. Paplińska (red.), *Pismo Braille'a. Z tradycją w nowoczesność* (s. 70–86). Warszawa: Fundacja Polskich Niewidomych „Trakt”.
- Krajewski, M. (2014). Kompetencje kulturowe Polaków. W: R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków* (s. 337–396). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Maryl, M. (2015). Kulturowa piśmienność: projekt badań totalnych kultury literackiej. *Teksty Drugie*, 3(152), 9–30.
- Miler-Zdanowska, K. (2017). Wykorzystanie nowych technologii w orientacji przestrzennej osób z niepełnosprawnością wzroku. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 18, 59–72.
- Miler-Zdanowska, K., Zadrozny, J. (2017). Technologie wspomagające używane do samodzielnego poruszania się osób z niepełnosprawnością wzroku. W: K. Czerwińska, K. Miler-Zdanowska (red.), *Tyflopedagogika wobec różnorodności współczesnych wyzwań edukacyjno-rehabilitacyjnych* (s. 298–316). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Paplińska, M. (2016a). Pismo Braille'a wobec wyzwań współczesnej komunikacji osób niewidomych – komunikat z badań. W: M. Paplińska (red.), *Pismo Braille'a. Z tradycją w nowoczesność* (s. 126–137). Warszawa: Fundacja Polskich Niewidomych „Trakt”.
- Paplińska, M. (2016b). Uczniowie niewidomi i słabowidzący w świecie gier komputerowych a integracja społeczna. W: M.Z. Babiarz, K. Bidziński, A. Giermakowska (red.), *Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni informacyjnej* (s. 227–236). Kraków: Impuls.
- Paplińska, M. (2017). Technologiczne wsparcie uczniów niewidomych i słabowidzących w opiniach nauczycieli. W: M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak (red.), *Tyflopedagogika wobec potrzeb wspomagania rozwoju, rehabilitacji i aktywizacji społecznej* (s. 114–132). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Paplińska, M., Wiazowski, J. (2016). Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji włączającej uczniów niewidomych i słabowidzących – transformacja roli nauczyciela. W: M. Kamińska, Z.P. Kruszewski, A. Gretkowski, B. Skałbani (red.), *Nauczyciel we współczesnej edukacji. Diagnoza – Rozwój – Zmiana* (s. 177–189). Płock–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica.
- Śmiechowska-Petrovskij, E. (2016). Integrowanie technologii i technik brajlowskich w edukacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku. W: M. Paplińska (red.), *Pismo Braille'a. Z tradycją w nowoczesność* (s. 101–125). Warszawa: Fundacja Polskich Niewidomych „Trakt”.
- Śmiechowska-Petrovskij, E. (2017). Elektroniczne narzędzia wspomagające orientację przestrzenną i samodzielne poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. W: J. Kuczyńska-Kwapisz, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Orientacja prze-*

strzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. *Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania* (s. 161–186). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.

Wdówik, P. (2008). Wyposażenie ucznia z dysfunkcją wzroku w sprzęt komputerowy. W: M. Paplińska (red.), *Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości*. Warszawa: Wydawnictwa UW.

Wiazowski, J. (2015). Proces efektywnego doboru technologii wspierających edukację osób niewidomych i słabowidzących. W: K. Czerwińska, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak (red.), *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej* (s. 156–178). Warszawa: Wydawnictwo APS.

\*\*\*

## **TECHNOLOGIE WSPOMAGAJĄCE W EDUKACJI I REHABILITACJI UCZNIÓW NIEWIDOMYCH I SŁABOWIDZĄCYCH**

### **Streszczenie**

W pierwszej części artykułu omówiono technologie wspomagające dla osób niewidomych i słabowidzących. Druga część zawiera cząstkowe wyniki badań pilotażowych na temat kompetencji informacyjnych uczniów niewidomych z ośrodka szkolno-wychowawczego w Laskach. Prezentowane wyniki i ich dyskusja koncentrują się głównie na doświadczeniach niewidomych adolescentów w użytkowaniu edukacyjnych technologii wspomagających w odniesieniu do stosowania specjalistycznych pomocy w szkole i poza nią, wykorzystania pisma Braille'a i autoceny umiejętności korzystania z nowych technologii.

## **ASSISTIVE TECHNOLOGY FOR THE BLIND AND VISUALLY IMPAIRED STUDENTS FOR THEIR EDUCATION AND REHABILITATION**

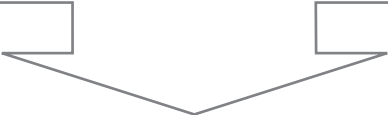
### **Summary**

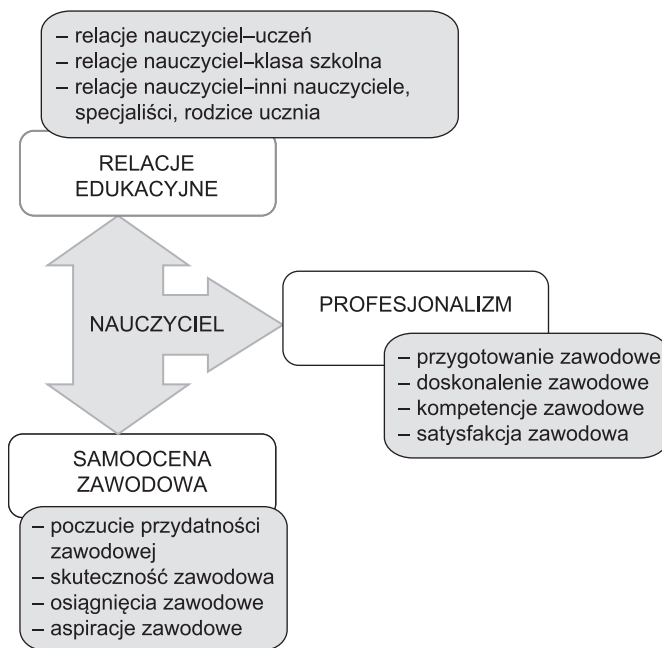
The first part of the article discusses assistive technologies for blind and visually impaired people. The second part contains partial results of pilot studies on information competences of blind students from the Laski School for the Blind. The presented results focus mainly on the experiences of blind adolescents in the use of assistive technologies: in school and in leisure time, in the use of Braille and also in self-assessment of the ability to use new technologies.

# CZĘŚĆ III

## Teoretyczne konteksty dydaktyczne w zakresie harmonizowania

### **Poruszane zagadnienia**

- edukacja
  - głęboka niepełnosprawność intelektualna
  - oczekiwania
  - rodzicielstwo
  - pedagog specjalny
  - tyflopedagog
  - role zawodowe
  - kompetencje zawodowe
  - tutoring
  - harmonizowanie
  - wsparcie edukacyjne
  - wspieranie samodzielności dziecka
  - edukacja włączająca
  - przygotowanie studentów
  - stan wiedzy
  - upodmiotowienie
  - indywidualizacja
  - rodzina
  - system rodzinny
  - sukces edukacyjny
- 



**Rycian 1.** Obszar edukacyjny w kategorii NAUCZYCIEL – implikacja badawcza wzorców dydaktyki specjalnej

Źródło: Głodkowska (2017a, s. 98, zob. *Wprowadzenie*).

# Oczekiwania rodziców dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wobec systemu edukacji

Diana Aksamit  
Andrzej Giryński



## Słowa kluczowe

edukacja, głęboka niepełnosprawność intelektualna, oczekiwania, rodzicielstwo

## Keywords

education, profound intellectual disability, expectations, parenting

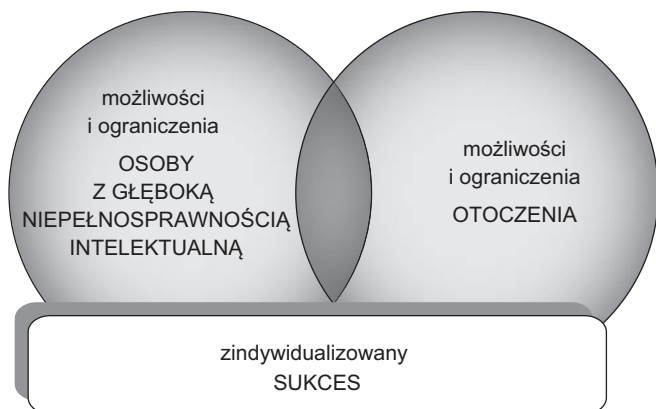
## Wstęp

Badania nad ojcostwem i macierzyństwem (rodzicielstwem) dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną mieszczą się w obszarze badań nad rodziną (Duvall, 1997; Obuchowska, 1999; Będkowska-Heine, 2007). Rodzina stanowi płaszczyznę często podejmowanych analiz teoretyczno-empirycznych, zarówno w Polsce (Twardowski, 2005; Liberska, Matuszewska, 2011), jak i za granicą (Duvall, 1997; Reichman, Corman, Noonan, 2008). W prezentowanym artykule połączono obszary rzadko dotąd przedstawiane w analizach nad rodziną: macierzyństwo (Aksamit, 2019), ojcostwo (Cytowska, 2017), głęboką niepełnosprawność intelektualną dziecka (Vliegen, 2006; Kopeć, 2013) i proces edukacyjno-terapeutyczny osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną (Kopeć, 2013; Marcinkowska, 2017). Prezentowane w artykule analizy są połączeniem dwóch badań: pierwszego, już zrealizowanego, dotyczącego różnych aspektów macierzyństwa sprawowanego nad dorosłymi osobami z głęboką niepełnosprawnością w ujęciu biograficznym (Aksamit, 2019) i drugiego, pilotażowego, dotyczącego ojcostwa sprawowanego nad nimi. Zarówno badania w grupie matek, jak i ojców wykazały, że jedni i drudzy mają wiele oczekiwań wobec systemu edukacji. Podstawowym celem artykułu jest przedstawienie, analiza i opisanie wybranych

oczekiwań rodziców dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wobec systemu edukacji oraz próba poszukiwania różnic między oczekiwaniami w obu badanych grupach.

### **System edukacji jako jeden z wybranych determinantów macierzyństwa i ojcostwa dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną**

Edukacja osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest procesem złożonym, warunkowanym wieloma czynnikami. Szczególną uwagę należy tu zwrócić na dwie kategorie czynników determinujących ten proces oraz jego skuteczność (rycina 1). Pierwsza grupa czynników dotyczy funkcjonowania osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w zakresie możliwości percepcyjnych, poznawczych, społecznych, ruchowych.



**Rycina 1.** Czynniki warunkujące skuteczność edukacji osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną

Źródło: opracowanie własne

Na temat charakterystyki ich funkcjonowania dotychczas ani w Polsce (Piszczek, 2004, 2006, 2008; Kopeć, 2013; Marcinkowska, 2013), ani za granicą (Nakken, Vlaskamp, 2007; Poppes i in., 2016) nie napisano wiele. Dotyczy to również analiz procesu edukacji tej grupy osób. Jedną z możliwych przyczyn było pozostawanie jej poza systemem edukacji. Dopiero w latach 90. XX wieku w Polsce zaczęły dokonywać się przemiany, które pozwoliły na włączenie tych osób do systemu edukacji. Dziewiętnastego sierpnia 1994 roku uchwalono ustawę o ochronie zdrowia psychicznego (Dz.U. z 1994 r. Nr 111, poz. 535) i za jej przyczyną minister edukacji został zobligowany do objęcia edukacją również dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Nie wystarczyło to jednak,

aby zorganizować ten proces od strony praktycznej. Dopiero po trzech latach, 30 stycznia 1997 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej określiło rozporządzeniem zasady uczestniczenia osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji (Dz.U. z 1997 r. Nr 14, poz. 76). Ustalono, że osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, tak jak każde inne dziecko, pełno- bądź niepełnosprawne, powinny realizować obowiązek szkolny poprzez udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych. Z jednej strony nałożono na te osoby obowiązek szkolny, ale z drugiej uznano prawo do nauki każdego polskiego obywatela, co przewiduje Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483). Jak pokazują badania, był to okres przełomowy dla wielu polskich rodzin wychowujących dzieci i młodzież z głęboką niepełnosprawnością intelektualną (Aksamit, 2019). Należy jednak zaznaczyć, że istnieje grupa osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, która ze względu na ukończone 25 lat w momencie wejścia w życie wymienionego rozporządzenia nie mogła nigdy podjąć edukacji. Przed 1997 rokiem dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim pozostawały poza systemem oświatowym. Organizowane dla nich zajęcia miały przeważnie charakter opiekuńczy. Znaczna większość tych dzieci i młodzieży nie uczestniczyła w żadnych zorganizowanych formach zajęć, niejednokrotnie całe życie spędzały tylko w domu rodzinnym bądź w placówce opiekuńczej. Obecnie obowiązuje nowe rozporządzenie MEN z dnia 23 kwietnia 2013 roku w tej samej sprawie (Dz.U. z 2013 r., poz. 529) i szerzej reguluje tę problematykę. Na podstawie wymienionych dokumentów zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze są organizowane dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim od początku roku szkolnego, w którym kończą trzy lata, do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym kończą 25 lat. Zajęcia te stanowią formę spełniania rocznego obowiązku przedszkolnego, jak i obowiązku szkolnego. Należy wspomnieć, że zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze nie mają charakteru zajęć dydaktycznych. Nie są prowadzone według podstawy programowej lub ramowych planów nauczania szkolnego. Dziecko z głęboką niepełnosprawnością intelektualną może uczestniczyć w nich na podstawie orzeczenia o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, które wydawane jest przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną na okres do pięciu lat (Dz.U. z 2017 r., poz. 1743). Zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze obejmują w szczególności:

- 1) naukę nawiązywania kontaktów;
- 2) kształtowanie sposobu komunikacji, który będzie dostosowany do potrzeb osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną;
- 3) usprawnianie w zakresie motoryki dużej i małej;
- 4) wdrażanie do samodzielności;
- 5) wielozmysłowe poznawanie otoczenia;
- 6) rozwijanie i kształtowanie umiejętności współzycia w grupie;



7) naukę celowego działania *dostosowanego do wieku, możliwości i zainteresowań uczestnika zajęć oraz przejawianej przez niego aktywności* (Dz.U. z 2013 r., poz. 529).

Zajęcia te mogą być realizowane grupowo bądź zespołowo, co jest uwarunkowane stanem zdrowia, możliwościami psychofizycznymi osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną (uczestnika zajęć). Minimalny tygodniowy wymiar godzin zajęć zespołowych wynosi 20, z tym że nie może to być więcej niż sześć godzin dziennie. Jeżeli osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną realizuje zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze indywidualnie, wtedy tygodniowy wymiar godzin wynosi 10, ale nie więcej niż cztery godziny dziennie. Zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze najczęściej są realizowane w szkołach specjalnych, przedszkolach specjalnych, ośrodkach rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczych oraz zakładach opieki zdrowotnej, środowiskowych domach samopomocy, domach pomocy społecznej i w domach rodzinnych wychowanków; inne miejsca, w których możliwa jest realizacja tego typu zajęć, określone są również w omawianym rozporządzeniu. W rozporządzeniu (Dz.U. z 2013 r., poz. 529) określono, że powinny to być placówki znajdujące się najbliżej miejsca zamieszkania dziecka. Rodzice dziecka z niepełnosprawnością mają prawo do wybrania placówki, w której będą realizowane zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze. Z kolei obowiązek zapewnienia organizacji tych zajęć, a także zapewnienie bezpłatnego dowozu oraz opieki w trakcie transportu dzieci na zajęcia, należy do samorządu terytorialnego. Dla każdego uczestnika zajęć opracowuje się indywidualny program stanowiący podstawę pracy z daną grupą dzieci (Dz.U. z 2013 r., poz. 529).

Mimo że system edukacji osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną nie jest zbytnio rozbudowany w układzie prawnym, to jednak charakteryzuje się złożonością przebiegu z uwagi na specyfikę funkcjonowania tej grupy osób. Niezmiernie ważnymi podmiotami w tym procesie są więc nie tylko same osoby z niepełnosprawnością, lecz także ich rodzice, którzy posiadają ogromną wiedzę o specyfice danego stopnia niepełnosprawności intelektualnej. Rodzice, posyłając pierwszy raz dziecko do szkoły, żywią różne nadzieje: jedni oczekują, że ich dziecko ukończy szkołę, studia, a inni – że ich dziecko będzie w stanie samodzielnie wykonać minimalny ruch, wypowiedzieć kilka słów, zacząć rozumieć otoczenie. Zarówno jedni, jak i drudzy mają oczekiwania wobec systemu edukacji. Dotyczą one dzieci („namacalnych” efektów w funkcjonowaniu dziecka w różnych obszarach) i terapeutów (kompetentnych, wykwalifikowanych specjalistów, którzy będą w stanie wypracować te „namacalne” zmiany w funkcjonowaniu dzieci). Rodzice osób z niepełnosprawnością intelektualną (biorąc pod uwagę każdy jej stopień) doświadczają różnych trudności w rodzicielstwie, co może być przyczyną, jak zakładamy, różnych złożonych oczekiwań względem systemu edukacji. Matki bardzo często poświęcają się opiece nad dzieckiem z niepełnosprawnością, przyjmując wiele ról, i stają się dla swojego dziecka również: rehabilitantką, psychologiem, pielęgniarką, pedagogiem, a przede wszystkim wo-

jowniczką praw dziecka jako pełnoprawnego obywatela (McKeever, Miller, 2004). Od ojca, w rozumieniu kulturowym, oczekuje się przedsiębiorczości i aktywności społeczno-zawodowej. Jego małe zaangażowanie tłumaczy się wymogiem utrzymania rodziny, bardziej odpowiedzialną i absorbującą rolę społeczną. Od mężczyzny oczekuje się siły, zaradności, odpowiedzialności za podejmowane działania, stworzenia oparcia dla rodziny (Stelter, 2013). Taki stan rzeczywistości determinuje postępowanie matek, które przebywając ciągle z dzieckiem, szybciej mogą odnaleźć pozytywne strony rodzicielstwa, są w stanie szybciej przystosować się do roli matki dziecka z niepełnosprawnością, a w szczególności do akceptacji tej niepełnosprawności dziecka. Mają też szansę rozwijać własne kompetencje rodzicielskie, mogą równoważyć poczucie straty, poznawać i dostrzegać w dziecku pozytywne cechy (Twardowski, 2004). Ojcowie ze względu na częstą nieobecność takiej możliwości często są pozbawieni. Wyróżniono następujące etapy przystosowania się do niepełnosprawności dziecka: (1) szok, (2) kryzys emocjonalny, (3) pozorne przystosowanie się, (4) konstruktywne przystosowanie się (Twardowski, 1995; Obuchowska, 1999). W zależności od etapu, na jakim znajduje się rodzic, zakładamy, że może to generować inne (mniej lub bardziej złożone) oczekiwania wobec systemu edukacji. Rodzice będący na pierwszych trzech etapach mogą mieć wygórowane oczekiwania względem dziecka, względem specjalistów – co nie będzie miało przełożenia na skuteczność edukacji, a będzie wzbudzało coraz to większe roszczenia i poczucie wewnętrznej frustracji. W najlepszej sytuacji zapewne są rodzice, którzy pogodzili się z niepełnosprawnością dziecka, zaakceptowali jego odmienność. Bardzo często jednak rodzice wracają do już przeżytych okresów przystosowania i pogodzenia się z niepełnosprawnością własnego dziecka. Przeanalizujmy zatem poszczególne etapy w procesie prowadzącym do akceptacji niepełnosprawności dziecka pod względem oczekiwań rodziców do systemu edukacji (tabela 1).

Często terapeuci nie mogą sprostać oczekiwaniom rodziców. Im bardziej wygórowane oczekiwania mają rodzice, tym większe zachodzi ryzyko niepowodzeń dziecka i tym większą nieskuteczność procesu edukacji widzą i odczuwają rodzice. Z kolei obojętność wobec edukacji jest założeniem *a priori* niepowodzenia dziecka, mimo jego niezaprzeczalnych efektów, których jednak rodzice mogą długo nie zauważyć, bądź wcale nie zauważą. Oprócz etapów w procesie przystosowania się do niepełnosprawności dziecka należy zwrócić uwagę na charakterystykę danego stopnia niepełnosprawności intelektualnej. Ze statystyk wynika, że osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną stanowią tylko 5% ogólnej liczby osób z niepełnosprawnością intelektualną. Głęboka niepełnosprawność występuje w skali sześć na 10 000 osób pełnosprawnych (Arvio, Sillanpää, 2003). Głęboka niepełnosprawność intelektualna charakteryzuje się wieloma zaburzeniami, co tworzy jej negatywny obraz (Zijlstra, Vlaskamp, 2005; Poppes, Van Der Putten, Vlaskamp, 2010). Iloraz inteligencji (IQ) jest poniżej 19–20 punktów w skali inteligencji (5 i więcej odchyień standardowych od normy). Przy każdym stopniu niepełnosprawności współwystępują różne inne niepełnosprawności,

Tabela 1. Rodzice wobec systemu edukacji

Etap	Charakterystyka wystąpienia emocji (w odniesieniu do głębokiej niepełnosprawności intelektualnej)	Możliwe oczekiwania, zachowania rodziców wobec systemu edukacji
Szoku	możliwe: rozpacz, żal, cierpienie, zaburzenia w równowadze w relacjach małżeńskich, obwinianie się, zachowania agresywne (szczególnie werbalna), autoagresja	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „uzdrowienie dziecka”</li> <li>– „znalezienie winnego niepełnosprawności dziecka”</li> </ul>
Kryzysu emocjonalnego	negatywne emocje (podobne jak w fazie szoku, ale o mniejszym natężeniu), ciągłe poszukiwanie przyczyn niepełnosprawności dziecka, unikanie dziecka, poczucie zawiedzenia, poczucie wstydu, pesymistyczna ocena przyszłości, cierpienie emocjonalne, depresja	<ul style="list-style-type: none"> <li>– brak wiary w dziecko – obojętność wobec procesu edukacji;</li> <li>– nieobecność rodzica – „niech próbują specjaliści”</li> <li>– niedoceniając lub niezauważając postępów dziecka – „znikome efekty”</li> </ul>
Pozornego przystosowania się	zaprzeczanie niepełnosprawności dziecka (jego trudnościom, deficytom rozwojowym), poszukiwanie pomocy (często niesprawdzonej naukowej), ciągłe podważanie diagnozy	<ul style="list-style-type: none"> <li>– oczekiwanie „cudu” – dziecko osiągnie poziom zgodnie z jego wiekiem metrykalnym;</li> <li>– brak wiary i zaufania specjalistom;</li> <li>– zbytne „terapeutyzowanie” dziecka (bezustanne terapie, brak wolnego czasu dla dziecka, zabezpieczanie potrzeb terapeutycznych dziecka – zapominanie o potrzebach emocjonalnych);</li> <li>– przenoszenie dziecka z jednej placówki do drugiej, ciągła zmiana i poszukiwanie specjalistów;</li> <li>– dziecko jako „obiekt usprawniania”</li> </ul>
Konstruktywnego przystosowanie się	pozytywne emocje wynikające z posiadania dziecka bez względu na jego niepełnosprawność	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rodzic oczekuje efektów współmiernych do optymalnego poziomu możliwości dziecka, kompetencji i możliwości specjalistów; współpraca między rodzicami a specjalistami – wzajemne uczenie się</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podst.: Twardowski (1995); Obuchowska (1999); Liberska, Matuszewska (2011); Aksamit (2019).

często schorzenia zagrażające życiu. W celu określenia takiego stanu rzeczy używamy sformułowań: niepełnosprawność sprzężona, niepełnosprawność złożona. Występuje ona wtedy, kiedy u konkretnej osoby rozpoznano więcej niż jedną niepełnosprawność spowodowaną jednym lub wieloma czynnikami, które działają w różnych okresach życia jednostki łącznie lub kolejno (Twardowski, 2005). Trudno przedstawić sposób funkcjonowania osób z głęboką niepełnosprawnością inte-

lektualną, ponieważ jak zauważa Danuta Kopeć (2013), bardzo często w publikacjach przyjmuje się wymiar negatywny, podkreśla się słabe strony jednostki, jej deficyty. Zakładamy, że z tych powodów rodzice często widzą jedynie negatywny obraz funkcjonowania dziecka. W czasie badań diagnostycznych i po usłyszeniu diagnozy starają się znaleźć informacje, czym jest głęboka niepełnosprawność intelektualna, ale znajdują tylko informacje negatywne.

Oprócz etapu przystosowawczego i oprócz specyfiki niepełnosprawności istotne są też relacje mąż–żona. Jeśli zaburzone zostaje funkcjonowanie rodziny jako całości, to, zakładamy, że szczególnie cierpi na tym małżeństwo. Niepełnosprawność dziecka bez wątplenia zaburza funkcjonowanie rodziny. Przyjmujemy, że na siłę destrukcji w rodzinie, którą wprowadza niepełnosprawność potomka, mają wpływ inne istotne czynniki (rycina 2), co, jak zakładamy, może na różnych etapach funkcjonowania rodziny wywoływać liczne oczekiwania wobec systemu edukacji dziecka, zarówno w grupie matek, jak i ojców.



Rycina 2. Możliwe determinanty oczekiwań wobec systemu edukacji

Źródło: opracowanie własne na podst.: Friedrich, Greenberg (1983); Hartley i in. (2010).

Badania przeprowadzone w grupie matek dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wykazują, że w okresie tuż po urodzeniu (ryzyko niepełnosprawności intelektualnej w stopniu głębokim), w okresie diagnozy (przedłużająca się, czasami trwająca kilka lat) oraz po potwierdzeniu ostatecznej diagnozy opiekę nad dzieckiem sprawowały kobiety i całkowicie poświęcały się roli matki (Aksamit, 2019); dochodziło też do braku pożycia seksualnego zarówno ze strony matek, jak i ojców – co też potwierdzają inne badania (Zalewska, 1998; Parker i in., 2011). Autorzy badań zagranicznych zwracają uwagę, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością nie czerpią satysfakcji z małżeństwa (Friedrich,

Friedrich, 1981), że coraz częściej rodzicielstwo staje się samotne (Cooke i in., 1986; Hogan, 2012). Według dostępnych badań rodzice dzieci z przewlekłymi chorobami dość często rozwodzą się (Mauldon, 1992). Nieraz diagnoza niepełnosprawności dziecka może prowadzić do nieprawidłowych postaw rodzicielskich, np. nadopiekuńczości, nadmiernej koncentracji na dziecku lub dystansu emocjonalnego (Obuchowska, 1999). Należy zaznaczyć, że każdy z rodziców nadaje niepełnosprawności dziecka indywidualne znaczenie, które generuje konkretny charakter emocji, zmusza do podejmowania różnych strategii (poświęcanie się dziecku, odejście od rodziny). Z tych powodów bardzo często rodzice żywią różne nadzieje wobec systemu edukacji.

## Podstawy metodologiczne badań

W tym projekcie badawczym poszukiwano rozwiązania następujących problemów:

1. Jakie są oczekiwania matek i ojców dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wobec systemu edukacji?
2. Jakie i czy są różnice w oczekiwaniach wobec systemu edukacji w grupie matek oraz ojców dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną?

Głównym celem prezentowanego artykułu jest poznanie, analiza oraz opis wybranych oczekiwań matek i ojców dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wobec systemu edukacji.

W pierwszej kolejności zostały zrealizowane i opracowane badania w grupie matek. W późniejszym etapie przeprowadzono badania pilotażowe w grupie ojców. Przeprowadzone badania w obu grupach mają charakter jakościowy. Według Dariusza Kubinowskiego (2010, s. 59) *badania jakościowe rezerwujemy tu wyłącznie dla interakcyjnych, terenowych, empiryczno-analitycznych opracowań badawczych opartych na bezpośrednim osobistym doświadczeniu*. Zarówno w jednych, jak i w drugich została wykorzystana metoda biograficzna (Lalak, 2010). Narracja biograficzna stanowi zasadniczą formę prezentowania procesualności, co umożliwiło poznanie różnych aspektów macierzyństwa i ojcostwa, m.in. oczekiwań obojga rodziców dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wobec systemu edukacji. Umożliwia również interpretowanie i rekonstruowanie przeżyć, pozwala gromadzić informacje o indywidualnym postrzeganiu własnych przeżyć, doświadczeń i nadawanym temu znaczeniom (Lalak, 2010; Urbaniak-Zajac, 2011). Podstawową technikę zarówno w badaniu nad macierzyństwem, jak i ojcostwem stanowił indywidualny wywiad biograficzno-narracyjny (z zastosowaniem procedur analityczno-interpretacyjnych wzorowanych na pomysłach Fritza Schutzegego (za: Prawda, 1989; Rokuszewska-Pawełek, 2002). Wywiady zostały poddane wiernej transkrypcji, następnie zakodowane i przeanalizowane.

Grupę badawczą stanowiły 34 matki oraz siedmiu ojców wychowujących dorosłe osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. W grupie badawczej

matek cztery pozostawały w związku małżeńskim (badania przeprowadzono w tej grupie rodzin zarówno z matkami, jak i ojcami). Matki i ojcowie pochodzili z różnych części Polski. W grupie siedmiu ojców, którzy wzięli udział w badaniu: czterech mężczyzn pozostawało w związku małżeńskim, trzech opiekowało się samotnie dorosłą osobą z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, pozostali sprawowali dorywczą opiekę nad dzieckiem. Najtrudniejsze w badaniach było dotarcie do respondentów, a szczególna trudność wystąpiła w grupie ojców. Podjęto wszelkie działania, by przez jednego z rozmówców docierać do następnych, co się okazało efektywne. W grupie matek sytuacja wyglądała podobnie, wykazały one jednak większą chęć do wzięcia udziału w badaniu. W badaniach jakościowych zaciera się granica pomiędzy etapem zbierania danych a ich opracowywaniem. Jest to jedna z przesłanek do odrzucenia hipotez badawczych na etapie konceptualizacji badań oraz w trakcie ich prowadzenia (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003). Wyłonione tezy zostaną przedstawione w analizie zebranego materiału.

## Wyniki badań własnych

### **Wybrane oczekiwania matek i ojców dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wobec systemu edukacji**

Zarówno matki, jak i ojcowie oczekiwali wobec nauczycieli, specjalistów, którzy rozpoczynali pracę, **indywidualnego podejścia do dziecka**. Z wypowiedzi matek i ojców wynika, że nauczyciele i specjaliści, szczególnie w szkołach specjalnych, wiedzieli, czym jest „indywidualizacja w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością”, lecz nie potrafili przenieść tego na potrzeby, trudności dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną.

*Ja pamiętam, jak powiedziałam nauczycielce, że do takich dzieci to jest troszeczkę inna metodyka. Ja dużo szukałam, dopytywałam. Więc pani spuściła z tonu, doczytała, jakoś tak zmieniła swój sztywny sposób pracy. [Rozalia]<sup>8</sup>*

*Myślałem, że te Panie to wiedzą, co mają robić z moim dzieckiem, że trzeba mu kilka razy powtórzyć, trzeba do ucha mu powiedzieć. Nie powiem, dużo nas ta szkoła nauczyła, ale też ile razy musiałem tłumaczyć, jak trzeba z naszym synem rozmawiać. [Jakub]*

Rodzice oczekiwali kompetencji od specjalistów do pracy z dzieckiem z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, znajomości problematyki i charakterystyki funkcjonowania tej grupy dzieci. Rok 1997 był przełomowy nie tylko dla rodziców, którzy mogli zacząć posyłać dzieci do przedszkola czy szkoły. Był to również szczególny czas dla instytucji, które zaczęły organizować zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze. Od strony teoretycznej pojawiło się rozporządze-

<sup>8</sup> Wypowiedzi matek dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością pochodzą z publikacji: Aksa-  
mit (2019, s. 135).



nie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 roku w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz.U. z 1997 r. Nr 14, poz. 76), jednak brakowało doświadczenia. Był to czas szczególnej potrzeby współpracy między rodzicami a specjalistami. Analiza wypowiedzi matek i ojców wskazywała jednak na różne doświadczenia.

*Mówi do mnie: „Wie pani, co on dzisiaj zrobił, jak przyszedł do przedszkola? Powyjmował wszystkie szuflady”. Pytam: „A dlaczego to zrobił?”. Patrzy się na mnie kobieta. Ja wiedziałam, że on tak robi, kiedy się nudzi, w domu też tak potrafił. [Irena]<sup>9</sup>*

*Kiedyś taka starsza nauczycielka, ona też była psychologiem, powiedziała, że to dzięki nam przyszłe pokolenie matek i ojców będzie wiedziało od czego zacząć (...). To była nowość, tak upośledzony dzieciak idzie do szkoły. Było różnie, mam takie wrażenie, że uczyliśmy się nawzajem. [Mariusz]*

*Ona gryzła, kiedy ją coś wkurzyło, i tak było w domu, ja tego nie ukrywam. Zdarzyło się, że ugryzła też nauczycielkę. Więc zostałam wezwana... całe litanie... Więc pytam, co mogą mi doradzić, a one w krzyk, że ona nie powinna chodzić do przedszkola, że zagraża innym. [Zuzanna]<sup>10</sup>*

*Nauczyciele nie mieli pojęcia, jak pracować, od czego zacząć, więc duży nacisk był na te zajęcia z rehabilitantami, fizjoterapeutami. My byliśmy prowadzeni metodą Wojty. [Nina]<sup>11</sup>*

Kolejny rodzaj oczekiwań rodziców dotyczył **akceptacji dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną** (trudnych zachowań, specyficznych często dziwacznych potrzeb) ze strony specjalistów. Dla rodziców szczególnie niejasny był brak akceptacji ze strony osób, które mają to wpisane w zawód.

*Były non stop jakieś skargi: że rzuca Olka rzeczami, że nie chce uczestniczyć w zajęciach. Ale ja też oczekiwałam, że w szkole wiedzą, jak temu w jakiś sposób zapobiec. [Zuzanna]<sup>12</sup>*

*Ona go nie lubiła, wie Pani, nasz syn też jej nie lubił. Był trudny, sam miałem czasami myśli: Boże, czy to dziecko można kochać. Ale mogła, jakoś inaczej... nie było jej szkoda, że on całymi dniami siedzi sam. Rozumiem, nie było takich*

---

<sup>9</sup> Wypowiedzi matek dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością pochodzą z publikacji: Aksamit (2019, s. 135).

<sup>10</sup> Wypowiedzi matek dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością pochodzą z publikacji: Aksamit (2019, s. 135).

<sup>11</sup> Wypowiedzi matek dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością pochodzą z publikacji: Aksamit (2019, s. 137).

<sup>12</sup> Wypowiedzi matek dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością pochodzą z publikacji: Aksamit (2019, s. 135).



*dzieci, jak on... Zostało tej kobiecie to odgórnie narzucone. Z czasem ona też zmieniła swoje podejście... Zawsze żonie mówiłem, „co się dziwisz? Ile razy zastanawiałaś się, czy kochasz swoje dziecko?”. Nie ma co szukać winnych, wiem, że starała się... [Mirek].*

W grupie ojców pojawiały się oczekiwania, których nie było w badaniach przeprowadzonych w grupie matek. Ojcowie mieli nadzieję i oczekiwali, że kiedy dziecko zacznie uczęszczać do przedszkola, szkoły, to oni będą mogli odzyskać homeostazę w życiu małżeńskim. Oczekiwali, że kiedy dziecko będzie objęte pomocą to oni odzyskają żonę, a nie zyskają tylko matkę swojego dziecka czy gospodynię domu, matkę pedagoga, psychologa, terapeutkę. Zwracali również uwagę na pożycie seksualne, które nie miało już takiego znaczenia w ich związku. Jest to znacząca różnica wobec wypowiedzi matek, ponieważ w oczekiwaniach kobiet na pierwszym miejscu było dziecko i jego rozwój.

*Myślałem, że w końcu będę miał normalną rodzinę. Potrzebowałem żony, co miałem szukać kogoś sobie? Wiedziałem, że będzie w szkole te kilka godzin, nawet sobie tak pracę ustawiałem. Ale dla Agaty, mojej byłej żony, to było zbyt trudne. Ona nie rozumiała, że ja nie chcę porządku w domu, obiadu, chciałem w końcu normalnie żyć. [Marcel]*

*Zawiozłem córkę do szkoły, przyjechałem do domu, żona siedziała tylko przy telefonie, bała się, że Kasia będzie miała atak czy coś... Proponowałem, żeby razem gdzieś wyjechać, chociaż na te kilka dni, ale ona nie umiała zostawić jej chociaż na chwilę. [Arkadiusz]*

Ojcom zależało na dobru dziecka, ale w większości wypowiedzi kładli nacisk na to, że pragnęli odzyskać żonę. Kolejną różnicą jest sposób mówienia o zachowaniach innych osób wobec ich dziecka. Zdaniem ojców zachowania innych osób nie zawsze były celowe (mające wymiar negatywny w stosunku do dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną), czasem wynikały z ich niewiedzy, strachu przed głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Nie nadawali tym wypowiedziom takiego znaczenia emocjonalnego jak matki, czasami podejmowali próbę tłumaczenia zachowań, sposobów postępowania specjalistów.

*Było różnie, ale też co ta młoda dziewczyna jest winna. Kazali jej zmienić pieluchę, a ona nigdy tego nie robiła, pewnie bała się, to jest naturalne. Nie ma co teraz mówić o tym co złe, było i koniec. Jakoś wszyscy daliśmy radę. [Wojtek]*

*Szkoła to była znowu jakaś gehenna, ale trwała dłużej. Pierwszy rok było fatalnie. Niby były już zespoły rewalidacyjne, ale ją łączono z innymi grupami, gdzie większość była mówiących. I pani nauczycielka kazała jej zeszyty przynieść. Co tam się działo! [Irena]<sup>13</sup>*

<sup>13</sup> Wypowiedzi matek dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością pochodzą z publikacji: Ak-samit (2019, s. 136).

Podsumowując, należy powiedzieć, że w wypowiedziach rodziców dzisiaj już dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością przedstawiono wybrane oczekiwania jednej i drugiej grupy badawczej (rycina 3).



Rycina 3. Oczekiwania matek i ojców dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną

Źródło: opracowanie własne.

## Dyskusja wyników

Analiza zebranego materiału wskazuje zarówno podobieństwa, jak i różnice w oczekiwaniach w grupie matek i ojców – co jest rzeczą naturalną. Szczególną uwagę należy jednak zwrócić na charakter tych różnic. Ojcowie oczekiwali przede wszystkim poprawy relacji małżeńskich dzięki rozpoczęciu przez dziecko zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Matki natomiast w pierwszej kolejności stawiały na rozwój dziecka, oczekiwały efektów w jego funkcjonowaniu, często zatracaly się w roli matki, poświęcały się dziecku całkowicie, było to dla nich sensem życia. Należy zaznaczyć, że w rodzinach, z którymi prowadzono wywiady, często dochodziło do rozpadu. Prezentowane badania pokazują, że nie jest to jedynie kwestią i przyczyną niepełnosprawności dziecka, lecz także nadawania znaczeń tej niepełnosprawności, co z kolei generuje różne, często złożone oczekiwania wobec systemu edukacji.

## Konkluzja

W prezentowanym artykule przedstawiono zarys problematyki, która jest niejako obszarem zaniedbanym w podejmowanych analizach nad skutecznością systemu

edukacji osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Wymaga to dalszych analiz i opracowań w kierunku poprawy jakości życia rodzin z osobą z głęboką niepełnosprawnością: zarówno matek, ojców, rodzeństwa, jak i w szczególności samych osób z daną niepełnosprawnością.

## **Literatura**

- Aksamit, D. (2019). *Kobiety-Matki o macierzyństwie. Socjopedagogiczne studium narracji matek dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Arvio, M., Sillanpaa, M. (2003). Prevalence, aetiology and comorbidity of severe and profound intellectual disability in Finland. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 108–112.
- Będkowska-Heine, V. (2007). Wpływ przewlekłej choroby dziecka na funkcjonowanie w roli ojca. W: B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne* (s. 53–78). Kraków: Impuls.
- Cooke, K, Bradshaw, J., Lawton, D., Brewer, R. (1986). Child disablement, family dissolution and reconstitution. *Developmental Medicine Child Neurology*, 28(5), 610–616.
- Cytowska, B. (2017). Ojcowie wobec opieki nad dziećmi z głęboką niepełnosprawnością intelektualną i ich edukacji – studium etnograficzne. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2(36), 89–112.
- Denboba, D., McPherson, M.G., Kenney, M.K. (2006). Achieving family and provider partnerships for children with special health care needs. *Pediatrics*, 118, 1607–1615.
- Duvall, E.M. (1997). *Mariage and family development*. Philadelphia: Lippincott.
- Friedrich, W.N., Friedrich, W.L. (1981). Psychosocial aspects of parents of handicapped and non handicapped children. *American Journal of Mental Deficiency*, 85, 551–553.
- Friedrich, W.N., Greenberg, M.T. (1983). Adaptation of families with mentally retarded children: A model of stress, coping, and family ecology. *American Journal of Mental Deficiency*, 88(2), 125–138.
- Hartley, S.L., Barker, E.T., Seltzer, M.M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G., Bolt, D. (2010). The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder. *Journal of Family Psychology*, 24(4), 449–457.
- Hogan, D. (2012). *Family consequences of children disabilities*. New York, NY: Oxford University Press.
- Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 roku ratyfikowana przez Polskę 6 września 2012 roku (Dz.U. z 2012 r., poz. 1169).
- Kopeć, D. (2013). *Rzeczywistość (nie)edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Zbiorowe instrumentalne studium przypadku*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lalak, I.D. (2010). *Życie jako biografia: podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Liberska, H., Matuszewska, M. (2011). Model rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym. W: H. Liberska (red.), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju* (s. 41–66). Warszawa: Difin.

- Marcinkowska, B. (2013). *Model kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Marcinkowska, B. (2017). Zagubieni w przestrzeni społecznej – rozważania nad postrzępionym światem osób głęboko niezrozumianych. W: J. Głodkowska (red.), *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności* (s. 137–151). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Mauldon, J. (1992). Children's risks of experiencing divorce and remarriage: Do disabled children destabilize marriages?. *A Journal of Demography*, 46(2), 349–362.
- McKeever, P., Miller, K.L. (2004). Mothering children who have disabilities: A Bourdieusian interpretation of maternal practices. *Social Science & Medicine*, 59, 1177–1191.
- Nakken, H., Vlaskamp, C. (2007). A Need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 83–87.
- Obuchowska, I. (1999). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Parker, J.A., Mandleco, B., Olsen Roper, S., Freeborn, D., Dyches, T.T. (2011). Religiosity, spirituality, and marital relationships of parents raising a typically developing child or a child with a disability. *Journal of Family Nursing*, 17(1), 82–104.
- Parker, R., Moore, L., Majumdar, S.K., Ganghadaran, S.K., Dixon, K., Das Gupta, A., Barrett, M., Tyrer, F. (2009). Brief report: Aggressive challenging behaviour in adults with intellectual disability following community resettlement. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(3), 298–302.
- Piszczek, M. (2004). Rozwój poznawczy we wczesnym dzieciństwie i funkcjonowanie osób głęboko upośledzonych umysłowo. *Rewalidacja*, 2, 41–62.
- Piszczek, M. (2006). *Dziecko, którego rozwój emocjonalno-poznawczy nie przekracza pierwszego roku życia. Diagnoza, zasady terapii i ocena efektów zajęć*. Warszawa: CMPP-P MEN.
- Piszczek, M. (2008). Generalizacja umiejętności. W: M. Orkisz, M. Piszczek, A. Smyczek, J. Szwiec (red.), *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym: przewodnik dla nauczycieli* (s. 119–128). Warszawa: CMPP-P MEN.
- Poppes, P., Van Der Putten, A.J.J., Vlaskamp, C. (2010). Frequency and severity of challenging behavior in people with profound intellectual and multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1269–1275.
- Poppes, P., van der Putten, A.J.J., Post, W.J., Vlaskamp, C. (2016). Risk factors associated with challenging behaviour in people with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(6), 537–552.
- Prawda, M. (1989). Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. O koncepcji badań biograficznych Fritza Schutze. *Studia Socjologiczne*, 115(4), 81–98.
- Reichman, N.E., Corman, H., Noonan, K. (2008). Impact of child disability on the family. *Maternal and Child Health Journal*, 12(6), 679–683.
- Rokuszewska-Pawełek, A. (2002). *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz.U. z 2013 r., poz. 529).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 roku w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz.U. z 1997 r. Nr 14, poz. 76).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2017 r., poz. 1743).
- Stelter, Ż. (2013). *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*. Warszawa: Difin.
- Twardowski, A. (1995). Rodzina a dziecko niepełnosprawne. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (s. 18–53). Warszawa: WSiP.
- Twardowski, A. (2005). Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (s. 18–54). Warszawa: WSiP.
- Twardowski, A. (2004). *Wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych w środowisku rodzinnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Urbaniak-Zajac, D. (2011). Biograficzna perspektywa badawcza. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii* (s. 11–27). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Urbaniak-Zajac, D., Piekarski, J. (2003). Wprowadzenie. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały* (s. 7–11). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego z dnia 19 sierpnia 1994 roku (Dz.U. z 1994 r. Nr 111, poz. 535).
- Vliegen, N. (2006). She doesn't want to look at me. Mother–infant observation as a bridge between clinical practice and research. *Infant Observation*, 9, 261–268.
- Zalewska, A. (1999). Trudne macierzyństwo. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza macierzyństwa* (s. 297–303). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zijlstra, H.P., Vlaskamp, C. (2005). The impact of medical health conditions of children with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 151–161.

\*\*\*

## OCZEKIWANIA RODZICÓW DZIECI Z GŁĘBOKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ WOBEC SYSTEMU EDUKACJI

### Streszczenie

Zagadnienie głębokiej niepełnosprawności intelektualnej jest rzadko poruszane, zarówno w opracowaniach naukowych, jak i praktycznych. Bez względu na liczebność tej grupy, a zwłaszcza na to, że w porównaniu z grupami z innymi niepełnosprawnościami jest ona nieliczna, nie może być wyłączona z rozważań naukowych. W artykule przedstawiono wybrane oczekiwania rodziców dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wobec przebiegu ich edukacji. Przeprowadzone badania w grupie matek oraz pilotażowe badania w grupie ojców osób dorosłych z głęboką niepełnosprawnością intelektualną przy zastosowaniu metody biograficznej pozwoliły ukazać i przeanalizować subiektywne odczucia rodziców co do różnych wątków systemu edukacji. Jakościowa perspektywa badań oraz wybrana metoda umożliwiły opis i analizę oczekiwań grupy matek i ojców wobec systemu edukacji, a także nadawanych temu indywidualnych subiektywnych znaczeń.

## **EXPECTATIONS OF PARENTS OF CHILDREN WITH PROFOUND INTELLECTUAL DISABILITIES OF THE EDUCATIONAL SYSTEM**

### **Summary**

Profound intellectual disability is rarely addressed, both in scientific and practical studies. Regardless of the magnitude of this group, especially considering its small size in comparison to other disabilities, it cannot be excluded from scientific considerations. This article presents selected expectations of parents of children with profound intellectual disabilities regarding their education. The research was conducted in a group of mothers and pilot studies were conducted in a group of fathers of adults with profound intellectual disabilities, using the biographical method. This method allowed to reveal and analyze subjective feelings of the parents towards various aspects of the educational system. This qualitative research perspective and the chosen method made it possible to describe and analyze the expectations of the parents towards the education system and individual subjective meanings given to it.

# Tyflopedagog – kompetencje, zadania, wyzwania

Kornelia Czerwińska  
Kamila Miler-Zdanowska



## Słowa kluczowe

*pedagog specjalny, tyflopedagog, role zawodowe, kompetencje zawodowe*

## Keywords

*special educator, teacher of the visually impaired, professional roles, professional competencies*

## Wstęp

Profesja nauczyciela określana jest jako wysoce złożona, problematyczna i nie-dookreślona (Michalak, 2010). Swoisty charakter tego zawodu wynika przede wszystkim z silnych odniesień kontekstowych, które powodują, że wraz ze zmieniającymi się warunkami społeczno-kulturowymi i dynamicznymi przemianami polityczno-ekonomicznymi ulegają przekształceniom funkcje i zadania nauczycieli. W ewolucji funkcji zawodowych tej grupy zauważa się wyraźne przejście od prostego przekazu wiedzy do rozwijania kompetencji umożliwiających samodzielność poznawczą, w tym zdolność pozyskiwania, weryfikacji i efektywnego wykorzystywania informacji, jak również odejście od bezpośredniego kierowania na rzecz inspirowania rozwoju i budowania poczucia autonomii (Kwiatkowska, 2008). W zmianach tych uwidacznia się dążenie do nabywania przez uczniów kompetencji o transgresyjnym potencjale pozwalających na skuteczne działania we współczesnej rzeczywistości, którą cechuje rosnąca złożoność i szybkie tempo transformacji.

W związku z aktualnymi potrzebami społecznymi w obszarze edukacji konieczne jest stałe doskonalenie się nauczycieli w toku aktywności zawodowej



ukierunkowane na poszerzanie kompetencji pedagogicznych związanych nie tylko z wąsko ujmowanym procesem nauczania–uczenia się, lecz także z działaniami w zakresie profilaktyki, diagnostyki, terapii, udzielania wsparcia, animacji środowiskowej. Funkcje zawodowe tradycyjnie przypisywane nauczycielom (m.in. kształcąca, wychowawcza, opiekuńcza) podlegają zmianom tak w zakresie treści, jak i w sposobach realizacji, warunkiem ich sprawnego wypełnienia jest więc zdolność do modyfikowania działań, konstruowania nowych strategii postępowania, wychodzenia poza dotychczasowe doświadczenia (Sajdak, 2010). Kluczową kwestią jest refleksja podczas podejmowania czynności zawodowych oraz pogłębiony namysł nad zrealizowanymi już działaniami, poprzez który dochodzi do poszerzenia wiedzy i umiejętności, wypracowania dobrych praktyk, wprowadzania innowacji. Ponadto za niezbędne w pracy nauczyciela uznawane są obecnie takie właściwości, jak kreatywność, otwartość, gotowość do współdziałania i dialogu oraz poczucie autonomii związane z posiadaniem bezpośredniego wpływu na wyznaczane cele i sposoby ich osiągnięcia (Gajdzica, 2008).

Za dysfunkcjonalne uznawane są zatem takie formy przygotowywania nauczycieli do zawodu, które opierają się na paradygmacie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym i myśleniu wpisującym się w transmisję kulturową, gdyż działania pedagogiczne nie sprowadzają się do instrumentalnego wykonywania algorytmu, lecz odnoszą się do złożonych sytuacji problematycznych wymagających wieloaspektowej analizy i elastyczności. Profesjonalna wiedza nauczyciela musi więc mieć charakter otwarty (Sajdak, 2010). Zdolność do refleksji i dialogu, partnerski stosunek do wszystkich podmiotów edukacyjnych, wrażliwość na potrzeby wychowanków oraz inne kluczowe kompetencje pedagogiczne nie mogą być zastąpione przez techniczną sprawność dydaktyczną nabywaną w toku studiów wyższych i (lub) kursów oraz szkoleń formalnie uprawniających do pracy w zawodzie. To negatywne zjawisko „profesjonalizacji niekompetencji” dostrzeżone w krajowym systemie kształcenia nauczycieli (Krause, 2009) prowadzi do nieprawidłowości w procesie nauczania–uczenia się, gdyż nabyte w taki sposób przygotowanie pedagogiczne ma charakter pozorny. Wzmacnia ono tendencje do redukcji złożoności problemów dydaktycznych i wychowawczych występujących w zespołach klasowych o wysokiej heterogeniczności oraz rutynowego stosowania poznanych strategii i gotowych wzorców działania nieuwzględniających swoistości warunków kontekstowych.

Konieczność radykalnej redefinicji zadań i funkcji zawodowych nauczycieli oraz opracowania spójnej koncepcji kształcenia tej grupy zarówno na etapie przygotowywania do podjęcia pracy, jak i w trakcie czynnego jej wypełnienia, dostrzegają od dawna pedeutolodzy (Kwiatkowska, 2010). W dyskursie pedagogicznym poświęconym tym kwestiom występuje zgodne stanowisko mówiące o tym, że katalog kompetencji zawodowych nauczycieli nie może mieć stałego charakteru, stąd potrzebna jest otwartość na ustawiczne zmiany ilościowe i jakościowe pozwalające na przekształcenia w obrębie tej profesji w sposób adekwatny do wymogów współczesnego społeczeństwa. Problemy te szczególnie

uwidaczniają się obecnie w grupie pedagogów specjalnych, których funkcje zawodowe podlegają daleko idącym modyfikacjom zarówno na skutek dynamicznych przeobrażeń społeczno-kulturowych, jak i przemian paradygmatycznych w tej subsdyscyplinie pedagogiki.

## **Pedagog specjalny we współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej**

Rola zawodowa pedagoga specjalnego to konstrukt dynamiczny, wykazujący wrażliwość na wszelkie zmiany społeczno-obyczajowe i polityczne (Palak, Papuda-Dolińska, 2014), co wyraźnie obrazuje analiza historii rozwoju krajowego systemu kształcenia nauczycieli uczniów z niepełnosprawnością na przestrzeni XX wieku (Apanel, 2012). Należy zauważyć, że w każdym okresie historycznym aktywność zawodowa tej grupy pedagogów daleko wykraczała poza bezpośrednią pracę dydaktyczno-wychowawczą i rehabilitacyjną z uczniem, obejmując różnego typu działania mające na celu przełamywanie negatywnego wizerunku społecznego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Obecnie wielość i różnorodność zadań podejmowanych przez pedagogów specjalnych jest znaczna (Kocuj, 2008), o czym świadczy liczba ponad 200 nominalnych rodzajów stanowisk pracy, jakie mogą zajmować osoby legitymujące się tym typem wykształcenia (Pańczyk, 2008). W trakcie realizacji wielorakich zadań ukierunkowanych na wspomaganie rozwoju osób z niepełnosprawnością pedagodzy specjaliści odgrywają różne role, w tym m.in. rolę nauczyciela, wychowawcy, terapeuty, rehabilitanta, doradcy, konsultanta, metodyka, koordynatora, animatora, opiekuna, trenera, instruktora, tutora, coacha, mentora, mediatora (Chodkowska, 2008; Zaorska, 2012; Plichta, 2015; Skura, 2015; Wolan-Nowakowska, 2016). Tak szeroki wachlarz działań zawodowych wiąże się z koniecznością posiadania interdyscyplinarnej wiedzy, wielu zróżnicowanych umiejętności oraz odpowiednich predyspozycji osobowościowych niezbędnych w pracy z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami (Nowak, 2017; Olszewski, 2017).

W ostatnich latach liczba i rodzaje zadań stawianych pedagogom specjalnym, a w konsekwencji także wymagania dotyczące posiadanych przez nich kompetencji zawodowych, podlegają dalszemu poszerzeniu i zróżnicowaniu w związku ze zmianami w postrzeganiu fenomenu niepełnosprawności oraz nasilającymi się tendencjami pełnego włączenia osób z niepełnosprawnością we wszystkie sfery życia publicznego. Zakres zmian w sposobach postrzegania roli pedagogów specjalnych jest tak radykalny, że w literaturze przedmiotu i dyskursie publicznym podkreśla się pilną potrzebę określenia na nowo statusu i tożsamości zawodowej tej grupy (Domagała-Zyśk, 2008).

Jedną z podstawowych przyczyn transformacji sytuacji zawodowej pedagogów specjalnych było pojawienie się oraz stopniowy wzrost popularności integracyjnych i inkluzyjnych form kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, będących wyrazem praktycznego wdrażania głównych założeń paradygmatu

włączająco-normalizacyjnego. Następstwem trwającej wiele lat dominacji edukacji segregacyjnej było funkcjonowanie tej grupy pedagogów w roli ekspertów w wąskiej dziedzinie, zazwyczaj odnoszącej się do pracy dydaktyczno-wychowawczej i rewalidacyjnej z osobami o danym rodzaju dysfunkcji, zatrudnionych w specjalnych przedszkolach, szkołach i ośrodkach szkolno-wychowawczych. Wprowadzenie w pedagogice specjalnej priorytetu integracji społecznej wiązało się z wyznaczeniem pedagogom nowych funkcji i zadań związanych ze wspomagananiem rozwoju dzieci i młodzieży o różnych typach niepełnosprawności w ścisłej współpracy z nauczycielami nieposiadającymi przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Sprostanie tym nowym wymaganiom było początkowo utrudnione ze względu na stosunkowo wąskie kompetencje pedagogów wynikające z dotychczasowego systemu kształcenia oferującego na ogół zdobycie specjalności z obszaru jednej subdyscypliny pedagogiki specjalnej, jak również z uwagi na brak znajomości metodyki pracy w zespołach klasowych o wysokiej heterogeniczności. Ponadto zakres obowiązków i formy współdziałania z nauczycielami przedmiotowymi w codziennej praktyce szkolnej nie były w pełni dookreślone, sama idea inkluzji napotykała zaś na jawny bądź ukryty opór ze strony podmiotów edukacyjnych (nauczyciele, dyrektorzy, rodzice uczniów pełnosprawnych).

Aktualne krajowe analizy badawcze poświęcone pracy pedagogów specjalnych w placówkach niesegregacyjnych dowodzą, że założenia teoretyczne dotyczące udzielania specjalistycznego wsparcia uczniom z niepełnosprawnością nadal nie znajdują właściwego odzwierciedlenia w praktyce. Badania ankietowe przeprowadzone wśród nauczycieli placówek ogólnodostępnych mających wieloletnie doświadczenie w pracy z uczniami posiadającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wykazały, że wprawdzie respondenci wyrażają jednoznacznie pozytywną opinię o użyteczności pracy pedagoga specjalnego, jednak nie traktują go jako pełnoprawnego partnera w organizacji procesu dydaktycznego. W ocenie znaczenia poszczególnych form działania pedagogów specjalnych w szkołach masowych ankietowani zdecydowanie preferowali te, dzięki którym uzyskiwali możliwość prowadzenia zajęć dydaktycznych bez większych zakłóceń. Funkcję pedagoga specjalnego sprowadzali więc przede wszystkim do towarzyszenia i bezpośredniej pomocy uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podczas lekcji, inicjowanie i prowadzenie konsultacji oraz szkoleń dla nauczycieli przedmiotowych uznawali zaś za najmniej istotne wśród jego zadań. Należy zauważyć, że nauczyciele nie tylko w nieznacznym stopniu dostrzegali możliwości wykorzystania specjalistycznej wiedzy pedagoga specjalnego dla własnego rozwoju, lecz także nie odczuwali potrzeby współdziałania z nim w takich działaniach, jak konstruowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego dla ucznia z niepełnosprawnością czy udzielanie wsparcia jego rodzicom (Flanczewska-Wolny, Wolny, 2017). Podobne trudności w obszarze współpracy nauczycieli szkół ogólnodostępnych i pedagogów specjalnych zidentyfikowano w innych badaniach, w których opinie nauczycieli przedmiotowych wyraźnie dowodzą, że pedagog specjalny nie

jest postrzegany przez tę grupę jako dostępne, ważne i efektywne źródło merytorycznego wsparcia w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Rutkowski, Bidziński, 2018). Wypracowaniu skutecznych modeli współdziałania tych dwóch grup nauczycieli i wzmocnieniu pozycji zawodowej nauczycieli wspomagających nie sprzyja coraz powszechniejsza w polskim systemie praktyka zatrudniania pedagogów specjalnych w bardzo ograniczonym wymiarze czasu jedynie w celu zapewnienia uczniowi z określonym typem dysfunkcji indywidualnych zajęć rewalidacyjnych (np. dwóch godzin w tygodniu treningu orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się dla ucznia z niepełnosprawnością wzroku). Funkcje i zadania zawodowe pedagogów specjalnych pracujących w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych to wciąż problematyczne zagadnienie, o czym świadczą niewłaściwe praktyki redukcji działań nauczyciela wspomagającego do udzielania techniczno-organizacyjnej pomocy podczas realizacji zajęć i deprecjonowania jego kompetencji w zakresie szeroko ujmowanej pracy pedagogicznej z poszczególnymi podmiotami w przestrzeni edukacyjnej.

Dynamiczny wzrost popularności niesegregacyjnych form kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością nie tylko stał się przyczyną tworzenia od podstaw treści swojej roli zawodowej przez pedagogów specjalnych zatrudnionych na stanowiskach nauczycieli wspomagających, lecz także wyzwolił kryzysy tożsamościowych identyfikacji z zawodem u nauczycieli przedmiotowych w szkołach ogólnodostępnych i nauczycieli pracujących w placówkach specjalnych (Tersa, 2016). Środowisko edukacyjne szkoły ogólnodostępnej uległo zdecydowanej zmianie, generując całkowicie nowe oczekiwania społeczne wobec nauczycieli przedmiotowych, którzy ze względu na sposób zdobywania formalnych kwalifikacji nie dysponują odpowiednim przygotowaniem teoretycznym i praktycznym do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w trakcie edukacji akademickiej zaś zazwyczaj nie zdobywają doświadczeń w kooperacyjnym planowaniu, realizacji i ewaluacji zajęć lekcyjnych. Z kolei przestrzeń szkół specjalnych stała się częstym przedmiotem krytyki jako przejaw tendencji segregacyjnych cechujących medyczny model niepełnosprawności. W placówkach tych wyraźnie zwiększyła się liczba uczniów, u których współwystępowały dwie lub więcej dysfunkcje, co wymagało od nauczycieli udziału w dodatkowych szkoleniach poszerzających specjalistyczną wiedzę o swoistych następstwach niepełnosprawności sprzężonej oraz rozwijających umiejętności niezbędne w projektowaniu zajęć dydaktycznych i rewalidacyjnych w grupach o znacznie zróżnicowanych potrzebach. W kształceniu uczniów ze złożoną, wieloraką niepełnosprawnością codzienna praktyka wymaga wypracowania wysoce spersonalizowanych strategii nauczania, czasochłonnej adaptacji materiałów dydaktycznych, użycia specjalistycznych środków technicznych oraz zwiększenia współpracy z innymi profesjonalistami. Przekształceniu i wzmocnieniu uległy również funkcje doradcze i środowiskowe specjalnych ośrodków. Pracownicy placówek specjalnych coraz częściej odgrywają rolę konsultantów i doradców dla nauczycieli i rodziców uczniów z niepełnosprawnością uczęszczających do szkół ogólnodostępnych.

Wskazane wcześniej przeobrażenia krajowej przestrzeni edukacyjnej oddziałują silnie na sposób postrzegania i interpretacji własnej roli zawodowej przez nauczycieli. Badania jakościowe przeprowadzone wśród nauczycieli pracujących z dziećmi z niepełnosprawnością wykazały, że identyfikacje tożsamościowe tej grupy nie kształtują się według jednego modelu i nie tworzą spójnego obrazu. Wśród czynników, które istotnie wpływają na sposoby kształtowania się tożsamości zawodowej tych nauczycieli, znalazły się: typ szkoły, jej kultura organizacyjna i funkcjonowanie w środowisku lokalnym, ścieżki edukacyjne i funkcje pełnione aktualnie przez badanych, specyfika funkcjonowania uczniów, zakres wsparcia uzyskiwanego w pracy z uczniami, sposób rozumienia własnego profesjonalizmu (Tersa, 2016).

Brak jednoznacznej wizji ról zawodowych nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnością wzmacnia coraz bardziej nasilającą się niejednoznaczność samego terminu „pedagog specjalny”, który w okresie poprzedzającym pojawienie się edukacji niesegregacyjnej był przede wszystkim utożsamiany z nauczycielami zatrudnionymi w placówkach specjalnych. Przegląd publikacji z zakresu pedagogiki specjalnej pokazuje, że nazwa ta bywa używana w wąskim ujęciu w odniesieniu do nauczycieli posiadających kierunkowe wykształcenie w tej subdyscyplinie, pracujących w placówkach specjalnych i integracyjnych, zaś w szerszym rozumieniu obejmuje ogół pedagogów i nauczycieli zaangażowanych w pracę z osobami z niepełnosprawnością (Olszewski, Parys, 2016). Oba te ujęcia wydają się budzić pewne zastrzeżenia. Złożoność i zmienność krajowego systemu oświatowego sprawia, że obecnie stosowane kryteria określające przynależność do grupy zawodowej pedagogów specjalnych nie są w pełni adekwatne. Ponadto sytuację komplikuje wystąpienie znacznych zmian w podmiocie oddziaływań teoretyczno-praktycznych pedagogiki specjalnej. Przede wszystkim zakres działań tej subdyscypliny przestał ograniczać się do dzieci i młodzieży, obejmując pełen cykl życia osób z niepełnosprawnością, w tym także wiek senioralny. W obszarze jej zainteresowań znalazły się nowe grupy osób (m.in. terminalnie chorzy, osoby z rzadkimi zespołami genetycznymi, osoby zagrożone niepełnosprawnością, uczniowie odmienni kulturowo), przy czym obecność niektórych z nich budzi pewne wątpliwości (np. uczniowie uzdolnieni i utalentowani) tak na płaszczyźnie naukowo-badawczej, jak i praktycznej. Przekształcenia paradygmatyczne akcentujące konieczność rozpatrywania niepełnosprawności w ujęciu funkcjonalnym i kontekstowym skierowały uwagę pedagogów specjalnych na właściwości mikrośrodków życia osób z dysfunkcjami i poszerzyły zbiór podmiotów ich działań m.in. o systemy rodzinne, środowisko lokalne, instytucje publiczne. Współcześnie pedagodzy specjaliści podejmują zadania dotychczas przypisywane innym specjalistom, jednocześnie problematyka niepełnosprawności w zdecydowanie większym niż dotąd stopniu zaczyna pojawiać się w polu zainteresowań wielu dyscyplin naukowych (Olszewski, Parys, 2018). Wyraźne, stopniowe zacieranie się podziałów w granicach poszczególnych dyscyplin implikuje potrzebę zwiększenia współpracy między wszystkimi podmiotami podejmującymi działania na rzecz dobrostanu i wysokiej jakości życia osób wyma-



gających wsparcia ze względu na stan zdrowia, poziom sprawności, odmiennosc kulturowo-społeczną. Prawdopodobnie funkcje i zadania zawodowe pedagogów specjalnych będą podlegały dalszemu rozszerzaniu, wiążąc się z koniecznością posiadania wysoce zróżnicowanych kompetencji merytorycznych uzyskiwanych w ramach odmiennych ścieżek kształcenia.

## **Tyflopadaog we współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej**

Wśród licznych podmiotów oddziaływań pedagogów specjalnych znajduje się grupa dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnością wzroku stanowiąca niezwykle zróżnicowaną wewnątrznie populację o dość niskiej częstotliwości występowania. Udzielanie profesjonalnego wsparcia ukierunkowanego na pełne zaspokojenie specjalnych potrzeb edukacyjno-rozwojowych uczniów z dysfunkcją wzroku i osiągnięcie maksymalnego poziomu niezależności w dorosłości warunkowane jest posiadaniem przez pedagogów wielu kompetencji, w tym wysoce specjalistycznych umiejętności odnoszących się bezpośrednio do minimalizowania negatywnych następstw niewidzenia lub słabowzroczności. Znaczenie profesjonalnego przygotowania tyflopadaogów do zawodu oraz właściwego, ustawicznego kształcenia w trakcie realizowanej już pracy dydaktyczno-wychowawczej i rehabilitacyjnej podkreślane jest przez wielu badaczy (Erin i in., 2006; Silberman, Sacks, 2007; Spungin, Ferrell, 2007; Lee, Kim, Kang, 2008; Czerwińska, Miler-Zdanowska, 2015; Zaorska, 2015), którzy akcentują konieczność monitorowania skuteczności systemu kształcenia tej grupy pedagogów i empirycznych analiz ich aktualnych ról, zadań i obowiązków zawodowych w kontekście przekształceń przestrzeni edukacyjnej.

Wśród głównych czynników, pod wpływem których dochodzi obecnie do zmiany ról i zadań tyflopadaogów, wymienia się:

- zmiany w populacji osób z niepełnosprawnością wzroku, w tym zwłaszcza wzrost liczby uczniów niewidomych i słabowidzących z dodatkowymi dysfunkcjami oraz osób tracących wzrok w późnej dorosłości;
- rozszerzenie i przekształcenia środowisk pracy nauczycieli wynikające z propagowania idei normalizacji i inkluzji;
- zmiany w rodzajach usług rehabilitacyjnych potrzebnych osobom niewidomym i słabowidzącym w związku z postępowaniem technologicznym i rozwojem nauki;
- wzrost wiedzy organów prowadzących placówki edukacyjne, dyrektorów, administratorów i liderów środowisk szkolnych na temat swoistych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością wzroku (Griffin-Shirley i in., 2004; Brown, Beamish, 2012; Walthes, 2014).

W rekomendacjach dotyczących modelu przygotowywania tyflopadaogów do podjęcia zawodu uwzględnia się perspektywę różnych form wspierania roz-

woju osób niewidomych i słabowidzących w cyklu całożyciowym. Obok zagadnień poświęconych stricte procesowi nauczania–uczenia się w sytuacji uszkodzonego wzroku (np. strategie instruktażowe do nauczania szeroko rozumianych umiejętności komunikacyjnych, w tym notacji brajłowskiej, grafiki dotykowej, obsługi programów tyfloinformatycznych oraz umiejętności zapewniających samodzielność, w tym technik bezpiecznego, samodzielnego poruszania się i sposobów wykonywania czynności życia codziennego) za niezbędne uznaje się posiadanie przez tyflopedałogów wiadomości i umiejętności odnoszących się do takich sfer funkcjonowania, jak czas wolny i rekreacja, seksualność, relacje społeczne, partycypacja w kulturze, aktywność zawodowa (Erin i in., 2006). Z uwagi na coraz częstsze współwystępowanie z niepełnosprawnością wzroku innych dysfunkcji tyflopedałogodzy potrzebują także wiedzy na temat alternatywnych modeli świadczenia usług edukacyjno-rehabilitacyjnych w kontekście specyfiki pracy z uczniem ze złożoną niepełnosprawnością, kompetencji organizacyjnych oraz umiejętności współdziałania z personelem pomocniczym i zespołami transdyscyplinarnymi. Szczególnie wielu kompetencji, w tym wysoce rozwiniętych umiejętności społecznych, wymaga praca w ramach wielospecjalistycznego zespołu, gdyż tyflopedałog musi wykazać się znajomością terminologii i specyfiki warsztatu innych profesjonalistów, umieć w sposób komunikatywny przedstawiać swoją wiedzę i propozycje terapeutyczne, jak również wypracowywać spójne strategie wieloaspektowych działań zaspokajających specjalne potrzeby uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną (Silberman, Bruce, Nelson, 2004; Silberman, Sacks, 2007). Opanowanie wielu różnorodnych wiadomości i umiejętności tyflopedałogicznych możliwe jest w warunkach akademickich, m.in. poprzez udział w zajęciach terenowych, warsztatach i symulacjach realizowanych w małolicznych grupach (Czerwińska, Miler-Zdanowska, 2015), jednak w efektywnym przygotowaniu do zawodu istotną rolę odgrywa także zgromadzenie doświadczeń na drodze praktyk i (lub) stażu realizowanych pod nadzorem specjalisty. Zaleca się, aby praktyki studenckie umożliwiały kontakt i pracę z wieloma różnymi grupami osób z niepełnosprawnością wzroku tak, aby zakres i rodzaj zdobytych doświadczeń pozwalały na poznanie i zrozumienie heterogeniczności tej populacji oraz przetestowanie umiejętności nabytych w trakcie kształcenia akademickiego (Erin i in., 2006). Zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych i rehabilitacyjnych osobom z niepełnosprawnością wzroku wymaga także stałego poszerzania kompetencji zawodowych przez czynnych zawodowo tyflopedałogów. Konieczność ustawicznego dokształcania uwidacznia się w szczególności sposób wśród pedałogów spotykających się w swojej pracy z osobami niewidomymi i słabowidzącymi z dodatkowymi dysfunkcjami, gdyż każda z tych osób *stanowi odrębną, swoistą jednostkę kliniczną* (Marcinkowska, 2010, s. 174), więc teoretyczno-praktyczne przygotowanie akademickie może dostarczyć załedwie podstawowej wiedzy na temat metod wspomagania ich rozwoju. Do skutecznych form rozwijania kompetencji w obszarze pracy z tą grupą osób zalicza się:



- kursy i specjalistyczne programy szkoleniowe dostarczające informacji na temat technik pracy edukacyjno-rehabilitacyjnej z osobami z wieloraką niepełnosprawnością w różnym wieku;
- wakacyjne warsztaty tematyczne dotyczące wybranych zagadnień związanych z udzielaniem wsparcia osobom niewidomym i słabowidzącym z innymi dysfunkcjami (np. alternatywne metody komunikacji, strategie dokonywania oceny rozwoju i postępów szkolnych, technologie wspomagające, konstruowanie programów edukacyjno-terapeutycznych, treningi umiejętności społecznych);
- regularne konsultacje ze specjalistami z innych dyscyplin (np. psycholog, surdopedałóg, logopeda, lekarz, fizjoterapeuta, terapeuta zajęciowy, pracownik socjalny), w tym zwłaszcza stała wymiana doświadczeń z profesjonalistami bezpośrednio pracującymi z danym uczniem;
- hospitacje i wizyty studyjne w placówkach edukacyjnych i instytucjach działających na rzecz osób z niepełnosprawnością złożoną;
- e-learning i lekturę literatury przedmiotu (Silberman, Sacks, 2007).

Relacje między aktualnymi zadaniami i funkcjami zawodowymi tyflopedałógów a ścieżkami zdobywania uprawnień do wykonywania zawodu i posiadanymi kompetencjami poddawane są analizie na drodze badań naukowych. Interesujących danych na ten temat dostarczyły badania ankietowe przeprowadzone przez Norę Griffin-Shirley i współpracowników (2004) wśród 422 tyflopedałógów będących członkami Stowarzyszenia na rzecz Edukacji i Rehabilitacji Osób Niewidomych i Słabowidzących (*Association for the Education and Rehabilitation of Blind and Visually Impaired – AER*). Wśród respondentów 88% legitymowało się tytułem tyflopedałoga, 31% posiadało certyfikat nauczyciela orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się. Niektórzy nauczyciele posiadali dwa lub więcej certyfikatów. 78% ankietowanych ukończyło studia magisterskie, 17% studia licencjackie, a 5% – doktoranckie. Zdecydowana większość tyflopedałógów deklarowała uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego. Najczęstszym działaniem mającym na celu poszerzenie wiedzy (95%) było czytanie profesjonalnych publikacji, następnie uczestnictwo w konferencjach (89%) i całodniowych lub dłuższych warsztatach (84%) bądź kilkogodzinnych szkoleniach (67%). Ukończenie studiów podyplomowych (28%) i telekonferencje (33%) były najrzadziej podejmowanymi czynnościami w zakresie rozwoju zawodowego. Najlicniejszą grupę (51%) stanowili nauczyciele pracujący z uczniami z niepełnosprawnością wzroku uczęszczającymi do szkół podstawowych; najmniej osób (37%) pracowało z dziećmi w wieku przedszkolnym. Dokonane przez respondentów oceny programów przygotowania do zawodu były dość zbliżone w zakresie stopnia zadowolenia z przygotowania do realizacji zajęć dydaktycznych i prowadzenia treningów orientacji przestrzennej. Spośród 392 respondentów, którzy ocenili swoje programy dla nauczycieli uczniów z niepełnosprawnością wzroku, 30% było bardzo zadowolonych, 35% raczej zadowolonych, 7% raczej niezadowolonych, a 2%

bardzo niezadowolonych, 19% wybrało odpowiedzi neutralne. W grupie 250 ankietowanych oceniających swoje przygotowanie pod kątem rozwijania u uczniów orientacji przestrzennej i mobilności 23% było bardzo zadowolonych z systemu kształcenia, 18% było raczej zadowolonych, 5% raczej niezadowolonych, a 2% wyraziło znaczne niezadowolenie; 12% ocen miało charakter neutralny. Nieco inaczej kształtowały się oceny przygotowania tyflopédagogów do pracy z uczniami głuchoniewidomymi. Wśród 173 ankietowanych 22% odczuwało niezadowolenie z odbytych szkoleń w tym zakresie, a zaledwie 11% było usatysfakcjonowanych z programów kształcenia dotyczących profesjonalnego wspierania tej grupy osób.

Respondenci szacowali, że średnio siedem godzin tygodniowo poświęcają na rozwijanie u uczniów niewidomych i słabowidzących umiejętności akademickich i strategii kompensacyjnych. Około dwóch godzin w tygodniu przeznaczonych było na kształtowanie umiejętności z obszaru orientacji przestrzennej i lokomocji, dwóch godzin na naukę korzystania z nowoczesnych technologii wspomagających. W podobny sposób szacowano czas trwania zajęć z rehabilitacji wzroku oraz nabywania podstawowych pojęć. Jedną godzinę lub mniej w tygodniu trwały czynności zawodowe respondentów dotyczące takich kwestii, jak: rozwijanie u uczniów umiejętności społecznych, nauka aktywnego spędzania wolnego czasu i prawidłowej rekreacji, trening alternatywnej komunikacji dla uczniów głuchoniewidomych, sprawowanie bezpośredniej opieki nad wychowankiem. Autorzy badań zauważają pewne podobieństwo uzyskanych wyników z rezultatami mniej rozbudowanych analiz przeprowadzonych przez Karen E. Wolffe i współpracowników (2002) wśród tyflopédagogów zatrudnionych na stanowiskach nauczycieli wędrujących, świadczących mobilne wsparcie na terenie ogólnodostępnych placówek edukacyjnych. Obserwacje czynności podejmowanych w ciągu dnia roboczego przez 18 tyflopédagogów wykazały, że większość czasu instruktazowego była przeznaczana na rozwój ogólnych umiejętności akademickich u uczniów, nie zaś na naukę specyficznych umiejętności związanych z radzeniem sobie z konsekwencjami posiadanej niepełnosprawności. Ponadto materiał obserwacyjny ujawnił, że znaczną część swojego czasu tyflopédagodzi spędzają na wykonywaniu obowiązków innych niż bezpośrednia praca z uczniem, w tym na sporządzaniu formalnie wymaganej dokumentacji potwierdzającej świadczenie usług edukacyjnych.

Zakres i treść działań realizowanych przez tyflopédagogów w warunkach integracyjnych i inkluzyjnych jest nieco odmienny niż w przypadku nauczycieli zatrudnionych w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, aktywność własna w zakresie rozwoju kompetencji zawodowych może więc także przebiegać inne formy. W 12 koreańskich szkołach specjalnych dla uczniów niewidomych i słabowidzących zorganizowano badania wśród 190 nauczycieli, wykorzystując kwestionariusze standardowych kompetencji zawodowych opracowane w Stanach Zjednoczonych w 2001 roku (Lee, Kim, Kang, 2008). Najliczniejszą grupę wśród respondentów (48%) stanowili nauczyciele o stażu pracy nieprzekraczającym pięciu lat. 18,9% ankietowanych nie posiadało wykształcenia z zakresu peda-

gogiki specjalnej, 54,7% legitymowało się zaś ukończeniem studiów licencjackich na tym kierunku. We wszystkich analizowanych dziesięciu domenach badani ocenili stopień ważności standardowej kompetencji zawodowej powyżej poziomu istotnego. Respondenci uzyskali niskie wyniki w sekcji osiągnięć reprezentującej aktualny poziom posiadanych kompetencji nauczycieli w porównaniu z sekcją stopnia ważności. W obszarze kompetencji sekcja opisująca stopień ważności była najwyższa w strategiach nauczania czytania i pisanie w alfabecie Braille'a, najniższa zaś w znajomości historycznego rozwoju systemu edukacji dla osób z niepełnosprawnością wzroku. Natomiast wyniki w sekcji dotyczącej oceny stopnia realizacji były najwyższe w metodach nauczania czytania i pisanie w alfabecie Braille'a, a najniższe w stosowaniu instrumentów i narzędzi oceny uwzględniających specyficzny charakter niepełnosprawności wzroku. Autorzy badań, zauważając wyraźny rozdźwięk między oceną stopnia ważności danych kompetencji zawodowych a ich realnym wykorzystywaniem w praktyce tyflopadaogicznej, postulują konieczność modyfikacji uniwersyteckich programów szkoleniowych oraz rozszerzenia oferty dodatkowych kursów pozwalających na podwyższenie poziomu kompetencji tyflopadaogów przed rozpoczęciem i w trakcie pracy.

Na terenie tureckich szkół specjalizujących się w kształceniu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzroku zrealizowano badania ankietowe w grupie 224 nauczycieli dotyczące oceny stopnia opanowania umiejętności tyflopadaogicznych oraz ich wykorzystywania w codziennej praktyce (Kesiktaş, Akcamete, 2011). 60,3% respondentów stanowiły kobiety. 51,3% respondentów pracowało z uczniami niewidomymi i słabowidzącymi przez okres krótszy niż pięciu lat, zaś 46,9% miało staż pracy przekraczający ten okres. 95,5% stanowiły osoby z tytułem licencjata, zaledwie 4,5% badanych legitymowało się ukończeniem studiów magisterskich. Stopień osiągnięć standardów zawodowych i stopień ich wdrożenia w praktyce okazały się najwyższe w przypadku modyfikacji programu i zarządzania behawioralnego, wykazując spójność między dwoma kryteriami. Ten rezultat oznacza, że nauczyciele są przekonani o posiadaniu wiedzy i umiejętności w tych dwóch obszarach potrzebnych do efektywnej pracy z uczniami z dysfunkcją wzroku oraz są w stanie skutecznie wykorzystywać i rozwijać te kompetencje w pracy. Umiejętności komunikacyjne i społeczne zostały sklasyfikowane na trzecim miejscu pod względem stopnia osiągnięć. Badacze wnioskują, że program kształcenia był bardziej skuteczny w szkoleniu nauczycieli w zakresie strategii instruktażowych i modyfikacji zachowań uczniów z niepełnosprawnością wzroku, ale mniej efektywny w podnoszeniu umiejętności związanych ze współpracą i zaangażowaniem się w ciągły rozwój zawodowy. Ponadto, analizując treść wypowiedzi badanych nauczycieli, zidentyfikowano wiele zagadnień, które w ich opinii powinny być w większym stopniu poruszane w programach kształcących przyszłych tyflopadaogów. Najczęściej wskazywano tu na problemy w pracy z uczniem niewidomym i słabowidzącym, u którego współwystępują dodatkowe dysfunkcje. Wypowiedzi respondentów sugerowały potrzebę organizacji krótkich kursów i szkoleń o charakterze warsztatowym dotyczących niepeł-

nosprawności złożonej. Prawie 12% badanych uznało swoje doświadczenia praktyczne za niewystarczające, a nieco ponad 26% wyraziło potrzebę zwiększenia kompetencji w zakresie rozwijania umiejętności akademickich i funkcjonalnych u uczniów z uszkodzonym wzrokiem.

Sytuacja zawodowa tyflopedagogów w polskim systemie edukacyjnym rzadko bywa przedmiotem analiz badawczych. Pewną wiedzę na ten temat wniosły badania ankietowe przeprowadzone wśród 68 absolwentów jednolitych, 5-letnich studiów magisterskich (95,6%) oraz 3-letnich studiów licencjackich (4,4%) (Czerwińska, Miler-Zdanowska, 2015). Osoby pracujące z uczniami z niepełnosprawnością wzroku krócej niż pięć lat stanowiły 66,2% badanej grupy. Staż pracy wynoszący od pięciu do dziesięciu lat cechował 25% próby, dziesięć zaś lat i więcej – 8,8%. Stwierdzono, że 88,2% tyflopedagogów deklaroowało zadowolenie z wyboru i ukończenia studiów, doceniając zwłaszcza praktyczne formy przygotowywania do zawodu takie, jak: praktyki ciągłe i śródroczne, hospitacje, zajęcia terenowe, warsztaty, ćwiczenia. Taki sam odsetek ankietowanych pozytywnie ocenił przebieg swojej dotychczasowej drogi zawodowej. Wśród uczestników najliczniejszą grupę (55,9%) stanowili nauczyciele orientacji przestrzennej, 36,8% respondentów pracowało na stanowisku rehabilitanta wzroku, 17,6% – nauczyciela w ośrodku specjalnym, 16,2% – nauczyciela w szkole integracyjnej lub ogólnodostępnej, 14,7% – wychowawcy w internacie, 11,8% – terapeuty w zespole wczesnej interwencji. Zdecydowana większość (83,8%) badanych pozytywnie oceniła kompetencje tyflopedagogiczne nabyte podczas studiów, uznając, że zdecydowanie (17,6%) lub raczej zdecydowanie (66,2%) okazały się one wystarczające do podjęcia i efektywnej realizacji zadań zawodowych. Badani wykazywali jednocześnie wzmożoną aktywność w zakresie ustawicznego podnoszenia swoich kwalifikacji, uczestnicząc w różnego typu kursach, szkoleniach, studiach podyplomowych.

Rezultaty badań mają optymistyczny wydźwięk, jednak należy zauważyć, że odnoszą się one do systemu uniwersyteckiego przygotowywania tyflopedagogów do zawodu, który został całkowicie zmodyfikowany w momencie zmiany struktury studiów na kierunku pedagogika specjalna (modyfikacja studiów jednolitych w dwustopniowe). Edukacja w ramach studiów jednolitych stwarzała korzystne warunki do stopniowego nabywania pełnych specjalistycznych kompetencji tyflopedagogicznych, jak również umożliwiała stopniową, świadomą pracę studenta nad rozwojem osobowościowym. W krytycznych analizach zmian związanych z praktycznym wdrażaniem założeń procesu bolońskiego zwracano uwagę, że problematyczne wydaje się opracowanie programu kształcenia na studiach pierwszego stopnia w taki sposób, aby absolwent uzyskiwał pełne przygotowanie zawodowe na płaszczyźnie teoretycznej i praktycznej do profesjonalnego wspierania rozwoju uczniów z niepełnosprawnością wzroku, zwłaszcza w zakresie zaspokajania ich specyficznych potrzeb rehabilitacyjnych; dwustopniowość studiów ograniczyła także możliwości odbywania praktyk studenckich w formie ciągłej, które w przypadku tyflopedagogiki odgrywają kluczową rolę w nabywaniu

kompetencji prakseologicznych (Czerwińska, 2016). Można przypuszczać, że przebieg ścieżek edukacyjno-zawodowych pedagogów specjalnych, którzy ukończyli studia I stopnia o specjalności tyflopädagogika, będzie odmienny niż absolwentów jednolitych studiów magisterskich. Istnieje zatem potrzeba realizacji badań dotyczących sytuacji zawodowej tej grupy tyflopädagogów, zwłaszcza że obecnie dochodzi do kolejnej modyfikacji krajowego modelu kształcenia pedagogów specjalnych polegającej przede wszystkim na przywróceniu studiów jednolitych trwających pięć lat.

## Podstawy metodologiczne badań

W polskim systemie szkolnictwa wyższego od roku 1999 wdrażane są idee i założenia procesu bolońskiego. Charakteryzuje się on wielowątkowością i dynamizmem podejmowanych działań. Od 1 października 2007 roku zgodnie z podstawowymi założeniami procesu bolońskiego uczelnie wyższe wprowadziły dwustopniową (a nawet trójstopniową) formę studiów. W zakresie kierunku pedagogika specjalna taki model kształcenia obowiązywał do 2019 roku. W związku z planowanymi zmianami w systemie kształcenia akademickiego (przywróceniem na kierunku pedagogika specjalna 5-letnich studiów magisterskich) podjęto badania dotyczące przebiegu aktywności zawodowej pedagogów specjalnych pracujących z osobami z niepełnosprawnością wzroku, którzy zdobywali swe kompetencje w ramach studiów I stopnia. W celu poznania ich losów zawodowych, a zwłaszcza uzyskania informacji na temat aktualnie wykonywanej pracy oraz przydatności w pracy zawodowej kompetencji uzyskanych podczas studiów, sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czy absolwenci specjalności tyflopädagogika pracują zgodnie z uzyskanym wykształceniem?
2. W jakim charakterze najczęściej pracują absolwenci tyflopädagogiki?
3. Jaki jest poziom zadowolenia absolwentów specjalności tyflopädagogika z wykonywanej pracy zawodowej?
4. W jakim stopniu kompetencje uzyskane podczas studiów (m.in.: wiedza, umiejętności praktyczne, kompetencje interpersonalne) okazały się przydatne w wykonywanej pracy?
5. Czy absolwenci specjalności tyflopädagogika poszerzają uzyskane podczas studiów kompetencje poprzez korzystanie z różnych form doskonalenia zawodowego?
6. Jak z perspektywy czasu badani respondenci oceniają przebieg swojej kariery zawodowej?

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety. Do przeprowadzenia badań wykorzystano skonstruowany w tym celu kwestionariusz ankiety, który został rozesłany do respondentów drogą elektroniczną w postaci internetowego formularza. Kwestionariusz ankiety zawierał 20 pytań

zamkniętych. Dotyczyły one oceny poziomu kompetencji uzyskanych podczas studiów oraz ich przydatności dla wykonywanej pracy zawodowej, a także przebiegu ścieżki kariery zawodowej absolwentów studiów stacjonarnych na specjalności tyflopedagogika. Badania zrealizowano w miesiącach kwiecień–czerwiec 2019 roku.

Badaniami objęto 44 absolwentów specjalności tyflopedagogika w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Badani respondenci studiowali w latach 2008–2019 na studiach stacjonarnych I stopnia (studia 3-letnie). Ze względu na charakter i przedmiot badań dobór badanej próby był dobozem celowym.

Badaniami objęto osiem roczników absolwentów tyflopedagogiki w APS w Warszawie. Ze względu na rok ukończenia studiów najliczniejszą grupę wśród respondentów stanowili absolwenci z rocznika 2015 – 27,3%, następnie z rocznika 2016 – 18,2% oraz 2018 – 15,9% i 2017 – 13,6%. Absolwenci specjalności tyflopedagogika z pozostałych roczników stanowili 25% wszystkich osób biorących udział w badaniu. Szczegółowe dane prezentuje tabela 1.

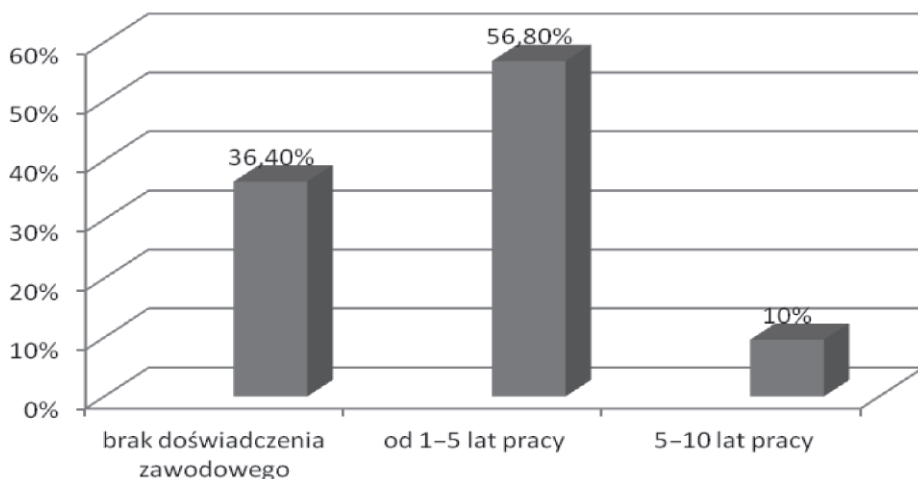
**Tabela 1.** Absolwenci specjalności tyflopedagogika według roku ukończenia studiów

Rok ukończenia studiów	N	%
2011	4	9,1
2012	4	9,1
2013	2	4,5
2014	0	0,0
2015	12	27,3
2016	8	18,2
2017	6	13,6
2018	7	15,9
2019	1	2,3
Ogółem	44	100,0

Źródło: badania własne.

Ze względu na wiek badanych osób wyróżniono trzy grupy. Pierwszą, najliczniejszą stanowiły osoby pomiędzy 25. a 30. rokiem życia (72,7%), drugą osoby poniżej 25. roku życia (25%), trzecią osoby pomiędzy 31. a 35. rokiem życia (2,3%). Podobnie ze względu na staż pracy z osobami z niepełnosprawnością wzroku wyłoniono trzy subkategorie. Do pierwszej z nich przyporządkowano osoby pracujące krócej niż pięć lat, co stanowi ponad połowę osób biorących udział w badaniu (56,8%). Drugą grupę stanowią absolwenci tyflopedagogiki, którzy jeszcze nie mieli sposobności podjęcia pracy w zawodzie: 36,4%, a trzecią – osoby pracujące od pięciu do dziesięciu lat: 6,9% (rycina 1).





Rycina 1. Staż pracy z osobami z niepełnosprawnością wzroku

Źródło: badania własne.

Kolejną kategorią opisującą grupę badawczą jest stopień awansu zawodowego. Zgodnie z obowiązującym w Polsce rozporządzeniem regulującym awans zawodowy nauczycieli wyróżniamy cztery stopnie: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany i dyplomowany. Wśród badanych respondentów najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele stażysty – 63,6%, kolejno: kontraktowi (31,8%), mianowani (2,3%) i dyplomowani (2,3%) (tabela 2).

Tabela 2. Absolwenci specjalności tyflopädagogika według stopnia uzyskanego awansu zawodowego

Stopień awansu zawodowego	N	%
Nauczyciel stażysta	28	63,6
Nauczyciel kontraktowy	14	31,8
Nauczyciel mianowany	1	2,3
Nauczyciel dyplomowany	1	2,3
Ogółem	44	100,0

Źródło: badania własne.

Poza rozwijaniem ścieżki awansu zawodowego większość absolwentów specjalności tyflopädagogika podejmuje liczne działania mające na celu poszerzenie kompetencji zawodowych poprzez różne formy doskonalenia. Są to zarówno studia (licencjackie, magisterskie, podyplomowe), jak i kursy kwalifikacyjne, szkolenia, warsztaty. Aż 77,3% absolwentów tyflopädagogiki podjęło naukę na studiach magisterskich II stopnia, natomiast na studiach podyplomowych uczyło się 17,8% wszystkich respondentów. Równie dużym zainteresowaniem wśród



osób biorących udział w badaniu cieszyły się kursy i szkolenia – 31,1% oraz kursy kwalifikacyjne – 18,2% (zob. tabela 3). Zaprezentowane dane pokazują, że polscy absolwenci tyflopädagogiki wykazują się dużą aktywnością w zakresie poszerzania i rozwijania swoich kompetencji zawodowych, co koresponduje z danymi pochodzącymi z badań zagranicznych (Griffin-Shirley i in., 2004).

Tabela 3. Formy doskonalenia zawodowego wśród absolwentów tyflopädagogiki

Formy doskonalenia zawodowego	N	%
Studia II stopnia	34	77,3
Studia podyplomowe	8	17,8
Kursy kwalifikacyjne	9	18,2
Kursy, szkolenia, warsztaty	14	31,1

Źródło: badania własne.

## Wyniki badań własnych

Respondenci biorący udział w badaniu byli pytani o aktualnie wykonywaną pracę zawodową (m.in. zgodność z uzyskanym wykształceniem, charakter pracy, miejsce). Analiza uzyskanych danych pokazała, że połowa absolwentów specjalności tyflopädagogiki pracuje jako pedagog specjalny, a wśród nich aż 20 osób (45,5%) jako tyflopädagog. Pozostała grupa badanych osób aktualnie nie podjęła pracy w zawodzie. Najczęściej wymienianą przyczyną takiej sytuacji był brak ofert pracy dla tyflopädagoga w miejscu zamieszkania (15,9%), a najrzadszą – brak chęci do pracy w tym zawodzie (6,8%) (tabela 4). Pomimo wielu działań prowadzonych na rzecz rozpowszechnienia nauczania włączającego dla uczniów z niepełnosprawnością wzroku w Polsce nadal liczba godzin dydaktycznych przeznaczonych na wsparcie ucznia przez tyflopädagoga to zazwyczaj dwie godziny tygodniowo. Jest to niewystarczający wymiar godzin etatu (2/20 etatu) dla tyflopädagógów, aby podjąć tego rodzaju pracę zawodową, która zapewni im godziwe zarobki.

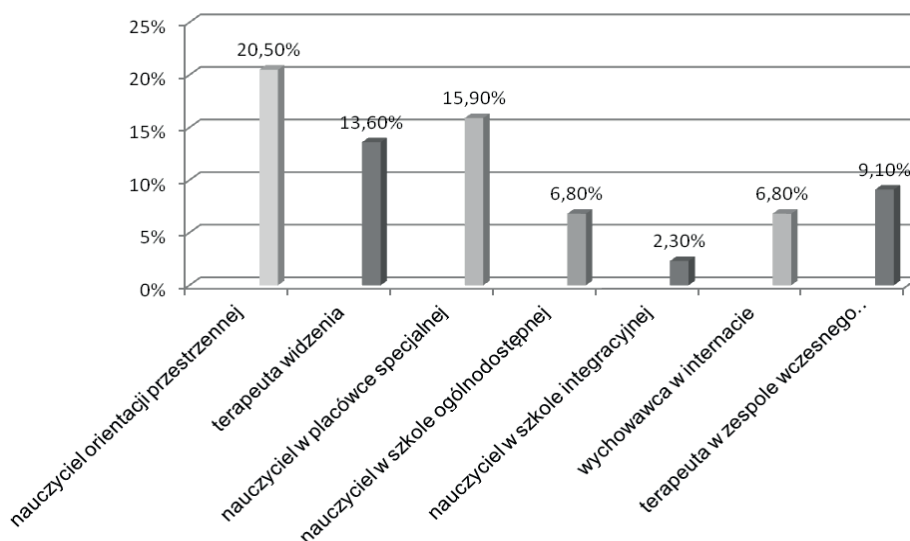
Tabela 4. Przyczyny niepodjęcia pracy w zawodzie tyflopädagoga

Z jakich powodów nie pracuje Pani jako tyflopädagog?	N	%
Powody finansowe	4	9,1
Brak ofert pracy dla tyflopädagoga w miejscu zamieszkania	7	15,9
Brak chęci do pracy w tym zawodzie	3	6,8
Kontynuuję edukację na studiach II stopnia	5	11,4
Inne	5	11,4
Ogółem	24	100,0

Źródło: badania własne.

W dalszej części ankiety pytano respondentów o aktualne miejsce zatrudnienia. Uzyskane wyniki pokazują, że absolwenci specjalności tyflopädagogika najczęściej podejmują pracę w charakterze nauczyciela orientacji przestrzennej (55,9%), nauczyciela w placówce specjalnej (15,9%), terapeuty widzenia (13,6%) oraz terapeuty w zespole wczesnego wspomaganie rozwoju (9,1%) a także jako wychowawca w internacie (6,8%) i nauczyciel w szkole ogólnodostępnej (6,8%) (zob. rycina 2). Uzyskane dane odzwierciedlają aktualną (niezmienną od kilku lat) sytuację w kraju. Nadal największe zapotrzebowanie w zakresie wsparcia osób z niepełnosprawnością wzroku obserwuje się w sferze rehabilitacyjnej – stąd stałe zapotrzebowanie na nauczycieli orientacji przestrzennej i terapeutów widzenia. Tyflopädagodzy wciąż częściej znajdują zatrudnienie w szkołach specjalnych niż ogólnodostępnych czy integracyjnych. Zapewne dzieje się tak dlatego, że pomimo rozwijania idei edukacji włączającej nadal znaczna część uczniów niewidomych i słabowidzących wybiera placówki specjalne.

Kolejnym obszarem, który był przedmiotem podejmowanych badań, jest ocena satysfakcji absolwentów specjalności tyflopädagogika z przebiegu ich dotychczasowej kariery zawodowej. Analiza uzyskanych wyników badań pokazała, że bardzo duża liczba osób biorących udział w badaniu jest zadowolona z wyboru i ukończenia studiów tyflopädagogicznych (86,4%) oraz dokonałaby ponownie wyboru tej samej specjalności (65,5%). Tylko niewielki procent absolwentów tyflopädagogiki nie jest zadowolonych ze swojej decyzji dotyczącej wyboru takich studiów (4,6%). Równie niski procent wszystkich badanych osób stanowią te, które po raz kolejny nie wybrałyby studiów na specjalności tyflopädagogika (9,1%) (tabela 5).



Rycina 2. Charakter pracy podejmowanej przez tyflopädagogów

Źródło: badania własne.

Tabela 5. Poziom zadowolonia z wyboru i ukończenia studiów tyflopedałogicznych

Pytania Kategorie odpowiedzi		Czy jest Pani zadowolona z wyboru i ukończenia studiów tyflopedałogicznych?	Czy dokonałaby Pani ponownie wyboru studiów tyflopedałogicznych?
Zdecydowanie tak	N	26	20
	%	59,1	45,5
Raczej tak	N	12	9
	%	27,3	20,5
Trudno powiedzieć	N	4	11
	%	9,1	25,0
Raczej nie	N	1	1
	%	2,3	2,3
Zdecydowanie nie	N	1	3
	%	2,3	6,8
Ogółem	N	44	44
	%	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Analiza danych pokazała również, że osoby, które jeszcze raz dokonałyby wyboru takich samych studiów, to te, które aktualnie pracują jako pedałog specjalny (korelacja 0,246 dla  $p < 0,005$ ), są zadowolone z wyboru studiów tyflopedałogicznych (korelacja 0,718 dla  $p < 0,1$ ), nadal utrzymują kontakt z uczelnią (korelacja 0,286 dla  $p < 0,005$ ) oraz identyfikują się z zawodem tyflopedałoga (korelacja 0,542 dla  $p < 0,1$ ). Przeanalizowano także związek pomiędzy decyzją o ponownym wyborze tych samych studiów a wiekiem badanych osób. Wraz z wiekiem wśród respondentów rośnie przekonanie o ponownym wyborze studiów tyflopedałogicznych (korelacja wynosi 0,302 dla  $p < 0,005$ ) (tabela 6).

Absolwenci specjalności tyflopedałogika byli także proszeni o wskazanie czynników, które wpłynęły na pozytywną ocenę studiów tyflopedałogicznych i zadowolonia z ich wyboru. Aby ułatwić im zadanie, w kwestionariuszu ankiety znalazły się podpowiedzi w postaci stwierdzeń, które badani mogli wybrać, znalazło się tam też miejsce na wpisanie własnych przemyśleń. Aż 84% badanych wskazało na praktyczny charakter zajęć na studiach tyflopedałogicznych oraz na prowadzenie zajęć przez kompetentną kadrę wykładowców – 75%, a także na profesjonalne przygotowanie do wykonywanego zawodu – 56% (rycina 3).

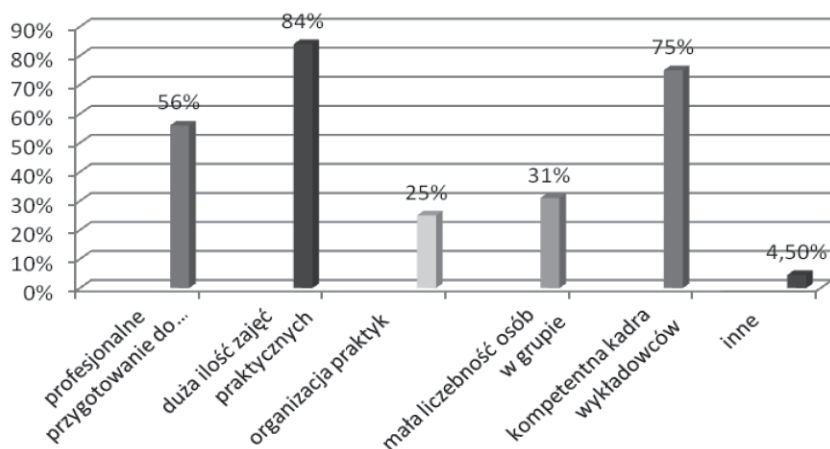
Badani respondenci byli także proszeni o ocenę swojego zadowolonia z przebiegu dotychczasowej drogi zawodowej. Aż 86,4% badanych oceniło pozytywnie swoją ścieżkę zawodową, 11,4% nie miało zdania na ten temat (udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”), a tylko 2,3% było niezadowolonych z przebiegu swojej kariery zawodowej (rycina 4).

**Tabela 6.** Współczynnik korelacji nieparametrycznej tau Kendalla pomiędzy ponownym wyborem studiów tyflopedagogicznych a wiekiem, wykonywaną pracą, zadowoleniem z wyboru studiów, utrzymywaniem kontaktów z uczelnią, identyfikacją z zawodem tyflopedagoga

	Czy dokonałaby Pani/Pan ponownie wyboru studiów tyflopedagogicznych?	
Wiek	Współczynnik korelacji	0,302*
	Istotność (dwustronna)	0,033
	N	44
Praca jako pedagog specjalny	Współczynnik korelacji	0,346*
	Istotność (dwustronna)	0,014
	N	44
Czy jest Pani zadowolona z wyboru i ukończenia studiów tyflopedagogicznych?	Współczynnik korelacji	0,718**
	Istotność (dwustronna)	0,000
	N	44
Czy po zakończeniu studiów utrzymuje Pani kontakty z uczelnią?	Współczynnik korelacji	0,286*
	Istotność (dwustronna)	0,024
	N	44
Czy identyfikuje się Pani z zawodem tyflopedagoga?	Współczynnik korelacji	542**
	Istotność (dwustronna)	0,000
	N	44

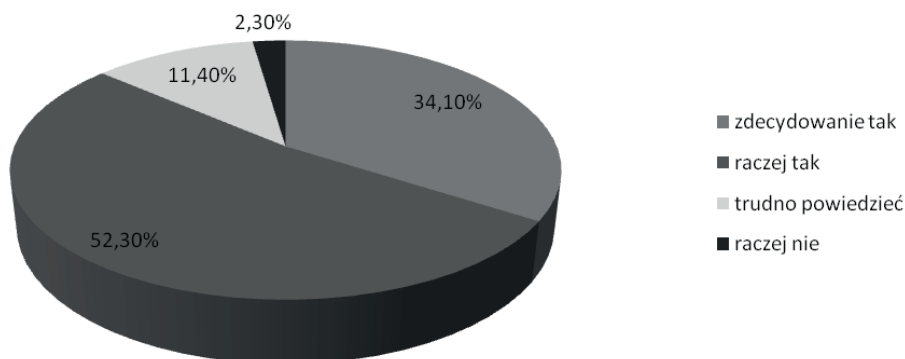
\*\*  $p < 0,1$ ; \*  $p < 0,05$ .

Źródło: badania własne.



**Rycina 3.** Czynniki wpływające na ocenę studiów tyflopedagogicznych

Źródło: badania własne.



Rycina 4. Poziom zadowolenia absolwentów tyflopedagogiki z kariery zawodowej

Źródło: badania własne.

Analiza statystyczna zaprezentowanych odpowiedzi wykazała zależność między aktualnie wykonywaną pracą zawodową (pracą jako pedagog specjalny, tyflopedagog) a satysfakcją ze swojej drogi zawodowej (korelacja wynosi 0,327 dla  $p < 0,005$ ). Oznacza to, że osoby, które aktualnie pracują w zawodzie, pozytywnie oceniają swoją dotychczasową karierę. Analiza statystyczna wykazała także wysoką korelację pomiędzy zadowoleniem z ukończenia studiów tyflopedagogicznych a deklaracją ponownego ich wyboru (korelacja wynosi 0,718 dla  $p < 0,1$ ) oraz między zadowoleniem z wyboru studiów a zadowoleniem z przebiegu dotychczasowej drogi zawodowej (korelacja wynosi 0,273 dla  $p < 0,005$ ) (tabela 7).

W dalszych analizach sprawdzano także, czy absolwenci tyflopedagogiki identyfikują się z wykonywanym zawodem. Aż 84% wszystkich badanych osób utożsamia się ze środowiskiem działań na rzecz osób niewidomych i słabowidzących, tylko 4,5% badanych respondentów nie wykazuje takiej przynależności. Uzyskane w wyniku badań odpowiedzi pokazują, że osoby, które były zadowolone z ukończenia studiów tyflopedagogicznych, wykazywały również silną identyfikację i poczucie przynależności do grupy zawodowej tyflopedagogów (korelacja wynosi 0,602 dla  $p < 0,1$ ), a także miały potrzebę utrzymywania kontaktu z uczelnią (korelacja wynosi 0,317 dla  $p < 0,005$ ) (tabela 8).

Wśród absolwentów specjalności tyflopedagogika 40% respondentów nadal utrzymuje kontakt z uczelnią (rycina 5). Analiza wyników pokazała także, że istnieje związek pomiędzy pytaniem o kontakt z uczelnią a stosunkiem wykładowców do studentów (korelacja wynosi 0,298 dla  $p < 0,05$ ). Oznacza to, że stosunek osób prowadzących zajęcia wpływa na późniejsze kontakty absolwentów z uczelnią.

Kolejny obszar będący przedmiotem zainteresowań badawczych to ocena specjalności tyflopedagogika z perspektywy nabytych przez jej absolwentów kompetencji (wiedzy, umiejętności praktycznych, interpersonalnych) potrzebnych do wykonywania zawodu tyflopedagoga. Respondenci byli pytani zarówno o wyko-

**Tabela 7.** Współczynnik korelacji nieparametrycznej tau Kendalla pomiędzy zadowoleniem z wyboru studiów a zadowoleniem z dotychczasowej drogi zawodowej

		<b>Czy jest Pani zadowolona z wyboru i ukończenia studiów tyflopedagogicznych?</b>	<b>Czy dokonałaby Pani ponownie wyboru studiów tyflopedagogicznych?</b>	<b>Czy jest Pani zadowolona ze swojej dotychczasowej drogi zawodowej?</b>
Czy jest Pani zadowolona z wyboru i ukończenia studiów tyflopedagogicznych?	Współczynnik korelacji	1,000	0,718**	0,273*
	Istotność (dwustronna)	.	0,000	0,049
	N	44	44	44
Czy dokonałaby Pani ponownie wyboru studiów tyflopedagogicznych?	Współczynnik korelacji	0,718**	1,000	0,519**
	Istotność (dwustronna)	0,000	.	0,000
	N	44	44	44
Czy jest Pani zadowolona ze swojej dotychczasowej drogi zawodowej?	Współczynnik korelacji	0,273**	0,519**	1,000
	Istotność (dwustronna)	0,049	0,000	.
	N	44	44	44

\*\*  $p < 0,1$ ; \*  $p < 0,05$ .

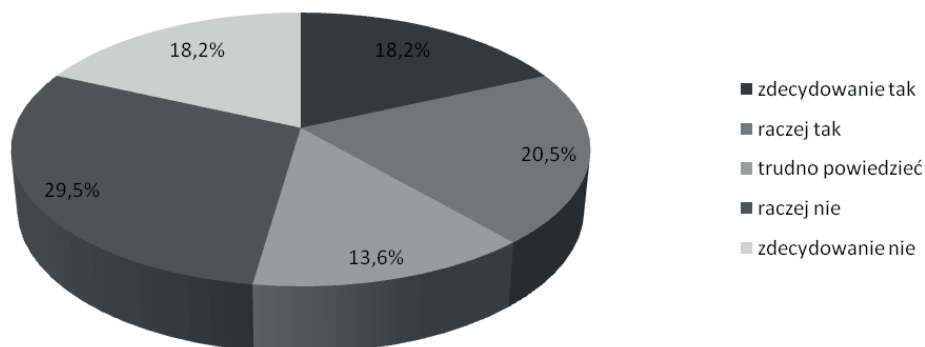
Źródło: badania własne.

**Tabela 8.** Współczynnik korelacji nieparametrycznej tau Kendalla pomiędzy zadowoleniem z wyboru studiów a identyfikacją z zawodem tyflopedagoga, utrzymywaniem kontaktów z uczelnią

	<b>Czy jest Pani zadowolona z wyboru i ukończenia studiów tyflopedagogicznych?</b>	
Czy identyfikuje się Pani z zawodem tyflopedagoga?	Współczynnik korelacji	0,602**
	Istotność (dwustronna)	0,000
	N	44
Czy po zakończeniu studiów utrzymuje Pani kontakty z uczelnią?	Współczynnik korelacji	0,317**
	Istotność (dwustronna)	0,015
	N	44

\*\*  $p < 0,1$ ; \*  $p < 0,05$ .

Źródło: badania własne.



Rycina 5. Czy po zakończeniu studiów utrzymuje Pani/Pan kontakty z uczelnią?

Źródło: badania własne.

rzystanie w pracy zawodowej uzyskanych kompetencji, jak i ocenę sposobu nauczania na teŝe specjalności (ze wskazaniem jej słabych i mocnych stron).

Studenci tyflopädagogiki, którzy chcą pracować z osobami niewidomymi i słabowidzącymi, powinni zostać przygotowani do wykonywania tego rodzaju pracy poprzez wyposażenie ich w różnego rodzaju umiejętności takie, jak: zapis i odczyt pisma Braille`a, sporządzanie funkcjonalnej oceny widzenia, poruszanie się z białą laską, wykonywanie i zaadaptowanie pomocy tyflodydaktycznych. Są to specyficzne umiejętności tyflopädagogiczne, które stanowią podstawę warsztatu pracy. Aŝ 72,8% badanych absolwentów uważa, że uzyskane na studiach kompetencje tyflopädagogiczne okazały się wystarczające w ich pracy zawodowej. Osoby biorące udział w badaniu równie wysoko oceniły nabyte podczas studiów umiejętności praktyczne (79,5%) oraz umiejętności interpersonalne (72,7%), natomiast mniej niż połowa badanych (43,3%) jest zdania, że uzyskana podczas studiowania wiedza/wiadomości teoretyczne były wystarczające w pracy tyflopädagoga (zob. tabela 9).

Analiza danych pokazała, że ci absolwenci specjalności tyflopädagogika, którzy ocenili kompetencje interpersonalne jako wystarczające do wykonywania pracy jako tyflopädagog, równie wysoko oceniali jako wystarczające kompetencje tyflopädagogiczne (korelacja wynosi 0,369 dla  $p < 0,1$ ), umiejętności praktyczne (korelacja 0,286 dla  $p < 0,1$ ) oraz nabytą podczas studiów wiedzę /wiadomości teoretyczne (korelacja wynosi 0,339 dla  $p < 0,005$ ) (tabela 10).

Czas studiów poza przyswajaniem wiadomości teoretycznych i doskonaleniem umiejętności praktycznych to także intensywny okres nabywania kompetencji moralno-osobowościowych. Respondenci byli proszeni o odpowiedź na pytanie: Czy studia tyflopädagogiczne wpłynęły na ich rozwój osobowy? oraz o wskazanie tych cech osobowościowych, które rozwinęły się podczas studiowania. Aŝ 97% badanych absolwentów potwierdziło, że studia tyflopädagogiczne pozytywnie wpłynęły na ich rozwój osobowy (rycina 6). Wśród cech



Tabela 9. Poziom zadowolenia z wyboru i ukończenia studiów tyflopedagogicznych

Kategorie odpowiedzi Pytania	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Trudno powiedzieć		Raczej nie		Zdecydowanie nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Czy kompetencje tyflopedagogiczne nabyte podczas studiów okazały się wystarczające w Pana/i pracy zawodowej?	12	27,3	20	45,5	11	25	1	2,3	0	0
Czy wiedza/wiadomości teoretyczne nabyte podczas studiów okazały się wystarczająca w Pana/i pracy zawodowej?	10	22,7	0	0	9	20,5	23	52,3	2	4,5
Czy umiejętności praktyczne nabyte podczas studiów okazały się wystarczająca w Pana/i pracy zawodowej?	18	40,9	17	38,6	6	13,6	2	4,5	1	2,3
Czy umiejętności interpersonalne/społeczne nabyte podczas studiów okazały się wystarczająca w Pana/i pracy zawodowej?	14	31,8	18	40,9	7	15,9	3	6,8	2	4,5

Źródło: badania własne.

osobowościowych badani respondenci najczęściej wymieniali: kreatywność, dokładność, refleksyjność, zaradność. Udzielone odpowiedzi korespondują z aktualnie pożądanymi cechami osobowościowymi pedagoga specjalnego, zarówno tymi wskazywanymi przez pedeutologów, jak i oczekiwanymi na rynku pracy (tabela 11).

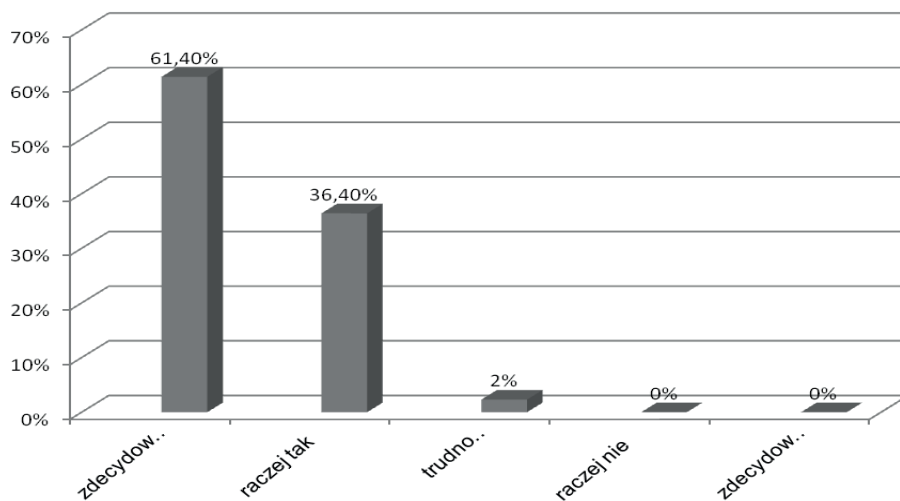
Niezwykle istotnym elementem każdego studiów jest sposób przekazywania wiedzy adekwatny do specyfiki zawodu, który w przyszłości absolwenci danego kierunku mają wykonywać. Przyjęty na specjalności tyflopedagogika model kształcenia praktycznego jest spójny z proponowanymi do osiągnięcia kompetencjami istotnymi w zawodzie tyflopedagoga. Wiele zajęć odbywa się w postaci warsztatów i zajęć symulowanych, tak aby przyszli tyflopedagodzy mogli w warunkach kontrolowanych doświadczyć specyfiki niepełnosprawności wzroku. W opinii badanych absolwentów to właśnie ten element studiów stanowi mocną stroną tej specjalności (79,5% respondentów wskazało tę odpowiedź). Osoby biorące udział w badaniu równie wysoko oceniły merytoryczne przygotowanie kadry (68,2%), stosunek wykładowców do studentów (47,7%) oraz dydaktyczne umiejętności kadry (47,7%) (tabela 12).

**Tabela 10.** Współczynnik korelacji nieparametrycznej tau Kendalla dla kompetencji interpersonalnych nabytych podczas studiów, kompetencji tyflopedagogicznych, umiejętności praktycznych oraz wiedzy i wiadomości

		<b>Czy umiejętności interpersonalne/społeczne nabyte podczas studiów okazały się wystarczająca w Pana/i pracy zawodowej?</b>
Czy kompetencje tyflopedagogiczne nabyte podczas studiów okazały się wystarczające w Pana/i pracy zawodowej?	Współczynnik korelacji	0,369**
	Istotność (dwustronna)	0,005
	N	44
Czy umiejętności praktyczne nabyte podczas studiów okazały się wystarczająca w Pana/i pracy zawodowej?	Współczynnik korelacji	0,386**
	Istotność (dwustronna)	0,003
	N	44
Czy wiedza/wiadomości teoretyczne nabyte podczas studiów okazały się wystarczająca w Pana/i pracy zawodowej?	Współczynnik korelacji	0,339*
	Istotność (dwustronna)	0,011
	N	44

\*\*  $p < 0,1$ ; \*  $p < 0,05$ .

Źródło: badania własne.



**Rycina 6.** Czy studia tyflopedagogiczne wpłynęły pozytywnie na Pana/i rozwój osobowy?

Źródło: badania własne.

**Tabela 11.** Kompetencje moralno-osobowościowe rozwijane podczas studiów tyflopedagogicznych

<b>Na rozwój jakich cech osobowych wpłynęły pozytywnie ukończone przez Pana/ią studia tyflopedagogiczne?</b>		
<b>Kompetencje moralno-osobowościowe</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Asertywność	6	13,6
Dokładność	26	59,1
Wrażliwość	22	50
Zaradność	19	43,2
Kreatywność	36	81,8
Refleksyjność	22	50
Inne	3	6,8
Żadnych	1	2,3

Źródło: badania własne.

**Tabela 12.** Jakie elementy studiów stanowiły najmocniejszą stronę specjalności tyflopedagogika ?

<b>Jakie elementy studiów stanowiły najmocniejszą stronę specjalności tyflopedagogika ?</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Przygotowanie merytoryczne kadry	30	68,2
Zajęcia praktyczne	35	79,5
Stosunek wykładowców do studentów	21	47,7
Praktyki	10	22,7
Dydaktyczne umiejętności kadry	21	47,7
Zajęcia teoretyczne	3	6,8
Wyposażenie w pomoce dydaktyczne	11	25
Sposób kontrolowania wiedzy	1	2,3
Inne	1	2,3

Źródło: badania własne.

W celu szczegółowej analizy zagadnień proponowanych na specjalności tyflopedagogika badani respondenci byli proszeni o wskazanie treści, których według ich opinii było za mało w programie studiów, które ukończyli. Ponad połowa badanych osób uważa, że na studiach tyflopedagogicznych zbyt mało czasu poświęcono na tematy związane z pracą z osobami ze złożoną niepełnosprawnością (54,5%), a także te, które dotyczyły rehabilitacji wzroku (38,6%), nauki czynności życia codziennego (20,5%) i tyflopsychologii (18,2%). Analiza danych pokazała także, że osoby, które aktualnie pracują w zawodzie tyflopedagoga, dostrzegają potrzebę zwiększenia swojej wiedzy z zakresu tyflopsychologii (korelacja wyno-

si 354 dla  $p < 0,005$ ). Uzyskane odpowiedzi są zgodne z aktualnymi zmianami w populacji osób z niepełnosprawnością wzroku, a także tendencjami na rynku pracy. Coraz większa liczba uczniów/klientów, z którymi pracują tyflopedagodzi, to osoby z dodatkową niepełnosprawnością, stąd potrzeba lepszego przygotowania w tym zakresie. Z kolei zrozumienie wpływu wrodzonego uszkodzenia wzroku na realizację zadań rozwojowych oraz wiedza z obszaru psychologicznych aspektów nabywania niepełnosprawności wzroku w biegu życia stanowią podstawę podejmowania wszelkich działań tyflopedagogicznych.

**Tabela 13.** Jakich zajęć/treści/zagadnień zabrakło lub było za mało w programie studiów tyflopedagogicznych?

Jakich zajęć/ treści/ zagadnień zabrakło lub było za mało w programie studiów tyflopedagogicznych?		
	N	%
Metodyki nauczania uczniów z niepełnosprawnością wzroku	5	11,4
Orientacji przestrzennej i poruszania się osób z niepełnosprawnością wzroku	7	15,9
Rehabilitacji wzroku	17	38,6
Nauki czynności życia codziennego	9	20,5
Tyflopsychologii	8	18,2
Technik brajlowskich	5	11,4
Metodyki nauczania uczniów niewidomych i słabowidzących z dodatkowymi dysfunkcjami	24	54,5
Innych	6	13,6

Źródło: badania własne.

## Dyskusja wyników

Celem zrealizowanych badań własnych było poznanie ścieżek edukacyjnych absolwentów specjalności tyflopedagogika oraz uzyskanie informacji na temat przydatności zdobytych kompetencji zawodowych do aktualnie wykonywanej pracy. Interpretację wyników badań zaprezentowano w odniesieniu do sformułowanych pytań badawczych.

Udzielając odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze: „Czy absolwenci specjalności tyflopedagogika pracują zgodnie z uzyskanym wykształceniem?“, należy stwierdzić, że prawie połowa badanych pracuje w zawodzie w charakterze tyflopedagoga. Uzyskane wyniki badań wśród absolwentów studiów 3-letnich korespondują z badaniami przeprowadzonymi w roku 2012 wśród absolwentów tyflopedagogiki studiujących w systemie studiów 5-letnich (Czerwińska, Miler-Zdanowska, 2015). W obu badanych grupach znaczna część absolwentów studiów tyflopedagogicznych podjęła pracę z osobami niewidomymi i słabowidzącymi. Zaprezen-

wane wyniki badań pokazują, że absolwenci specjalności tyflopädagogika (studia I stopnia) podejmują pracę zgodnie z uzyskanym wykształceniem. Pomimo zmiany formuły studiów w dalszym ciągu uzyskane podczas kształcenia kompetencje pozwalają im na podjęcie pracy jako tyflopädagog (połowa spośród badanych osób pracuje z osobami niewidomymi i słabowidzącymi). Wprowadzenie studiów dwustopniowych (w miejsce studiów prowadzących bezpośrednio do uzyskania dyplomu magisterskiego) umożliwiło im szybsze wejście na rynek pracy i kontynuowanie kształcenia równoległe z wykonywaniem obowiązków zawodowych (77,3% badanych absolwentów podejmuje kształcenie na studiach II stopnia).

Kolejne pytanie badawcze: „W jakim charakterze najczęściej pracują absolwenci tyflopädagogiki?” odnosi się do tych absolwentów, którzy podjęli pracę w zawodzie. Uzyskane informacje pokazują, że większość z nich pracuje jako nauczyciele orientacji przestrzennej, terapeuci widzenia czy nauczyciele w szkole specjalnej. Dane te są zbieżne z wynikami badań prowadzonymi w grupie absolwentów 5-letnich studiów tyflopädagogicznych. Wśród tej grupy absolwentów również we wskazanych wcześniej profesjach najczęściej podejmowana jest praca. Jedyna zaobserwowana różnica polega na tym, że wśród absolwentów studiów 5-letnich obserwuje się większy odsetek osób, które pracują jako nauczyciele orientacji przestrzennej, terapeuci widzenia/rehabilitanci wzroku niż wśród absolwentów studiów 3-letnich.

Analiza zgromadzonych wyników badań pozwoliła także uzyskać odpowiedź na kolejne pytanie badawcze: „Jaki jest poziom zadowolenia absolwentów specjalności tyflopädagogika z wykonywanej pracy zawodowej?”. Ponad trzy czwarte absolwentów 3-letnich studiów tyflopädagogicznych wyraziło duże zadowolenie z podjętej pracy, co świadczy o trafnym wyborze studiów. Uzyskane wyniki są tożsame z pozyskanymi w badaniach absolwentów studiów 5-letnich (Czerwińska, Miler-Zdanowska, 2015).

Kolejne pytanie badawcze: „W jakim stopniu kompetencje uzyskane podczas studiów (m.in.: wiedza, umiejętności praktyczne, kompetencje interpersonalne itp.) okazały się przydatne w wykonywanej pracy?” związane jest z oceną całości kształtu programu przygotowania do zawodu. Absolwenci studiów 3-letnich w znacznej większości ocenili bardzo wysoko program studiów tyflopädagogicznych, jakie ukończyli, potwierdzając tym samym, że proponowany model kształcenia jest zgodny z wymaganiami rynku. Uzyskane wyniki badań wśród polskich tyflopädagogów korespondują z badaniami przeprowadzonymi przez badaczy amerykańskich, w których tyflopädagodzy równie wysoko, jak polscy respondenci, oceniali swoje programy kształcenia pod względem przydatności przygotowania do pracy z osobami niewidomymi i słabowidzącymi (Griffin-Shirley i in., 2004). Natomiast badacze koreańscy prowadzący badania wśród nauczycieli uczniów z niepełnosprawnością wzroku uzyskali odmienne wyniki. Autorzy badań zauważyli wyraźny rozdźwięk między oceną stopnia ważności danych kompetencji zawodowych a ich realnym wykorzystywaniem w praktyce tyflopädagogicznej (Lee, Kim, Kang, 2008).

Choć znaczna część badanych tyflopedagogów pracujących w zawodzie uważa, że uzyskane podczas studiów kompetencje (zarówno w zakresie wiadomości, jak i umiejętności praktycznych i interpersonalnych) są wystarczające do podjęcia pracy z osobami z niepełnosprawnością wzroku, to stale podnoszą swoje kwalifikacje zawodowe. Odpowiedź na pytanie badawcze: „Czy absolwenci specjalności tyflopedagogika poszerzają uzyskane podczas studiów kompetencje poprzez korzystanie z różnych form doskonalenia zawodowego?” jest zatem twierdząca. Absolwenci studiów 3-letnich w zakresie tyflopedagogiki zgodnie z wymogami współczesnego rynku pracy podejmują różne formy doskonalenia zawodowego (studia podyplomowe, kursy, warsztaty itp.). W Polsce nadal dużą popularnością cieszą się studia podyplomowe oraz różnego rodzaju kursy kwalifikacyjne, natomiast wśród tyflopedagogów amerykańskich najpopularniejsze są krótkie formy podnoszenia kwalifikacji: konferencje, warsztaty, szkolenia (Griffin-Shirley i in., 2004). Zarówno absolwenci studiów tyflopedagogicznych w Polsce, jak i tyflopedagodzy tureccy zwracają uwagę na fakt, iż zmiany w populacji osób z niepełnosprawnością wzroku (wzrost liczby uczniów niewidomych i słabowidzących z dodatkowymi dysfunkcjami) sprawiają, że zagadnienie to wymaga uzupełnienia lub rozszerzenia w programach studiów (Kesiktaş, Akcamete, 2011). Jest to bardzo istotna informacja w kontekście modyfikacji krajowego modelu kształcenia tyflopedagogów w Polsce.

Ostatnie pytanie badawcze dotyczyło tego „Jak z perspektywy czasu badani respondenci oceniają przebieg swojej kariery zawodowej?”. Absolwenci 3-letnich studiów tyflopedagogicznych w znacznej większości wyrazili swoje zadowolenie zarówno z wyboru studiów tyflopedagogicznych, jak i z przebiegu własnej kariery zawodowej. Uzyskane wyniki są zbieżne z odpowiedziami udzielonymi przez absolwentów 5-letnich studiów tyflopedagogicznych. Obie grupy tyflopedagogów (zarówno absolwenci studiów 3-letnich, jak i absolwenci studiów 5-letnich) są podobne pod względem poziomu zadowolenia z wyboru studiów tyflopedagogicznych oraz przebiegu ścieżki zawodowej (Czerwińska, Miler-Zdanowska, 2015).

## **Konkluzja**

Zaprezentowane wyniki badań pokazują, że absolwenci specjalności tyflopedagogika (studia I stopnia) podejmują pracę zgodnie z uzyskanym wykształceniem. Pomimo zmiany formuły studiów w dalszym ciągu uzyskane podczas kształcenia kompetencje pozwalają im na podjęcie pracy jako tyflopedagog (połowa spośród badanych osób pracuje z osobami niewidomymi i słabowidzącymi). Wprowadzenie studiów dwustopniowych (w miejsce studiów prowadzących bezpośrednio do uzyskania dyplomu magisterskiego) umożliwiło im szybsze wejście na rynek pracy i kontynuowanie kształcenia równoległe z wykonywaniem obowiązków zawodowych (77,3% badanych absolwentów podejmuje kształcenie na studiach II stopnia).

Zrealizowane badania wniosły bogaty materiał empiryczny obrazujący sytuację edukacyjno-zawodową absolwentów tyflopedagogiki, jednak w formułowaniu i uogólnianiu konkluzji płynących ze zgromadzonych danych należy zachować

wać ostrożność z uwagi na stosunkowo małą liczebność próby (każdego roku specjalność tę kończy w APS około dziesięciu osób) oraz ograniczenie terenu badań do jednej z krajowych uczelni przygotowujących do zawodu przyszłych tyflopedagogów. Konieczne jest podjęcie szerszej zakrojonych badań oraz rozpoznanie wpływu odmiennych ścieżek programowych oferowanych w poszczególnych krajowych ośrodkach akademickich na sytuację zawodową tyflopedagogów. Niezbędna jest także pogłębiona analiza uwarunkowań, form i efektywności ustawicznego kształcenia wśród nauczycieli oraz rehabilitantów pracujących z osobami niewidomymi i słabowidzącymi w różnych typach placówek.

## Literatura

- Apanel, D. (2012). Nauczyciel ucznia niepełnosprawnego w Polsce na przestrzeni XX wieku – obszary zadań i powinności. W: D. Apanel (red.), *Być nauczycielem – opiekunem – wychowawcą. Perspektywa historyczna* (s. 115–141). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Brown, J.E., Beamish, W. (2012). The changing role and practice of teachers of students with visual impairments: Practitioners' views from Australia. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(2), 81–92.
- Chodkowska, M. (2008). Socjopedagogiczne aspekty współpracy pedagoga specjalnego z rodzicami dziecka niepełnosprawnego. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji* (s. 34–41). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Czerwińska, K. (2016). Nauczyciel ucznia z niepełnosprawnością wzroku – kierunki zmian w polskim systemie edukacji. W: M. Kamińska, Z.P. Kruszewski, A. Gretkowski, B. Skałbana (red.), *Nauczyciel we współczesnej edukacji. Diagnoza – Rozwój – Zmiana* (s. 351–365). Płock–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica.
- Czerwińska, K., Miler-Zdanowska, K. (2015). Tyflopedagog we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. W: K. Czerwińska, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak (red.), *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej* (s. 12–43). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Domagała-Zyśk, E. (2008). Tożsamość pedagoga specjalnego w europejskiej przestrzeni edukacyjnej. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji* (s. 132–139). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Erin, J.N., Holbrook, C., Sanspree, M.J., Swallow, R.M. (2006). *Professional preparation and certification of teachers of students with visual impairments*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Flanczewska-Wolny, M., Wolny, J. (2017). Pedagog specjalny – asystent ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej w opiniach nauczycieli. W: K. Barłóg (red.), *Wybrane konteksty i wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej* (s. 228–241). Rzeszów: Wydawnictwo URZ.
- Gajdzica, A. (2008). Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 5, 13–22.
- Griffin-Shirley, N., Koenig, A.K., Layton, C.A., Davidson, R.C., Siew, L.K., Edmonds, A.R., Robinson, M.C. (2004). A survey of teachers of students with visual impairments: Responsibilities, satisfactions, and needs. *RE:view: Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, 36(1), 7–20.



- Kesiktaş, A.D., Akcamete, A.G. (2011). The relationship of personnel preparation to the competence of teachers of students with visual impairments in Turkey. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(2), 108–124.
- Kocuj, M. (2008). Pedagog specjalny we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. W: P. Majewicz, A. Mikrut (red.), *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej* (s. 97–105). Gliwice–Kraków: Impuls.
- Krause, A. (2009). Iluzja dydaktycznej sprawczości – profesjonalizacja niekompetencji. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 92–97). Kraków: Impuls.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: WAiP.
- Kwiatkowska, H. (2010). Nauczyciel – zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony. W: J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (s. 67–86). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lee, H.-G., Kim, J.-H., Kang, J.-G. (2008). The assessment of professional standard competence of teachers of students with visual impairments. *International Journal of Special Education*, 23(2), 33–46.
- Marcinkowska, B. (2010). Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe* (s. 174–176). Warszawa: MEN.
- Michalak, J.M. (2010). Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela. W: J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (s. 87–121). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nowak, A. (2017). Rola zawodowa pedagoga specjalnego w ujęciu studentów kierunku pedagogika specjalna. W: K. Moczka (red.), *Edukacyjno-terapeutyczna podróż w lepszą stronę* (s. 13–23). Kraków: Impuls.
- Olszewski, S. (2017). Obraz profesji pedagoga specjalnego (na podstawie definicji formułowanych przez pedagogów specjalnych). *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 27, 85–103.
- Olszewski, S., Parys, K. (2016). *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadanych w pedagogice specjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Olszewski, S., Parys, K. (2018). Wektory zmian zachodzących w polskiej pedagogice specjalnej. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 32, 13–26.
- Palak, Z., Papuda-Dolińska, B. (2014). Samoaktualizacja jako istotny wymiar kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J*, 27(2), 9–27.
- Pańczyk, J. (2008). Nominalne zawody (stanowiska pracy) dla absolwentów kierunku pedagogiki specjalnej. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji* (s. 21–27). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Plichta, P. (2015). *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Rutkowski, M., Bidziński, K. (2018). Szkoła ogólnodostępna przestrzenią spotkania nauczycieli i pedagogów specjalnych – realizatorów idei edukacji włączającej. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 29, 43–65.
- Sajdak, A. (2010). Profesjonalizm dydaktyczny nauczycieli. Możliwości i ograniczenia akademickiego kształcenia. W: J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (s. 123–142). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Silberman, R.K., Bruce, S., Nelson, C. (2004). Children with sensory impairments. W: F. Orellove, D. Sobesy, R. Silberman (red.), *Educating children with multiple impairments: A collaborative approach* (s. 425–527). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Silberman, R.K., Sacks, S. (2007). Expansion of the role of the teacher of the students with visual impairments: Providing for students who also have severe/multiple disabilities. Position paper of the Division on Visual Impairments, Council for Exceptional Children. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Skura, M. (2015). Postawy nauczycieli szkoły specjalnej wobec osób z niepełnosprawnością. *Szkoła Specjalna*, 1, 28–46.
- Spungin, S.J., Ferrell, K.A. (2007). *The Role and Function of the Teacher of Students with Visual Impairments*. Position paper of the Division on Visual Impairments, Council for Exceptional Children. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Tersa, K. (2016). *Grupowe konteksty nauczycielskiej tożsamości*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Walthes, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung*. München: Reinhardt.
- Wolan-Nowakowska, M. (2016). Znaczenie kompetencji społecznych w pracy pedagoga specjalnego. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3), 153–163.
- Wolffe, K.E., Sacks, S.Z., Corn, A.L., Erin, J.N., Huebner, K.M., Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: What are they teaching?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96, 293–303.
- Zaorska, M. (2012). Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej. *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika*, 28(405), 13–23.
- Zaorska, M. (2015). *Tyflopedagog wobec problemu aktywności życiowej – zawodowej i pro-zawodowej osób dorosłych z niepełnosprawnością wzrokową*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

\*\*\*

## TYFLOPEDAGOG – KOMPETENCJE, ZADANIA, WYZWANIA

### Streszczenie

Funkcje i zadania zawodowe pedagogów specjalnych ulegają przekształceniom pod wpływem dynamicznych zmian zachodzących we współczesnej przestrzeni kulturowo-społecznej. Rosnąca popularność szkolnictwa niesegregacyjnego oraz wzrost liczby seniorów tracących wzrok to główne czynniki powodujące poszerzenie i zróżnicowanie zadań zawodowych pedagogów specjalizujących się w pracy z osobami niewidomymi i słabowidzącymi. Zmiany treści i sposobów realizacji ról zawodowych implikują konieczność wypracowania skutecznych modeli nabywania kompetencji tyflopedagogicznych przed rozpoczęciem pracy i w trakcie jej wykonywania. Celem artykułu jest opis i analiza wyników badań ankietowych zrealizowanych w grupie absolwentów studiów I stopnia na kierunku pedagogika specjalna (specjalność tyflopedagogika) dotyczących ich ścieżki edukacyjnej oraz aktywności zawodowej.

## **TEACHER OF THE VISUALLY IMPAIRED – COMPETENCIES, RESPONSIBILITIES AND CHALLENGES**

### **Summary**

Functions and professional responsibilities of special educators undergo transformations as a result of dynamic changes which occur in the contemporary cultural and social space. Increasing popularity of non-segregated education and growing population of seniors who are losing vision are the main factors determining extension and diversification of professional responsibilities of educators specializing in working with blind and low vision individuals. The changing content and methods of implementing professional roles imply the need to develop effective models of acquiring TVI (Teacher of Students with Visual Impairments) competencies prior to and in the course of employment. The aim of the article is to describe and analyze the results of the survey study conducted in the group of graduates of the BA (bachelor) programme in special education (in the area of visual impairment) pertaining to their educational path and their professional activities.

# Harmonizowanie w obszarze pedagogiki specjalnej w działaniach o charakterze tutoringingu

Wanda Hajnicz  
Agnieszka Konieczna



## Słowa kluczowe

*tutoring, harmonizowanie, wsparcie edukacyjne, wspieranie samodzielności dziecka*

## Keywords

*tutoring, harmonization, educational support, support for the child's independence*

## Wstęp

Działania tutorskie są bardzo starymi historycznie działaniami pedagogicznymi. Rozpoznane zostały dawno. Wyrosły z indywidualnego nauczania i stosowane były od ponad 200 lat w Anglii, ale przez długi czas jedynie tam. Tutoring nie jest w ścisłym znaczeniu tego słowa nauczaniem. To bardziej relacja mistrz (tutor) – uczeń (tutorant), gdzie tutor dba o zrealizowanie zadań i dążeń tutoranta.

Do kluczowych cech tutoringingu należy cel działań i przyjęty styl postępowania tutora. Piotr Czekierda (2015, s. 29) pisze, że tutoring ma na celu pełny rozwój potencjału podopiecznego. Jest to metoda rozwoju człowieka, oparta na relacji mistrz–uczeń, indywidualnym oraz integralnym podejściu do podopiecznego, w którym nadrzędną motywacją tutora jest dobro podopiecznego (Kalińska, 2012, s. 45; Czekierda, 2015, s. 20). W kontekście edukacji spersonalizowanej tutoring definiowany jest jako metoda indywidualnej pracy z podopiecznym nakierowana na jego integralny rozwój, obejmujący wiedzę, umiejętności i postawy. Główny cel, jaki przyświeca tutoringowi, to odkrycie przez podopiecznego własnych talentów, uzdolnień, mocnych stron i praca nad nimi (Fingas 2015, s. 53). Kluczowe działania tutora mają charakter wyzwania, wspierania i stawiania wymagań w obrębie zadań rozwojowych tutoranta (Krzychała, 2018, s. 277 i n.).

Tutoring można analizować z różnych perspektyw, np. z perspektywy harmonizowania, współdziałania czy dopasowania metod pracy do możliwości dziecka. Podobnie jak same treści w tutoringu mogą być perspektywą do analizy.

W artykule przedstawiono wyniki analizy odnoszące się do problemu harmonizowania celów pedagogicznych w działaniach o charakterze tutoringu. Badania podjęto w celu poszerzenia wiedzy o sposobach działania w ramach procesu wsparcia ucznia z trudnościami w nauce. Zdecydowano się na badania jakościowe. Pozwalają one na lepsze rozpoznanie w badanym obszarze, a co za tym idzie, lepszy wgląd w rzeczywiste problemy i skuteczniejsze uchwycenie ewentualnych zmian, jakie niosą za sobą działania nauczyciela wyzwalające dążenia dziecka do realizacji własnych celów.

Zgromadzony do analizy materiał ukazuje tutoring w klasie szkolnej oraz w świetlicy szkolnej, ale w obu był stosowany przez prowadzącego zajęcia edukacyjne oraz dotyczył działań szkolnych, z którymi uczniowie mieli kłopoty. Prezentowane przykłady odnoszą się do różnych działań tutorskich, zarówno tych, które są długoterminowe, jak i tych, które mają charakter doraźny, kiedy udzielający wsparcia momentami „przestawia się” z indywidualnego wsparcia edukacyjnego na tutoring, czasem zaś są to jedynie elementy działań tutorskich włączone w proces edukacyjny. Na ich przykładzie pokazujemy, kiedy może wystąpić harmonizowanie celów pedagogicznych. Pedagog, który elastycznie funkcjonuje w obu rodzajach działania – edukacyjnym i tutorskim, dzięki harmonizowaniu może wchodzić w rolę tutora, aby dać dziecku szansę na zrealizowanie pewnego fragmentu jego celu.

Jeśli chodzi o strukturę artykułu, najpierw zostaną omówione pojęcia odnoszące się do procesu tutoringu. W dalszej kolejności przedstawione zostaną podstawowe odniesienia do zjawiska harmonizowania, które tu traktujemy jako jeden z wzorców dydaktyki specjalnej. W części empirycznej zaś przedstawiamy podstawowe założenia metodologiczne prowadzonych badań oraz najważniejsze ustalenia.

## **Tutoring szkolny – personalizacja edukacji**

Piotr Czekierda (2015, s. 19) zaznacza, że sama edukacja zindywidualizowana to za mało, tutoring jest formą edukacji nie tyle zindywidualizowanej, ile spersonalizowanej. Siłą edukacji zindywidualizowanej jest to, że oferuje indywidualną metodykę pracy, uwagę nauczyciela skupioną na jednej osobie i to, że doprowadza bardzo skutecznie do osiągnięcia określonego celu. W tutoringu nie chodzi o trening umiejętności, lecz wspólne działanie dające satysfakcję obu stronom (Szala, 2015, s. 63, 67–69).

O spersonalizowaniu procesu edukacji w tutoringu świadczą indywidualne studia przypadków, za które można uznać każdy tutorial z osobna. Beata Karpińska-Musiał (2016, s. 14) omawia projekt wdrożeń tutoringu akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim w latach 2014–2016, obejmujący szkolenia nauczy-

cieli w zakresie pracy tutorskiej i dwa semestry indywidualnych spotkań ze studentami poza systemowym programem studiów (co najmniej 15 godzin dla każdego pojedynczego studenta). To żywe doświadczenie edukacyjne dla grupy łącznie 260 osób opisuje jako *kilkaset bezprecedensowych, wyjątkowych ścieżek edukacyjnych o zupełnie innych programach, eksplorowanych za pomocą innych narzędzi, konstruowanych wspólnie w dialogu o całkowicie konstruktywistycznych podstawach* (Karpińska-Musiał, 2016, s. 10–11).

Spersonalizowanie edukacji w tutoringach przejawiało się w udzielaniu „głębokiej” informacji zwrotnej i autentycznym doświadczeniu dialogu (Karpińska-Musiał, s. 9–10), udzielaniu indywidualnej uwagi pozwalającej na wzajemny dialog i refleksję (Karpińska-Musiał, s. 11), poznawczej stymulacji i wzajemnego intelektualnego zaciekawienia, które nierzadko były procesem obustronnym (Karpińska-Musiał, s. 10). Tutoring jako sposób wydobycia i rozwinięcia potencjału intelektualnego studentów autorka opisuje za pomocą czterech określeń: potencjał ucznia/studenta, szansa rozwoju nauczyciela, zaskoczenie związane z elementem poznawczego zadziwienia oraz satysfakcja u obu (Karpińska-Musiał, s. 7).

Istotą tutoringów są indywidualne spotkania, w trakcie których istotna jest atmosfera dialogu i relacja tutorska, której wyrazem jest wzajemność (dzielenie się doświadczeniami, przeżyciami), zaufanie i szacunek wobec ucznia i jego wyborów, poczucie bezpieczeństwa (Czekierda, 2009, 2015, s. 20). Praca oparta jest na procesie budowania wzajemnej relacji, co różni tutoring od edukacji zindywidualizowanej. Tutoring nie jest także programem działania czy tematyką pracy z uczniami (Fingas, 2015, s. 59). Cel wytycza kierunek działań, a one same są dobierane do konkretnie zaistniałej sytuacji (Czekierda, 2009, s. 5–6). Częścią metodycznego podejścia pracy tutora jest namysł i refleksja nad działaniem (Sławińska, 2015, s. 42, 52).

## Tutoring w szkole

Najszerze omówienie procesu implantacji tutoringów do rzeczywistości szkolnej znajdujemy w obszernej monografii Sławomira Krzychały (2018). Zawiera ona zarówno teoretyczne opracowanie obejmujące propozycję modelu prezentującego warianty tego procesu, jak i bardzo wnikliwą analizę empirycznych badań zrealizowanych w szkołach. Wykorzystano w nich metodę retrospektywnych badań w działaniu ze starannie przygotowaną i realizowaną techniką wywiadów, zarówno grupowych, jak i indywidualnych. Wykorzystano niezmiernie interesujący i owocny, choć dość skomplikowany sposób transkrypcji uzyskanych nagrań – zastosowano całkowicie dosłowny zapis tekstów mówionych, włączając w to również umowy kod dotyczący komunikatów niewerbalnych, co pozwalało na prowadzenie analiz zarówno dotyczących werbalnej treści przekazu, jak i refleksywnej związanej z jego niewerbalną oraz formalną stroną (np. kolejność analizowanych *passusów*). To pozwoliło na śledzenie przekazu dotyczącego procesu, jaki przechodzili nauczyciele, którzy po specjalistycznych szkoleniach z zakresu

tutoringu podejmowali się zadania prowadzenia go w swojej szkole. Badania mają charakter socjologiczny, jednakże autor nie unika perspektywy pedagogicznej, a wręcz stara się ją wyeksponować w swojej analizie.

Nie miejsce tu na wnikliwsze omówienie tych badań, ale kilka istotnych wątków może mieć znaczenie. Po pierwsze podążanie za propozycją wprowadzenia formy tutoringu wychowawczego, której specyfiką jest realizowanie przez nauczyciela dwóch ról: wychowawcy i tutora (przede wszystkim z uwzględnieniem zasad tutoringu rozwojowego) (Krzychała, 2018, s. 37). Po drugie teoretycznie wygenerowana typologia włączania orientacji tutorskiej do szkolnego systemu działalności wychowawczej pozwalająca na porównywanie drogi włączenia różnych typów tutoringu do rzeczywistości szkolnej. Brane są tu pod uwagę dwa wymiary podstawowe: dotyczący umiejscowienia działań tutorskich w obszarze aktywności pedagogicznej obejmującej dwie odmienne role nauczyciela-tutora, wyrażający się kategoriami: *Centralność/Peryferyjność* oraz odnoszący się do relacji między dwoma uczestnikami procesu tutorskiego, wyrażający się kategoriami: *Autonomiczność /Heterogeniczność*. Na tej podstawie utworzono typologię pozwalającą na prześledzenie procesu włączania tutoringu do szkolnej praktyki przez nauczycieli z różnych szkół. Typologia zawiera cztery formy włączenia: (CA) tutoring synergiczny, (PA) tutoring niszowy, (PH) tutoring pozorny oraz (CH) tutoring instrumentalny (Krzychała, 2018, s. 68). Zaproponowany przez autora schemat pozwolił na śledzenie procesu, w jakim brali udział nauczyciele praktykujący działania o charakterze tutoringu w różnych szkołach, w ramach różnych form organizacji oraz w różnym obszarze czasowym. Schemat ten nie służył kategoryzowaniu sposobów implantacji tutoringu przez nauczycieli z poszczególnych szkół, a ukazaniu, jakie etapy przebywali nauczyciele z poszczególnych szkół w trakcie nabywania doświadczeń w realizacji zadań tutorskich. Po trzecie warto odnotować, że w toku analizy wyodrębniono cztery formy tutoringu wychowawczego: tutoring angażujący, tutoring wzmacniający, tutoring inspirujący i tutoring aktywizujący. Do każdego z nich nauczyciele dochodzili poprzez różne formy włączania. Każdy z nich był wyraźnie związany z charakterystyką specyfiki zadań i misji poszczególnych szkół, które brały udział w badaniu. To pokazuje, że wcześniej wspomniane uszczegółowienie w postaci propozycji wprowadzenia formy tutoringu wychowawczego w praktyce prowadzi do bardziej szczegółowego profilowania ze względu na zadania, które dla danej społeczności szkolnej są priorytetowe. W wypowiedziach nauczycieli szkół biorących udział w omawianych badaniach ten związek bardzo wyraźnie się ujawniał. Autor podkreśla, że nauczyciele w pełni świadomie podchodzili do prób stosowania nabywanych w szkoleniu zasad, tak aby zharmonizować je z realizacją zadań, które w ich szkole miały znaczenie podstawowe. W efekcie analiza tych starań podejmowanych przez nauczycieli doprowadziła do wyodrębnienia tych czterech wcześniej wymienionych typów tutoringu wychowawczego.

Tutoring angażujący szczególnie wyraziście ukształtował się w szkole, w której jasno sprecyzowano jej misję – aktywność twórczą uczniów, natomiast tutoring



wzmacniający wyklarował się w najbardziej rozbudowanej formie w szkole ze znaczną liczbą uczniów z grup de faworyzowanych. Tutoring inspirujący rozwijał się w szkołach, w których grono pedagogiczne chętnie poszukiwało i stosowało nowe propozycje działania, zaś tutoring aktywizujący utworzył się w szkole, w której poszukiwano dodatkowych, mniej dyrektywnych dróg dyscyplinowania uczniów. Jak widać, nauczyciele poszukiwali w swoim działaniu różnych dróg i form harmonizowania nowych zasad działania pedagogicznego zarówno ze swoistymi potrzebami danego środowiska szkolnego, jak i posiadanym już doświadczeniem. W każdej szkole stosowali zatem inną drogę włączania nowych zasad do zasobów kompetencyjnych grona pedagogicznego.

Niezależnie jaki typ tutoringu wychowawczego został ukształtowany w procesie implantacji zasad tutoringu do rzeczywistości danej społeczności szkolnej, w każdym przypadku nauczyciele musieli się skonfrontować z pewnymi antynomiami (określonymi przez autora mianem podwójnego wiązania, podwójnej pułapki (Krzychała, 2018, s. 111–113). Rozwiązanie tej sytuacji stanowiło istotny i niezbędny krok do rzeczywistego włączenia tutoringu w obszar własnych kompetencji pedagogicznych. Doświadczenie podwójnej pułapki najjaskrawiej uwidoczniło się w tutoringu angażującym, a polegało na naturalnym dla tutoringu podążaniu za uczniem i spontanicznych relacjach z tutorantem i działaniem systemu szkolnego nastawionego na realizację cenionej przez zespół misji.

Podczas analizy retrospektywnych wypowiedzi nauczycieli omówiony został proces harmonizowania w procesie budowania własnego doświadczenia i kompetencji zawodowych dwóch sprzecznych perspektyw: tutejskiej oraz członka zespołu szkoły o określonej misji. To przekraczanie sytuacji dychotomii, co przeciwdziałało utrzymywaniu się ambiwalencji, autor określa uczeniem się III stopnia. Ten rodzaj uczenia się charakteryzuje się wykraczaniem ponad uczenie się w działaniu – praktykowaniu określanym jako uczenie się II stopnia (Krzychała, 2018, s. 109). Uczenie się III stopnia opisane zostało jako **uczenie się poszerzające**, które *wyznacza potrzebę kreowania nowych, dotychczas nieistniejących wzorów działania* (Krzychała, 2018, s. 70).

Zderzanie się z antynomiami jest wpisane w działania pedagogiczne zarówno wychowawcze, jak i edukacyjne. Pisze o tym dobitnie Jerome Bruner (2006). Autor ten zwraca również uwagę na drogi radzenia sobie z problemem ambiwalencji ujawniających się przy określaniu celów pedagogicznych. Do częstych zjawisk należy balansowanie między sprzecznymi celami podparte poszerzającą się wiedzą odnosząca się do praw rozwoju i optymalizacji warunków funkcjonowania dzieci. Do innych należy ryzykowne, jak pisze autor, ignorowanie antynomii na poziomie określania ogólnych celów, a przyjęcie stanowiska, że stawiając cele i rozwiązując zadania pedagogiczne, robimy to jedynie w obszarze naszego działania (Bruner, 2006, s. 100 i dalej). Tę drogę przechodzili nauczyciele, którzy po szkoleniu tutejskim zderzali się z podwójną pułapką nie tylko odmiennych, lecz także częściowo sprzecznych zasad funkcjonowania pedagogicznego. Po to, żeby móc skorzystać z nowej perspektywy pedagogicznej, a jednocześnie nie burzyć

dotychczasowej bazy doświadczenia oraz dążenia do realizacji celów ogólnych, musieli przeprowadzić proces uczenia się poszerzającego, dzięki któremu udało się zharmonizować obie perspektywy. Dotyczyły one przede wszystkim określania celów, które mają inny charakter w tutoring a inny w edukacji w szkole, ale w obu mają znaczenie fundamentalne.

Ciekawym przykładem jest opis doświadczeń nauczycieli, którzy realizowali tutoring wzmacniający wśród uczniów z grup defakoryzowanych, dla których edukacja szkolna była źródłem istotnych trudności. Analiza działań tej grupy nauczycieli pokazała specyficzną drogę, jaką musieli oni przejść, aby dojść do tutoring synergicznego. Już na wstępie wyodrębnili spośród zasad tutoring najważniejszą – przyjęcia roli znaczącego dorosłego. W pełnieniu jej konieczne było zharmonizowanie trzech elementów: wyzwalania, udzielania wsparcia i stawiania wymagań. Chodziło o to, aby relacja tutorska stymulowała proces, którego efektem może być osiągnięcie ściślej lub mniej ściślej określonego celu. Przyjęcie tej zasady było możliwe dzięki harmonizowaniu aktywności wychowawczej w ramach środowiska pedagogicznego omawianej szkoły. Pociągało za sobą konieczność pogłębiania tego procesu w danym środowisku szkolnym i ujawniło też w konsekwencji potrzebę harmonizowania celów z przyjętą zasadą – pełnienia roli znaczącego dorosłego przy jednoczesnym nie porzucaniu roli nauczyciela-wychowawcy.

Każdy z wyodrębnionych w omawianych badaniach wzorów tutoring był oparty na podstawowych jego zasadach, proces – relacja – cel, jednakże z różnym ich natężeniem. Umożliwiło to sprofilowanie działania tutorskiego tak, by lepiej udawało się go skomponować z potrzebami i możliwościami danej szkoły. W tutoring angażującym, ale też i w inspirującym, wyostrzeniu uległ cel jako element procesu przynależny do tutoranta. W pierwszym przypadku chodziło o zharmonizowanie celu zewnętrznego (edukacji szkolnej) z celem osobistym poszczególnych tutorantów. W drugim przypadku wystąpiło poszerzenia obszaru celów edukacyjnych i połączenie ich z doświadczeniami samodzielności i odpowiedzialności w tym obszarze. W tutoring wzmacniającym i aktywizującym wyostrzeniu uległa zasada relacji, chodziło o zharmonizowanie ról pełnionych przez nauczycieli: wychowawcy i tutora oraz uzyskanie jak najwyższego poziomu otwartości w postrzeganiu uczniów-tutorantów, jak i dużej elastyczności w łączeniu obu ról.

## **Harmonizowanie jako wzorzec dydaktyki specjalnej**

Omawiając w bardzo ogólny sposób precyzyjnie przedstawioną analizę procesów włączania przez nauczycieli zasad tutoring do ich praktyki wychowawczej, odwołano się do pojęcia harmonizowania. Wyeksponowała je Joanna Głodkowska (2017, s. 15, 28, 78) jako jeden ze znaczących wzorców pedagogiki specjalnej. Te wzorce mają ogólnopedagogiczny charakter, ale w pedagogice specjalnej konieczne jest ich jasne wyeksplikowanie i dookreślenie adekwatne dla zadań dydaktyki specjalnej. Autorka zwraca uwagę na trzy podstawowe obszary harmonizacji. Pierwszy dotyczy tego, co jest treścią działań edukacyjnych i polega na tym, że

nauczyciel wyznacza pewnego rodzaju równowagę między tym, co jest do osiągnięcia przez ucznia (nie za łatwe, nie za trudne), a tym czego opanowanie jest ważne (Głodkowska, 2017 s. 78). Warto tu zwrócić uwagę na poziom ogólności tego sformułowania nie odnosi się ono jedynie do treści poznawczych, ale bardziej ogólnie do tego wszystkiego, co może się stać celem działań pedagogicznych. Drugi obszar odnosi się do szeroko postrzeganego kontekstu działań pedagogicznych: *Tworząc sytuację równowagi, nauczyciel dba o szczególne współgranie warunków zewnętrznych uczenia się (inni uczniowie, otoczenie, rozwiązania metodyczne) z warunkami wewnętrznymi (potrzeby, możliwości, zdolności, motywacje, emocje ucznia)* (Głodkowska, 2017, s. 78). Trzeci obszar obejmuje sytuacje trudne związane z *relacjami między różnymi podmiotami procesu edukacyjnego* i konkluduje: *Takie współgranie różnych okoliczności, swoiste dopasowanie i koordynacja proponują rozpatrywać jako harmonizowanie* (Głodkowska, 2017, s. 78).

Rozpatrując semantykę tego wyrażenia, warto zwrócić uwagę na dwa istotne fakty. Obszar znaczeniowy określenia „harmonizować” (harmonizowanie) jest bardzo rozległy, wskazuje na to ogromna liczba synonimów, jest ich ponad sto, a jednocześnie nie jest on nadmiernie rozmyty, antonimów jest tylko siedem. Te tak liczne synonimy skupiają się w dwóch najważniejszych grupach. W obszarze znaczeniowym tego określenia można wyodrębnić dwie zasadnicze grupy: jedna dotyczy wyrażen związanych z usuwaniem różnic między czymś, druga odnosi się do dopasowywania (ta grupa znaczeń dzieli się na rozliczne podgrupy) (Słownik synonimów, 2019). Warto podkreślić, że określenie „harmonizować” (harmonizowanie) odnosi do zjawisk zgodności, wzajemnego dopełniania się lub właściwych proporcji, przeciwstawnych kolidowaniu, skłóceniu. To wskazuje na fakt, że to określenie odnosi się do działań ukierunkowanych na opanowanie sytuacji zawierających antynomie lub wręcz dylematy. Takie działania z trudem poddają się formalizacji przy pomocy ogólnych zasad. Wymagają więc tego, co zostało określone wcześniej jako uczenie się III stopnia (Krzychała, 2018), a przez Henrykę Kwiatkowską (2005) określane jest jako budowanie indywidualnych kompetencji. Składa się na nie zarówno wiedza nabyta, jak i gromadzone w trakcie własnej aktywności doświadczenie, które z jednej strony zawiera wykorzystywanie wiedzy nabytej, z drugiej – jej weryfikowanie w praktyce. Trzecim elementem są własne projekty działania, w których odzwierciedla się zarówno wiedza nabyta, jak i indywidualne doświadczenie. Celem takiego działania jest niwelowanie różnic (tego co różni) oraz dążenie do tworzenia jedności w celach, sytuacji edukacyjnej oraz relacjach społecznych.

Zwrócenie uwagi na istotę wzorca, jakim jest harmonizowanie, szczególnie w obszarze pedagogiki specjalnej, wymaga skierowania uwagi na znaczenie otwartości jako warunku fundamentalnego dla urzeczywistniania tego wzorca. Dotyczy on bowiem konfrontowania się z istotnymi różnicami nierzadko mającymi charakter niezbywalnych. Pierwszym krokiem w procesie harmonizowania jest zatem świadome skonfrontowanie z tymi dychotomiami, drugim refleksja nad tzw. bliskim celem (spersonalizowanym, a nie doraźnym) oraz charakterem

roli dorosłego koniecznej do jego realizacji. We wszystkich tych krokach otwartość pełni funkcję fundamentalną. Po pierwsze otwartość na antynomie w obszarze celów. Po drugie otwartość w poznawaniu dziecka, tak by cel bliski miał charakter spersonalizowany, przy jednoczesnym niwelowaniu jego różnicy w stosunku do celów ogólnych. Po trzecie otwartość wobec samego siebie, jako osoby mogącej pełnić różne role w stosunku do dziecka, nie na zasadzie wyboru między nimi, a na zasadzie elastyczności ich stosowania. Konieczna jest otwartość w obszarze kontaktów społecznych tak, by zgodność działań wielu podmiotów przeważała nad niezbywalnymi różnicami. Wymiar harmonizowania, podobnie jak tutoring, ukierunkowany jest na aktywności wspierania rozwoju osoby wychowanka, ucznia, tutoranta w kontekście jego cech indywidualnych. Drugim istotnym czynnikiem sprzyjającym harmonizowaniu jest uważność, pozwalająca na dostrzeganie zarówno drobnych, czasem przemijających różnic i reagowaniu na nie, jak i drobnych, chwilowych podobieństw, i opieraniu się na nich. Wzorzec ten ma przede wszystkim prowadzić do pokonywania przez nauczyciela trudnień związanych z postrzeganymi różnicami dzięki uczeniu się poszerzającemu, w którym korzystając z wiedzy nabytej (m.in. na etapie przygotowania zawodowego) oraz doświadczenia wynikającego z uczenia się poprzez działanie, w tym głównie aktywności zawodowej, dokonuje się poszerzenia możliwości działania poprzez np. nowe zastosowania lub nowe formy.

## **Podstawy metodologiczne badań**

W prezentowanym artykule został podjęty problem, jakim jest harmonizowanie celów pedagogicznych w ramach indywidualnego wsparcia o charakterze tutoring. Celem badań było poznanie różnic między działaniami tutorskimi a wsparciem edukacyjnym. Przedmiotem badań są dwie linie oddziaływania prorozwojowego: o charakterze tutorskim i edukacyjnym. Analizą objęto zwłaszcza oddziaływania metodą tutoring świadomie zaprojektowane przez pedagogów-praktyków w sytuacjach wspierania dziecka na lekcji w klasie oraz w świetlicy w czasie odrabiania lekcji. Prezentowane badania ukierunkowane są tym samym na opisanie praktyki pedagogicznej (działań wspierających podjętych w rzeczywistych sytuacjach edukacyjnych wymagających konfrontacji z trudnościami każdego z dzieci) oraz analizę możliwości wykorzystania tego doświadczenia (tych przykładów) do poznania różnych aspektów działań edukacyjnych i wspierających nauczyciela. Potrzebę prowadzenia badań w tym zakresie uzasadnia m.in. to, że tutoring jest działaniem mało sformalizowanym, podobnie jak wsparcie edukacyjne. Nie istnieją wzory postępowania w sytuacjach tutorskich. Działania te charakteryzują się ponadto pewną unikalnością. Objęcie refleksją zrealizowanych programów i zbudowanych sytuacji edukacyjnych w praktyce umożliwia poznanie procesu wspierania uczniów oraz problemów, z jakimi konfrontuje się nauczyciel w sytuacjach edukacyjnych. Celem analizy poza poznaniem samego procesu wsparcia jest również identyfikacja metod stosowanych w tym procesie

oraz badanie różnych aspektów wdrażania i stosowania podczas prowadzonych zajęć pewnego rodzaju oddziaływań o charakterze tutoringu.

Zastosowaną w badaniach metodą jest studium przypadku, ponieważ metoda ta pozostaje w silnym bezpośrednim związku z praktyką, ale też pozwala wnikać w szczegóły rzeczywistych procesów i zjawisk, które przebiegają w realnej rzeczywistości (Ciechowska, 2018, s. 194). Tym samym umożliwia refleksyjny namysł nad realizowaną praktyką pedagogiczną i pozwala rekonstruować złożone przesłanki tego działania. Jest ważna w sytuacji współpracy badacza akademickiego i praktyków (Kubinowski, 2010, s. 175).

Robert K. Yin (2015, s. 48–49) definiując studium przypadku, zwraca uwagę na dwie podstawowe kwestie: (1) *Studium przypadku jest badaniem empirycznym, które zgłębia współczesne zjawisko („przypadek”) w kontekście rzeczywistości, zwłaszcza gdy granice między zjawiskiem a kontekstem nie są zupełnie oczywiste. [...] (2) Studium przypadku dotyczy technicznie rozpoznawalnej sytuacji, w której interesujących badacza zmiennych jest znacznie więcej niż punktów danych i dlatego czerpie dowody z wielu źródeł oraz potwierdza zbieżność danych metodą triangulacji, a podczas gromadzenia i analizy danych odwołuje się do sformułowanych wcześniej założeń teoretycznych.*

Studium przypadku bywa często rozumiane jako metoda dydaktyczna, stosowane jest także w procesie badawczym jako metoda przygotowania, prowadzenia i analizy wyników badań empirycznych. Przy czym nie jest to jedynie badanie „losu jednostki”, ale też badanie „konkretnych zjawisk” (Pilch, 1995, s. 48). Przedmiotem opisu mogą być pojedyncze osoby, również konkretne organizacje, procesy, instytucje lub po prostu same opisywane w danym studium wydarzenia. Krzysztof Konarzewski (2000, s. 80) podaje jako przykład zastosowanie metody do badania fragmentu rzeczywistości wychowawczej – studium przypadku innowacji dydaktycznej czy wychowawczej.

Badania w pedagogice sprowadzają się najczęściej do diagnozy, która stanowi punkt wyjścia do działań naprawczych (Pilch, 1995, s. 48). Polemizuje z tą tezą Konarzewski (2000, s. 87), jednocześnie nie negując tego, że społeczny sens badań pedagogicznych to ulepszanie praktyki wychowawczej. Chodzi jednak o to, by poprzez badania powiększyć czy skontrolować wiedzę teoretyczną. Studium przypadku ma bowiem zmierzać do stworzenia jednostkowej teorii zjawiska ogólnego (Konarzewski, 2000, s. 79).

Każda dyscyplina naukowa jest nieefektywna bez przykładów, czyli bez dużej liczby porządnie opracowanych studiów przypadku – twierdzi Bent Flyvbjerg (2005, s. 41). Wyjaśnia on, że nieporozumieniem są przekonania o tym, że studium przypadku niewiele wnosi do rozwoju naukowego, gdyż jest jedynie użyteczne w stawianiu hipotez (podczas gdy inne metody są bardziej odpowiednie dla testowania hipotez i budowy teorii).

Opisane przez Krzysztofa Kruszewskiego (1993) badanie lekcji historii jest przykładem, w których studium przypadku służy analizie praktyki i jednocześnie ma służyć weryfikacji i uzupełnieniu modelu teoretycznego. Kruszewski (1993,



s. 7) we wstępie do swojej książki pisze, że *głębokie zbadanie jednego przypadku pozwala dostrzec sprawy trudne do ujawnienia*. Autor podkreśla, że nie nauczanie historii jest przedmiotem badań (podał on jedną 45-minutową lekcję wyzwalającą bogate interakcje społeczne bardzo intensywnej obserwacji); zależało mu, aby opisać lekcję jako przykład zdarzenia intelektualnego i społecznego (Kruszewski, 1993, s. 145).

Badania metodą studium przypadku, podobnie jak zresztą większość innych rodzajów badań jakościowych, przyjęło się zwykle uważać za uzupełniające w odniesieniu do badań o charakterze ilościowym. Rozumiane w ten sposób studium przypadku mogłoby być wykonane przed badaniem ilościowym, pełniąc funkcję eksploracyjną i dostarczając informacji potrzebnych do właściwego sformułowania pytań badawczych, które następnie stanowiłyby podstawę właściwego projektu badań. Istnieje jednak inna możliwość wykorzystania metody, można mianowicie uczynić ją jedyną bądź wiodącą metodą realizacji projektu badawczego. Zastosowanie studium przypadku jako metody podstawowej jest uprawnione w badaniach naukowych ze względu na spełnienie wymaganych kryteriów.

Metoda charakteryzuje się rygorystycznymi wymogami, ale dopuszcza znaczną elastyczność, zwłaszcza gdy chodzi o nietypowy problem badawczy. Yin (2015) wskazał zasady, których należy przestrzegać, aby zbierane dane spełniały rygor obiektywności, trafności, rzetelności i wiarygodności. Należy przeprowadzić badanie konsekwentnie, tzn. zgodnie z zasadami przyjętego paradygmatu i podejścia, a także kryteriami rzetelności, które służą zapewnieniu wysokiej wiarygodności. Istnieją ściśle określone reguły projektowania badania, pozyskiwania i analizy danych oraz prezentacji wyników (Yin, 2015).

Na potrzeby badań wybrano odmianę studium przypadku, którą opisała Magdalena Ciechowska (2018, s. 172–176) jako instrumentalne studium przypadku. Poszerzenie wiedzy o danym zjawisku lub wyciągnięcie bardziej ogólnych wniosków jest celem badania właśnie w instrumentalnym studium przypadku. Yin (2015) zaproponował inny podział, w jego klasyfikacji jest studium przypadku eksploracyjne, eksplanacyjne oraz opisowe. W naszych badaniach wykorzystaliśmy podejście opisowe, koncentrując się na dokładnym opisanie badanego przypadku oraz kontekstów jego występowania. Wybrana metoda jest przydatna w poszerzaniu wiedzy kontekstowej, pozwala również w sposób całościowy ująć istotne cechy rzeczywistych zdarzeń.

Punktem odniesienia dla omawianej metody jest dla nas paradygmat fenomenologiczny. Fenomenologia preferuje holistyczne spojrzenie na badane zjawisko, a także bazuje na ludzkim doświadczeniu.

Wybrana technika badań – to analiza dokumentacji. Używamy materiałów źródłowych, są to dzienniczki obserwacji regularnie uzupełniane i gromadzone przez praktykujących pedagogów podejmujących się działań pedagogicznych. Ich walorem jest też to, że są one najpierw zbierane, później dopiero opracowywane. Yin (2015) wskazuje na doniosłość zbierania dokumentacji oraz przeglądania archiwów w pracy nad studium przypadku.

W naszym przypadku materiał do analizy stanowią kierowane zapisy obserwacji działań realizowanych przez pedagogów praktyków w realnych sytuacjach pedagogicznych. Obserwacje były realizowane pod kierunkiem, jako że sprawdzano poprawność ich prowadzenia. Na szczególne podkreślenie zasługuje to, że analizowane są opisy praktyki pod kątem tego, jak zostały zarejestrowane działania w praktyce, a nie jak powinno przebiegać działanie tutorskie. Wiele prac ze szkoły Szumana korzystało z takiego zasobu danych, z obserwacji realizowanych pod kierunkiem. Również piagetowskie obserwacje były gromadzone pod kierunkiem, a później opracowywane.

Biorąc pod uwagę, że były to autoobserwacje osób, które te działania praktyczne realizowały, można zobaczyć, jak tutoring przebiegał w ich oczach. Jest to w jakimś stopniu subiektywne, ale nie jest zmyślane czy zafałszowane. Warto zaznaczyć, że badania dotyczące tutoringu są najczęściej badaniami w działaniu i na ogół opierają się na relacjach tutorów (Czekierda, 2009, 2015; Krzychała, 2018). Badania te dotyczą refleksji osób, które prowadziły zajęcia. Praktycy poddając analizie własne działania pedagogiczne, obejmują refleksją cały proces swojego działania.

Należy podkreślić, że analizowane działanie pedagogiczne najpierw wystąpiło i zostało zarejestrowane, a potem dopiero je analizowano. Przy tym jest ono działaniem pedagogicznym, a nie reakcją na jakieś zdarzenia. Mówimy tu o skonstruowanych, zaplanowanych i zrealizowanych procedurach celowych. Praktycy muszą zmierzyć się z projektowaniem, diagnozowaniem, modyfikowaniem działań edukacyjnych, a potem z analizą własnych interwencji w trakcie procesu udzielania wsparcia dziecku. Badania, o których mowa, pokazują, jak ważne dla analizy problemów, z jakimi konfrontuje się nauczyciel w sytuacjach edukacyjnych jest uzyskiwanie i korzystanie z informacji gromadzonych w trakcie systematycznej obserwacji uczestniczącej.

Do naszych badań zostały wybrane materiały obejmujące opis dwóch różnych procesów o charakterze tutoringu. Jest to analiza procesów dotyczących sytuacji szkolnych, w trakcie których pojawiały się omawiane działania. Nie mówimy zatem o tutoringu *sensu stricto*, tylko o działaniach o charakterze tutoringu.

Pierwszy prowadzony był w świetlicy podczas zajęć odrabiania lekcji. Nauczyciel był tutaj świadomy stosowania metody, choć nie przechodził formalnego szkolenia tutorskiego, ale samodzielnie poszukiwał wiedzy na jego temat. Jest to przykład tutoringu w zakresie wspierania samodzielności. Analizowano działania wspierające wobec uczniów uczęszczających do klasy III szkoły podstawowej (Maciek, Artur), klasy V (Renata) i klasy VI (Nadia). Każde z dzieci przejawiało trudności w różnych obszarach: koncentracji, rozumienia, reakcji emocjonalnych, zachowania, niskiej motywacji do nauki, ubożego zasobu słownictwa.

Drugi proces to tutoring pedagogiczny współwystępujący z działaniami edukacyjnymi. Został on wybrany do analizy tego, jak elementy tutoringu włączone są w proces edukacyjny. Materiał obejmuje opis przebiegu tutoringu w klasie szkolnej w trakcie realizacji zadań edukacyjnych przez dziecko z klasy pierwszej



z orzeczeniem o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim (Dorota). Działania tutorskie były realizowane przez nauczyciela wspomagającego w klasie integracyjnej. Prowadząca wsparcie nauczycielka nie była świadoma ogólnych podstaw tutoringu, ale funkcjonowała w ramach działań tutorskich.

Przedstawiamy jedynie fragmenty działań pedagogicznych. Nie pokazujemy całego procesu tutoringu każdego z dzieci, ze względu na objętość pracy. Prezentujemy najbardziej spektakularne przykłady z tego procesu, odnosząc się do zjawiska harmonizowania. Przykłady pochodzące z materiałów źródłowych punktują zachowania tutorskie w zakresie wspierania samodzielności dzieci. Zostały wybrane fragmenty obserwacji dokonanych przez Agnieszkę Zarębę (2016, s. 99, 100–105) i Mariolę Cyranowicz (2014, s. 53–55, 74–75, 93–96) w latach 2014–2016.

## **Wyniki badań własnych**

Prezentacja kluczowych wyników analizy została podzielona na dwie części – przedmiotem analizy są działania tutorskie w świetlicy, a następnie w szkole.

### **Tutoring w świetlicy**

Jako pierwszy prezentujemy przykład działań realizowanych przez prowadzącego zajęcia w zakresie odrabiania lekcji, który ukazuje zasadnicze elementy zachowań tutorskich.

Syt. 1, godzina 15:00–15:20

*Renata i Nadia siedzą obok siebie przy stole w sali plastycznej i odrabiają swoje zadania domowe. Renata nie potrafi rozwiązać ćwiczenia z matematyki, a Nadia nie rozumie polecenia z języka polskiego. Obie proszą mnie o pomoc w tym samym czasie. Proponuję im poprosić o pomoc siebie nawzajem. Nadia dziwi się, mówi: „Bardzo śmieszne”. Odpowiadam, że Renata naprawdę może jej pomóc. Renata przygląda mi się przez chwilę, po czym zagląda do zeszytu ćwiczeń Nadii i mówi: „To banalne!”. Zaczyna rozszyfrowywać słowa i wyjaśnia Nadii treść polecenia. Nadia zaczyna rozwiązywać zadanie według wzoru Renaty – rozszyfrowują kolejne słowa i wypełniają całe zadanie razem. Kończą odrabiać pracę domową Nadii i czytają zadanie Renaty – zagadki arytmetyczne. Nadia wskazuje Renacie o jaką liczbę chodzi w pierwszej zagadce. Renata nie rozumie, Nadia tłumaczy jej sposób rozwiązania. Wspólnie dokończają ćwiczenie. Pozostałe lekcje odrabiają samodzielnie.*

Przedstawiony opis zachowań dorosłego wyraźnie pokazuje, że tym, co odróżnia działania tutorskie od działań edukacyjnych, jest wspieranie samodzielności u podopiecznego. Nauczycielka całość odpowiedzialności za zadanie zostawiła dzieciom. Celem jej działania nie były umiejętności szkolne, tylko rozwój samodzielności. Nie ma znaczenia, jakie zadanie dzieci rozwiązywały. Głównym obszarem oddziaływania jest tu samodzielność, a nie umiejętności, które w tym

obszarze były potrzebne do realizacji zadania edukacyjnego. Jeśli chodzi o sposoby działania tutorskiego, to dorośli stawia wymagania (każda z dziewczynek ma drugiej udzielić pomocy) i udziela wsparcia. Wsparcie jest tu potrzebne, gdyż dorośli przedstawia propozycję zrobienia czegoś, co było poza obszarem doświadczenia dzieci.

Zwróćmy uwagę, że wkład dorosłego był niewielki: powiedział tylko, że mogą dziewczynki sobie nawzajem pomóc. Jednocześnie nie wskazał, co mają zrobić, tylko pokazał to jako obszar możliwości (możecie sobie pomóc). Dzieci zareagowały oporem („bardzo śmieszne”), ale podjęły się tego zadania. Wyjaśniły sobie zadanie edukacyjne, osiągając sukces i kwitując słowami: „to banalne”. Jeżeli bierzemy pod uwagę samodzielność jako cel rozwojowy, to sformułowane zostały tu wyraźne wymagania. Ten przykład wskazuje, że omawianym działaniom tutora możemy przypisać charakter aktywizujący (odwołujący się przede wszystkim do relacji tutorskiej, a nie do celu pochodzącego od tutoranta). Cel jednak nie jest całkowicie zewnątrzpochodny, dotyczy bowiem istoty procesów rozwojowych tutoranta i jest zharmonizowany z ogólnym celem edukacyjnym.

Szczególnie Nadia bardzo potrzebowała takich działań dotyczących rozwoju samodzielności. W innej sytuacji dziewczynka mówi: „Który fragment chce pani opisać?”, próbując przerzucić odpowiedzialność za zadanie na dorosłego. Warto tę sytuację przeanalizować, gdyż występuje tu harmonizowanie działań edukacyjnych i tutorskich. Jest to również próba harmonizowania celów tak, aby cele działania uczniowie sformułowali sami, nawet jeśli zadanie jest narzucone.

Syt. 2, godzina 17:10–18:25

*Nadia odrabia lekcje z języka polskiego – ma przygotować opis 1 z 3 podanych fragmentów Ksiąg „Pana Tadeusza”. W sali nie ma innych dzieci – jestem tylko ja i ona. Nadia wyjmując podręcznik i zeszyt, pyta: „Który pani fragment chce opisać?”, ja zauważyłam to i odpowiadam: „To ty masz wybrać fragment i go opisać. Ja ci tylko w tym pomogę. Przeczytaj je i wybierz”. Nadia mówi, że już czytała wszystkie wcześniej. Ostatecznie wybiera tekst o przygotowywaniu bigosu. Otwiera zeszyt i pyta: „Proszę pani, a w opisie też muszą być akapity? Musi być wstęp, rozwinięcie i zakończenie?”. Odpowiadam, że nie wiem, i że trzeba to sprawdzić. Nadia przeszukuje zeszyt w poszukiwaniu innych tekstów o podobnym charakterze. Znajduje kilka i postanawia w swoim opisie wydzielić wyżej wymienione części. Robi akapit i pyta: „No i co mam teraz napisać?”. Pytam: „Co powinno się znaleźć we wstępie?”, a Nadia mówi, że nie wie. Zaczyna się irytować i po chwili dodaje, że naprawdę nie wie i nie umie tego zrobić. Odpowiadam: „Wszystko wiesz i umiesz albo umiesz się dowiedzieć tego, czego nie wiesz, Nadia. Musisz się tylko postarać i zrobisz to zadanie. Jeszcze raz – co należy napisać we wstępie? Jakies wprowadzenie może? Przedstawienie tego, o czym zamierzasz pisać?”. Nadia niechętnie wymawia pierwsze zdanie. Pytam, czy zamienienie jednego słowa na inne będzie lepsze, odpowiada, że tak i zapisuje całość na kartce. Potem przestaje pisać i patrzy na mnie. Pytam „co dalej?”, Nadia odpowiada*

„rozwinięcie”. Proponuję przeczytać tekst, żeby wiedzieć, co opisać. Nadia czyta, zaczyna tworzyć pierwsze zdanie. Zachęcam ją kiwnięciem głowy i gestem ręki do kontynuowania. Zapisuje kolejne zdanie. Czyta następny fragment i mówi mi, o czym on jest. Potwierdzam, mówiąc: „Zgadza się! Jak to napiszesz?”. Nadia próbuje wymyślić kolejne zdanie. Dodaje do niego przymiotnik. Przy następnym zdaniu przerywa i zaczyna powtarzać „ja tego nie potrafię, nie będę tego robić!”, zamyka książkę i zeszyt, i wyjmuję telefon. Zachęcam ją do spróbowania jeszcze raz, mówiąc: „Nadia, dasz radę to napisać. Wszystko wiesz i umiesz albo umiesz się dowiedzieć tego, czego nie wiesz. Próbujemy jeszcze raz!”. Nadia odpowiada: „Nie obchodzi mnie to, nie muszę tego robić, i tak pójdę do rejonówki gimnazjum”. Pytam dlaczego. Nadia odpowiada: „idę do rejonówki. Nie mogę iść tam, gdzie chcę”. Ponawiam pytanie, ale Nadia twierdzi, że to skomplikowane. Namawiam ją, mówiąc: „Myślę, że jeśli się postarasz na teście gimnazjalnym, to dostaniesz się także do innych gimnazjów. Spróbuj, Nadia, warto”. Opiera się o ławkę, zakrywa twarz, a słowa: „nie chcę, nie będę tego robić, to jest beznadziejne” i „nie zależy mi!” powtarza kilkanaście razy. Próbuję ją zachęcić do podjęcia kolejnej próby napisania opisu, mówiąc: „Nadia, przyszłam tutaj m.in. dla ciebie, żeby pomóc ci odrobić lekcje. Spróbujmy jeszcze raz. Razem będzie łatwiej!”. Po chwili ciszy dodaje: „Nadia, zróbmy to szybko i będziesz miała jeszcze wolny wieczór dla siebie”. Nadia w pewnym momencie mówi, że wcześniej nikomu nie chciało się jej pomóc, tylko ja teraz z nią siedzę i jej pomagam. Odpowiadam: „To, Nadia, umówmy się, że będę tu przychodzić i pomagać ci, jeśli będziesz tego potrzebowała, zgoda?”. Zauważam, że Nadia ma załzawione oczy, a po policzkach spływają jej łzy. Z każdym kolejnym moim słowem zaczyna coraz bardziej „ciągnąć nosem”. Podaję jej chusteczkę i mówię: „Wytrzyj nos, a oczy i głowa do góry! Każdy czasem ma chwilę słabości. A teraz pokonamy ten opis, Nadia!”. Wyciera nos, buzię, otwiera zeszyt i podręcznik. Pytam, czy łatwiej jej będzie, kiedy przeczytam na głos fragment. Odpowiada, że tak. Czytam, Nadia słucha. Kiedy robię pauzy, mówi o czym jest fragment, proponuje kolejne zdania i zwraca uwagę na używanie przymiotników. Po skończeniu rozwinięcia robi kolejny akapit na zakończenie. Obie zastanawiamy się, co napisać. Po kilku nieudanych próbach mówię, że ja nie mam dobrego pomysłu. Nadia wymyśla zdanie, uznaje je za odpowiednie i zapisuje. Zamyka zeszyt, chowa do plecaka i mówi, że jest wykończona. Odpowiadam: „Napisałaś opis, gratuluję”. Nadia pakuje swoje rzeczy do plecaka i idzie wykonać dyżur (codzienne sprzątnięcie świetlicy).

Wsparcie edukacyjne jest w tym przypadku połączone z wymaganiami, jednak możemy tu zaobserwować dominację wymagań. A przy tym tutor unika udzielania wsparcia odnoszącego się do treści zadania, które uczeń ma wykonać sam. To ma być jego zadanie, nawet jeśli sam nie sformułował celu.

Wsparcie polega tu na tym, że nauczyciel dzieli zadanie na poszczególne kroki (najpierw wstęp, potem kolejne części pracy), ale nie podpowiada. Stawia wymagania, dotyczące zasobów wiadomości, z których dziewczynka może i powinna

skorzystać. Robi to zdecydowanie. Wymagań jest bardzo dużo: „Wszystko wiesz i umiesz”, „umiesz się dowiedzieć tego, czego nie wiesz”, „spróbuj jeszcze raz”, „musisz się postarać i zrobić to zadanie”. Gdy dziecko pyta, „Co dalej?”, nauczycielka proponuje przeczytać tekst. Stawia kolejne wymagania: „Ty wiesz, przypomnij sobie, poszukaj pomocy”. Działanie tutora jest cały czas otwarte. Reaguje on na wszystkie pytania, ale nie ma tu w ogóle typowego wsparcia edukacyjnego. Nauczycielka opiera swoje działania na relacji społecznej z dzieckiem. Mówi: „przyszłam tutaj dla ciebie, żeby pomóc ci odrobić lekcje” i podkreśla, że robią to razem. Na końcu włącza się jako partner do wykonania zadania, pisze, że: „obie zastanawiamy się, co napisać”.

Nauczycielka uważa, że rozwiązanie zadania edukacyjnego jest zadaniem dziewczynki, a jej zadaniem jest utrzymanie aktywności dziewczynki skierowanej na zadanie przynależące do ucznia (samodzielność). Ważne jest nie tyle samo zadanie, ile wkład dziecka w jego realizację, a on ma być maksymalny.

To, jak dochodzi do harmonizowania elementów działań edukacyjnych i tutoringa jeszcze wyraźniej widać w kolejnej sytuacji opisanej przez tę samą osobę.

Syt. 3, godzina 13:45–14:35

*Artur wyjmując zeszyt z pracą domową, zagląda do Maćka i spisuje jego wyniki do swojego zeszytu. Mówię mu, żeby przestał. Wtedy Maciek mu podpowiada, czytając na głos rozwiązanie. Proszę, żeby przestali. Chłopcy nie słuchają, więc proszę Artura o przeniesienie się do sali komputerowej. Po kilku minutach dołączam do niego. Artur siedzi sam w sali komputerowej i odrabia to samo zadanie, co Maciek z języka polskiego. Czyta na głos polecenie (powoli, poprawia się kilka razy, omija niektóre litery). Gdy kończy, pytam: „Co masz zrobić w tym zadaniu?”. Przygląda się poleceniu i odpowiada: „Najpierw zobaczę, co nie pasuje i to wykreślę, a potem napiszę to tak, jak w alfabecie”. Artur czyta po kolei wyrazy, niektórych nie rozumie. Tłumaczę ich znaczenie i proszę, aby Artur użył ich w zdaniu lub podał wyrazy synonimiczne, co poprawnie wykonuje. Nie wykreśla samodzielnie wyrazów, nie wie, który nie pasuje. Pokazuję palcem na wyrazy i pytam: „Co one oznaczają razem?”. Artur wyjaśnił: „że ktoś jest miły, dobry dla mnie”. Pytam: „Który znaczy coś innego, przeciwnego?”. Artur wskazuje na niepasujący wyraz i skreśla go. W ten sposób wykonał pozostałe przykłady. Artur ponownie czyta na głos drugą część polecenia. Proszę, żeby powiedział, co ma zrobić. Tłumaczy, że ma napisać po kolei wyrazy, których nie skreślił. Wypowiada alfabet. Zgodnie z nim zapisuje nieskresłone wyrazy. Uświadamiam sobie, że Maciek niepoprawnie wykonał to zadanie. Mówię Arturowi, że Maciek robił ze mną to zadanie wcześniej i miał inne rozwiązanie. Proszę go, żeby sprawdził z Maćkiem, który ma rację.*

*Artur idzie do Maćka i mówi: „Maciek pokaż język polski, bo pani Agnieszka mówi, że zrobiliśmy nie tak samo”. Chłopcy idą do sali plastycznej, Maciek wyjmując zeszyt, nie do końca rozumie, o co chodzi. Artur patrzy na zadanie Maćka i odwrotnie – Maciek przygląda się rozwiązaniu Artura. Maciek czyta na głos*

*polecenie i mówi, że zrobił dobrze. Artur pokazuje mu palcem fragment polecenia mówiący o wypisaniu nieskreślonych wyrazów. Maciek puka się w głowę i wymazuje swoje rozwiązanie. Artur pokazuje mu, który wyraz powinien być pierwszy. Maciek ponownie mówi alfabet i zapisuje kolejne wyrazy. Chłopcy chowają swoje rzeczy i idą się bawić.*

Dostrzegamy tu wyraźne harmonizowanie działań edukacyjnych i tutorskich. Wchodzi element edukacyjny, bo tutor widzi pewne braki w umiejętnościach Artura.

W opisaney sytuacji widać, że dorosły stara się o to, żeby dziecko przejęło zadanie jako swoje i jak najbardziej samodzielnie je zrealizowało. Artur od dorosłego otrzymał informację, że wynik w jego zadaniu jest inny niż u Maćka. Pedagog nie powiedziała, który z nich zrobił błąd, jaki to był błąd i które rozwiązanie jest poprawne. Artur idzie do Maćka i mówi: „Zrobiliśmy nie tak samo”. Chłopcy sprawdzają swoje prace, po czym Maciek puka się w głowę i razem poprawiają. Jest to przykład cedowania działań kontrolnych, czyli odpowiedzialności za zadanie na dzieci, a także przejścia uczniów do samokontroli. Osoba prowadząca te zajęcia była bardzo świadoma zasad postępowania tutorskiego w obszarze relacji, a w obszarze celów dokonała harmonizowania ogólnych celów o charakterze edukacyjnym z istotnymi celami, zadaniami rozwojowymi dzieci. W swoich działaniach tutorskich przede wszystkim akcentowała **wymagania**, dążyła do **wyzwalania** możliwości tutorantów, a w sytuacjach niedostatku możliwości udzielała **wsparcia**. Ta charakterystyka wskazuje na przyjęcie aktywizującej formuły dla realizowanego przez nią tutoring.

## **Tutoring edukacyjny w klasie szkolnej**

W żadnym z opisanych wcześniej przykładów nie widać skupienia się na udzielaniu pomocy w odrabianiu lekcji, mimo że dzieci mają pewne trudności z wykonaniem zadań szkolnych. Są to jednak dzieci starsze. Chciałybyśmy teraz pokazać samodzielność dzieci w realizacji zadania, ale na przykładzie pracy z dzieckiem z klasy pierwszej. Są to przykłady interakcji dotyczące realizacji zadań edukacyjnych przez dziecko z niepełnosprawnością intelektualną. Dziecko samo nie może rozwiązać tych zadań, musi mieć indywidualne wsparcie. Tu nauczyciel harmonijnie przechodzi od wsparcia do tutoring. Jednak tutor stawia sobie za zadanie rozwój dziecka w obszarze samodzielności, łącząc swoje działania związane z celami edukacyjnymi.

### **Syt. 4, edukacja plastyczna**

*Nauczyciel opowiada o tym, co teraz będą robiły. Zadaniem dzieci będzie praca plastyczna, polegająca na pomalowaniu tulipana z pianki styropianowej. Nauczyciel omawia jak ma być pomalowany kwiat i co po kolei na nim się znajduje. Na samej górze mamy koronę kwiatu (pyta dzieci, jaki kolor może mieć korona), trochę niżej mamy łodygę i listki (również pyta dzieci, jaki kolor musi mieć koniecznie łodyga). Następnie dzieci wyjmują pędzle, maty, farby oraz ku-*



beczki i kilkoro dzieci idzie do łazienki po wodę dla wszystkich. Dzieci zaczynają malować. Dosiadam się do Dorotki i pytam, gdzie ma farby. Dorotka mówi, że jeszcze na półce. Proszę ją, by je przyniosła, bo będą nam potrzebne. Po powrocie zapytałam:

- Dorotko znasz kolory swoich farb?
- Ohm.
- To sprawdźmy to (po kolei wyjmując pudełeczka, Dorotka prawidłowo odpowiada na zapytane kolory). Później nauczyciel podaje kolejność wykonywania pracy (pierwszą malujemy podstawę, następnie kwiat i łodygę).
- Dorotko, na jaki kolor chcesz pomalować podstawę?
- Yyy na brązowo (zerkając do koleżanki obok), tak jak u Tosi.
- No dobrze, to teraz weź sobie brązowy i zaczniemy malować.

Wzięła brązowy i zaczęła malować. Przy tym nabrała za dużo wody, Wtedy powiedziała, że nie będzie miała widocznego dobrze koloru, ponieważ to się rozmaże. Pomogłam jej usunąć nadmiar wody i ponownie zamoczyła pędzel w pudełeczku. Później malowała szybkim ruchem (wydaje mi się, że chciała dogonić siedzącą obok koleżankę). Po pomalowaniu podstawy zabrałyśmy się do malowania korony. Zapytałam:

- Jakim kolorem chcesz mieć pomalowaną koronę swojego kwiatu?
- Czerwony może.
- Bardzo dobry wybór, teraz weź sobie ten kolor, tylko nie za dużo wody, bo znów będziemy miały to samo.

Dorotka uśmiechnęła się i zaczęła malować koronę. Przy malowaniu brzegów nie radziła sobie, więc ja to zrobiłam za nią. Inne dzieci też miały z tym problem, więc jeszcze innym dzieciom pomagałam to zrobić. Potem chciała zacząć malować podstawę, lecz powiedziałam, że może wymienimy wodę, bo jest już bardzo brudna. Dorotka zgodziła się i pobiegła z kubeczkim wymieniać wodę. Następnie zaczęła malować ostatnią część tulipana, czyli łodygę. Bez zapytania wzięła kolor zielony i po oczyszczeniu pędzla zamoczyła go w pudełeczku farby. W trakcie malowania nauczyciel powiedział, że możemy zrobić żółte refleksy na łodydze i koronie. Dorotka też to zaczęła robić. Po ukończeniu dzieci zanoszą kwiaty na ostatnią ławkę. Pytam Dorotkę, czy jej kwiat się podoba, Dorotka przytuliła się do mnie i mówi, że bardzo jej się podoba. Razem z resztą dzieci sprzątamy swoje miejsca po malowaniu oraz myjemy pędzle i kubeczki. Dyżurni chowają przybory do półek. Nauczyciel ogłasza przerwę na korytarzu i kto chce może wyjść.

Ten fragment opisu działania nauczycielki zawiera jej wkład edukacyjny, daje ona np. wyraźne instrukcje służące realizacji zadania. Równolegle tutor odczytuje też cel dziecka – robić to, co robią wszystkie dzieci i tak samo jak one. Wspiera więc realizację tego celu. W etapie końcowym pyta dziewczynkę, czy jej się podoba to co zrobiła, czy jest zadowolona. Pytanie dotyczy tego, czy cel, który był dla dziecka ważny, został zrealizowany. Mamy tu przejście do samokontroli. Nauczycielka nie wyraża oceny, tylko daje szansę na samodzielne ocenienie własnej pracy.

Należy zaznaczyć, że nauczycielka nie pochwaliła dziewczynki, ale pozwoliła jej samej ocenić wynik. Dorotka się przytula, ujawnia przeżywaną satysfakcję. To pokazuje, jakie znaczące było nie tyle otrzymanie pochwały, ile przeżycie satysfakcji z wykonanego zadania. Dziewczynka doświadcza satysfakcji nie dlatego, że ją pochwalono, tylko dlatego, że jest zadowolona ze swojej pracy.

Ważne było też to, że dorosły pomagał okazjonalnie, ale nie zastępował dziecka, nie umniejszał jego wkładu. Istotna w tutoringu jest nie tylko odpowiedzialność w sensie negatywnym, czyli odpowiedzialność za wszystkie usterki, lecz także odpowiedzialność za sukces, za wykonaną pracę. Nauczycielka pozostawia tę odpowiedzialność dziecku i pozwala mu na samodzielne przeżycie i wyrażenie satysfakcji, które jest czymś innym niż bycie pochwalonym. Jej zadaniem jest tylko wspieranie dziecka na poszczególnych etapach. Dziecko w świadomy sposób cieszy się z sukcesu.

Inny opis pokazuje, że zachowania tutorskie przeplatają się z działaniami edukacyjnymi, a nauczyciel może na krótko wchodzić w rolę tutora, aby dać dziecku szansę na zbliżenie się do jego celu. Jest to przykład doraźnego tutoringu, kiedy prowadzący wsparcie momentami „przestawia się” z indywidualnego wsparcia edukacyjnego na tutoring. Tym samym w czasie jednej sytuacji edukacyjnej potrafi płynnie przejść z roli nauczyciela do tutora.

#### Syt. 5, edukacja polonistyczna

*Po przerwie dzieci śpiewają piosenkę „Wesołe Rodzinki”. Po powrocie do ławek nauczyciel pyta, jakie święta w niedalekiej przyszłości będziemy obchodzić. Dzieci bez zastanowienia wykrzykują, że to Dzień Mamy. Nauczyciel potwierdza i pyta o kolejne. Dorotka wtedy zapytała mnie, czy wiem, ja jej podpowiadam, że może o Dzień Dziecka chodzi albo o Dzień Taty. Nagle Dorotka podniosła rękę i odpowiada „Dzień Dziecka”, nauczyciel chwali Dorotkę, a ona się przytula do mnie. Inne dziecko odpowiada, że Dzień Taty. Nauczyciel pyta: „A jak można nazwać te wszystkie święta razem?”. Cisza, nauczyciel podpowiada mówiąc: „rrroodzi...”, dzieci kończą i krzyczą „rodziny”. Następnie nauczyciel pyta, co w takich dniach możemy zrobić przyjemnego dla rodziny? Dorotka zgłasza się i mówi, że możemy na przykład posprzątać. Następnie pyta, za co dzieci kochają swoją mamę? Pojawia się cisza w klasie. Pytam cichutko Dorotki:*

- Za co kochasz swoją mamę?
- Yyy za to, że kupuje mi zabawki.
- Za co jeszcze?
- YY za to, że gotuje mi obiad.
- Super, a teraz możesz się zgłosić i powiedzieć pani.

*Dorotka po odpowiedzi nachyla się i przytula. Następnie nauczyciel prosi uczniów o pokolorowanie w ćwiczeniu czynności, które zrobią dzieci dla swoich rodziców. Dorotka koloruje „zrobię deser” i „posprzątam”. Wtedy też następuje koniec lekcji.*

W opisywanej sytuacji ma miejsce rozmowa w klasie, w czasie której odpowiada ten, kto się zgłosi do odpowiedzi. Dorotka od nauczyciela wspierającego otrzy-



muje wsparcie edukacyjne – dostaje informację (podpowiedź: może dzień dziecka, albo dzień taty). Ten przykład pokazuje, na czym polega wsparcie tutorskie. Dziecko musi samo dołożyć własną cegiełkę do każdego działania. Tutor jedynie proponuje, oferuje pewną wiedzę (może to lub tamto). Dziewczynka wykorzystuje tę wiedzę do realizacji swojego zadania. Musi coś dopasować do swojego doświadczenia. Sama wybiera i wykorzystuje coś z uzyskanych informacji, też sama się zgłasza się do odpowiedzi.

Tutor dał dziewczynce szansę na samodzielność. Nie wymagał, żeby udzieliła odpowiedzi, nie zachęcał do zgłoszenia się. Nie podpowiedział, co ma powiedzieć. Powiedział jedynie, z czego może skorzystać. Stworzył sytuację, w której dziecko musi samo szukać, pozostawiając mu decyzję (zrób z tym, co chcesz). Starł się przy tym jak najmniej pomagać, wymagając samodzielności. Podobnie jak w poprzedniej sytuacji, Dorotka zgłosiła się i została pochwalona na forum grupy. To już drugi przykład działania według standardów pokazujący – umiem zrobić to, co inne dzieci, co prowadzi do poczucia satysfakcji. Działania tutorskie przedstawione w obu przykładach dotyczą celów rozwojowych, do których realizacji dziecko ma zbyt małe możliwości, w tym przypadku tutor harmonizuje **wsparcie** i **wymagania** tak, by maksymalizować **wyzwalanie** przez dziecko jego możliwości.

A to jeszcze inny przykład sytuacji, w której elementy działań tutorskich wyraźnie harmonizują ze wsparciem edukacyjnym w zadaniach, w których możliwości dziecka są bardzo ograniczone.

#### Syt. 6, edukacja matematyczna

*Dorotka rozpoczyna wykonywanie zadania (ma już wcześniej zmodyfikowane przez nauczyciela wspomagającego zadania). Dziewczynka wykonuje obliczenia na palcach. Na jednym ręku odlicza dwa palca, następnie na drugim ręku odlicza trzy palce, a na końcu jeszcze raz wszystko zlicza. Dorotka od początku każdy palec dotyka do brody i wtedy wymawia głośno liczebnik. Pytam dziewczynkę o wynik, odpowiada: „Pięć”. Proszę by zapisała liczebnik w odpowiednie miejsce. Dorotka pyta: „Jak wygląda pięć?”. Wtedy to palcem po ławce (gestem) zapisuję pięć. Następnie dziewczynka śmieje się i mówi: „Aaaa, zapomniałam”. W następnych przykładach była podobna sytuacja, dziewczynka prawidłowo oblicza, lecz z przypomnieniem sobie zapisu danej cyfry ma większy kłopot. (Wtedy też nauczyciel wspomagająca podchodzi i zostawia kartkę z wypisanymi cyframi. Dzięki niej pokazuję i utrwalam dziewczynce znak graficzny cyfr.)...*

*W każdym przykładzie pyta o to, jak się pisze daną cyfrę. W przykładach, gdzie wyniki powtórzyły się w zadaniu powyżej, mówię: „Dorotko, przed chwilą zapisywałeś szóstkę, przypomnij sobie, jak ona wygląda”. Po tym dziewczynka wskazuje palcem na dany przykład, a następnie upewnia się mówiąc: „Tutaj jest szóstka?”.*

W kolejnym przykładzie ( $7 + 3$ ) dziewczynka sama pyta: „Czy to będzie jeden i zero?”. Dziewczynka obliczenia wykonuje z pomocą liczydła...

W zadaniu szóstym Dorota pracuje na żetonach z wyprawki. W trakcie obliczania dziewczynka najpierw układa trzy żetony wyżej, a następnie cztery niżej. Na koniec od początku odlicza żetony. Zaczynając od górnego rzędu, a przechodząc do rzędu znajdującego się poniżej. Sytuacja ta powtarza się w każdym działaniu. Podczas wpisywania wyników dziewczynka zadaje pytania: „Jak wygląda sześć?”, „Jak wygląda siedem?”. Na każde pytanie odpowiadam, że już dziś zapisywała taką cyfrę i żeby sobie przypomnieła. Dziewczynka próbuje ustrzelić potrzebną jej cyfrę w wynikach, które już zapisywała w innych zadaniach. **Wtedy mówię, by tak nie robiła.** Następnie pokazuję kartkę z wypisanymi cyframi i tam kolejno odliczamy do potrzebnej cyfry. Dziewczynka wykonuje wszystkie działania poprawnie.

Dziecko wypełnia zeszyt ćwiczeń. Dużą część zadań robi samo. Nauczyciel pracujący indywidualnie z dzieckiem stosuje zasadę: jak najmniejszy wkład w pomoc, jak największy w stawianiu wymagań. Łączy wsparcie edukacyjne i tutoring. Na początku dziewczynka pracuje sama. Nauczyciel ma wyraźnie nastawienie tutorskie – nie poprawia jej, gdy np. oblicza na dwóch zamiast na jednej ręce, czy gdy układa żetony w grupy, a nie w ciąg (nie dosuwa przy dodawaniu). Traktuje działanie dziecka jako obszar jego samodzielności (wcześniej nauczycielka uczyła je, co musi zrobić przy dodawaniu). Dorotka nie pamięta cyfr. Nauczyciel stawia wymagania tak, by sama odnalazła znak graficzny, który jest jej potrzebny. Nie neguje tego, że ona nie pamięta. Ma prawo nie pamiętać, ale ma sobie dawać radę z pokonaniem tej trudności. Podstawowa funkcja tutora to właśnie formułowanie wymagań.

Nacisk na samodzielność wcale nie polega na tym, że się powie: „Zrób sam”. Działanie tutora cechuje gotowość, otwartość na to, żeby udzielić wsparcia (np. pokazuje jaki jest znak graficzny cyfr). Dorotka potrzebowała wsparcia i dostawała je, ale w taki sposób, aby to nie ograniczało jej samodzielności. Tutor udziela wsparcia, jeżeli się do niego w tej sprawie zgłosi samo dziecko (wsparcie pojawia się tu jako odpowiedź na zgłoszone zapotrzebowanie na pomoc). Zadaniem tutora jest w tym wypadku uczestnictwo, ale wrunkiem jest inicjatywa podopiecznego.

#### Syt. 7, wyszukiwanie różnic

*Usiadłyśmy przy stoliku. Na początku zaproponowałam ćwiczenie związane z wyszukiwaniem różnic.*

*– Dorotko, spójrz na kartkę. Są na niej dwa obrazki, które różnią się od siebie dziesięcioma różnicami. Twoim zadaniem jest odszukanie tych różnic. Czy rozumiałaś zadanie?*

*– Tak.*

*– Wybierz sobie teraz kolor kredki i zacznij zadanie.*

*Dorotka bez mojej pomocy odnalazła trzy różnice. Były to najbardziej widocznie, czyli dwa duże łabędzie na pierwszym, a na drugim jedna kaczka w stawie, na pierwszym wiewiórka w dziupli, a na drugim brak tej wiewiórki, oraz lalka w wózku i brak tej lalki. Gdy zobaczyłam, że przerwała prace, zapytałam:*

- Dorotko czy już skończyłaś?
- Chyba nie, proszę pani.
- A jakie różnice odnalazłaś?
- Yyy wiewiórkę, lale i tu są dwie kaczki a tutaj jedna.
- Super, Dorotko.
- To teraz spróbujemy więcej różnic odnaleźć, dobrze?
- Dobrze.

Wtedy to zaczęłam naprowadzać dziewczynkę, pokazując jej pewne obszary, gdzie te różnice mogłyby być.

- Popatrz teraz na prawy górny róg (obserwując jej wzrok zauważyłam, że poprawnie popatrzyła w górny prawy róg). Czy zauważasz tam jakąś różnicę? Czy coś jest, więc czy może czegoś w ogóle nie ma?
- (przerzucając wzrok z jednego obrazka na drugi) Wiem już, nie ma drzewka.
- Tak, brawo, zgadzam się z Tobą, że na jednym obrazku jest drzewo, a na drugim nie ma.
- Proszę pani, a czy te piłki też są inne?
- Porównajmy
- Pierwsza piłka, jaka jest?
- W kropki
- A druga?
- yyy w paski?
- Tak, czyli to też jest różnica i trzeba zakreślić. Szukaj dalej sama różnic. (Dorotka zakreśliła jeszcze dwie dodatkowo różnice, odnajdując je sama).
- Czy to już wszystko?
- Tak.
- W takim razie dziękuję za zadanie, bardzo dobrze wyszukałaś różnice.

Dorotka w tym zadaniu edukacyjnym sama wykonała część zadania. Wie, że tego zadania nie dokończyła. Nauczycielka uczy ją celowo kierować wzrokiem („Popatrz teraz na prawy górny róg”), wcześniej sprawdzając, czy dziecko rozróżnia kierunki. Za pierwszym razem tutor kieruje działaniem dziecka – udziela wsparcia. Dziewczynka wykorzystuje tę umiejętność – po tej próbie sama zaczyna systematycznie przeglądać obrazki. Zrozumiała technikę wyznaczenia pola i używa jej do samodzielnego wykonania zadania. Mamy tu charakterystyczny przykład wsparcia edukacyjnego służącego do realizacji harmonijnie postrzeganych celów: ogólnego (edukacyjnego) o charakterze poznawczym, oraz rozwojowego – samodzielności w realizacji działań edukacyjnych. Ogólnie możemy scharakteryzować formułę tutoringu stosowanego przez tę nauczycielkę jako: wsparcie przy z góry znanych brakach w możliwościach dziecka, systematycznie stawiane wymagania cząstkowe i w efekcie wyzwalamie możliwości dziecka. Ta charakterystyka wskazuje na wzmacniającą formułę stosowanego w tym przypadku tutoringu.

## Dyskusja wyników

Przedstawione opisy działań pedagogicznych ukazują różnorodne formy tutoringu i różne sposoby włączania go do rozmaitych procesów wychowawczych i edukacyjnych. Analizowane opisy praktyki pokazują, że zachowania tutorskie mogą być w pełni świadomie planowane, jak i bardziej spontaniczne. Pedagog bowiem może być przygotowany do roli tutora, wie jakie są etapy działania tutorskiego, wie, w jakim procesie uczestniczy. Czasem jednak nieświadomie przechodzi z jednej roli do drugiej, przejmując rolę tutora okazjonalnie, nie odrzucając roli nauczyciela. Działania tutorskie nauczycielki ze świetlicy są przykładem świadomego stosowania tej drogi wspierania dziecka. Wiedziała, jaką metodą chce się posługiwać, analizowała swoje zachowania w kontekście wiedzy o tutoring, poddając refleksji to, co zrobiła. Tutoring osoby w roli nauczyciela wspomagającego w pracy indywidualnej z dziewczynką z trudnościami w klasie integracyjnej jest raczej tutoringiem naturalnym. Pojawia się często bez świadomości realizowania działań tutorskich, ale stosowane są jego zasady, wyeksplikowane z pewnej praktyki. Celem działań tutora w analizowanych tu przykładach było wspieranie samodzielności dziecka jako dążenia rozwojowego. Chodziło głównie o to, by uczeń jak najbardziej samodzielnie realizował zadania szkolne; musiało zatem nastąpić zharmonizowanie celu zewnętrznego z wewnętrznym. Zasadniczą kwestią w przypadku zadań szkolnych jest to, czy uczniowie podejmują cel zewnątrzpochodny i czy uznają go za własny.

W procesie tutoringowania mentorzy muszą sformułować cele działania. Jest to absolutnie konieczne. Przedstawione przykłady pokazują, że trzeba zacząć pracę od harmonizowania celu ogólnego, edukacyjnego z celem indywidualnym. W przykładach było sprawą podstawową przejęcie przez ucznia celu zewnętrznego jako własnego; z tym był największy problem. Dzieci ze świetlicy szkolnej miały słabą motywację do odrabiania lekcji, a Dorotka miała trudności z realizacją zadań edukacyjnych ze względu na swoje ograniczenia. W opisanych sytuacjach nauczycielki podjęły działania służące zharmonizowaniu celu zewnętrznego z wewnętrznym. W świetlicy nauczyciel realizuje to poprzez częste cedowanie działań o charakterze wsparcia na obszar relacji rówieśniczych bez wycofywania swojej obecności i zaangażowania, nie na zasadzie polecenia, a ukazywania szerszych możliwości, ale przy tym nie ogranicza relacji indywidualnych z mentorami.

Nie wystarczy jednak, że pojawi się u dzieci dążenie do realizacji zadania szkolnego. Dzieci bowiem podejmują ten cel z pewnym poczuciem, że go nie zrealizują, gdyż odrobienie lekcji dla tej grupy dzieci ze świetlicy było celem dotychczas słabo osiągalnym, podobnie jak zadania edukacyjne dla Dorotki. Dlatego na tym się działanie tutorskie nie kończy. Jako tutor nauczyciel prowadzi podopiecznych przez wszystkie etapy realizacji celu (co należy zrobić?, jak to należy zrobić?, sprawdzenie poprawności i podsumowanie). Pokazuje uczniom, że aby osiągnąć sukces, nie wystarczy podjąć się zadania, trzeba umieć przejść przez wszystkie

jego etapy, włącznie z pokonywaniem trudności. Także etap podsumowania jest zadaniem dziecka. Dzieci mają doświadczyć poczucia sukcesu na skutek zrealizowania zadania. A im trudniejsze zadanie, tym sukces większy, ale to nie rola tutora, by mogły go odczuć, lecz ich samych.

Tutor stawia sobie za zadanie wspieranie rozwoju dziecka w obszarze samodzielności, ale też nie zapomina o celach edukacyjnych. Obserwowane dzieci mają wspólną cechę, dla nich samodzielność w realizacji zadań edukacyjnych jest problemem, a zadaniem rozwojowym dla nich jest samodzielne rozwiązanie zadania edukacyjnego. Nie mają jednak wystarczających zasobów, aby to zrobić, dlatego potrzebny jest tutor, który swoimi działaniami wspierającymi, a przede wszystkim wymaganiami, poprowadzi je tak, że będą mogły uzyskać doświadczenie samodzielnego rozwiązywania tego typu zadań.

Celem działań tutora jest rozwój, tutoring to oddziaływanie prorozwojowe. Tutor nie podejmuje się roli terapeuty, nie analizuje tego, co zahamowało samodzielność dziecka. Staje wobec osoby niesamodzielnej i konstruuje sytuację wsparcia i wymagań tak, żeby zwiększyć obszar jej samodzielności („zrób to sam/a”). Towarzyszenie w rozwoju polega też na tym, że w ramach tutoringów tutor udziela swojej wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Tutoring łączy się z elementami uczenia, gdyż jednym z elementów wsparcia może być uczenie czegoś, co wiąże się z realizacją zadania-celu. Tutor nie realizuje programu nauczania, jego rolą jest towarzyszenie w realizacji zadania tutoranta.

Porównując wyniki badań własnych z rezultatami badań przedstawionymi przez innych badaczy warto zaznaczyć kilka kwestii. Podobnie jak w analizowanych przez Beatę Karpińską-Musiał (2016) programach wdrożenia tutoringów, zindywidualizowana edukacja wraz z wyzwaniem u tutoranta dążenia do osiągnięcia własnego celu jest działaniem przynoszącym satysfakcję. Nie ma jednak jednej drogi realizacji działań tutorskich. Proces implantacji tutoringów w szkole, jak wynika z badań Krzychały (2018), jest nie tyle procesem włączania tutoringów, ile orientacji tutorskiej do szkolnej praktyki. Włączanie elementów tutoringów w proces edukacyjny wymaga harmonizowania nowych wzorów działania i zasad z działaniami pedagogicznymi (nastawionymi na realizację zadań, które w szkole mają podstawowe znaczenie). W każdym przypadku dany nauczyciel profiluje działania tutorskie tak, by lepiej udawało się je skomponować z potrzebami i możliwościami danej szkoły. Bierze pod uwagę cele ogólne, potrzeby danego środowiska szkolnego, swoje doświadczenie i własne kompetencje pedagogiczne, wiedzę odnoszącą się do praw rozwoju i optymalizacji warunków funkcjonowania dziecka. Zderzenie się z problemem ambiwalencji, balansowanie między celami edukacyjnymi, harmonizowanie elementów działań (np. wyzwalań i udzielania wsparcia) jako sposób radzenia sobie ze sprzecznymi zasadami funkcjonowania pedagogicznego jest wpisane w działania pedagogiczne. Proces ten obejmuje łączenie ról pełnionych przez nauczycieli: wychowawcy i tutora, harmonizowanie celu zewnętrznego (edukacji szkolnej) z celem osobistym poszczególnych tutorantów, poszerzanie obszaru celów edukacyjnych i połączenie

ich z doświadczeniami samodzielności i odpowiedzialności w tym obszarze. Jest to zgodne z wyodrębnionymi przez Krzychałę (2018) wzorami tutoringu opartymi na relacji (tutoring wzmacniający i aktywizujący) oraz celu (tutoring angażujący i inspirujący).

## **Konkluzja**

Objęcie analizą przypadków konkretnych procesów tutorskich dziejących się w różnych kontekstach edukacyjnych, w świetlicy i w czasie lekcji, oraz poddanie ich badaniom naukowym pozwoliło na doprecyzowanie wyznaczników działań tutorskich. W artykule podkreślono zwłaszcza rolę tutoringu w zakresie wspierania sprawczości i samodzielności dzieci będących w procesie tutorskim podczas realizacji zadań edukacyjnych.

Metoda tutoringu oferuje działania angażujące uczestników. Jest również cenniejsza za swoją skuteczność i długotrwałość efektów. Może być wsparciem lub alternatywą dla dotychczas stosowanych przez nauczycieli strategii. Propozycja działań tutorskich wpisuje się w tak ważne dla pedagogiki specjalnej poszukiwanie nowych dróg, mniej dyrektywnych, wsparcia edukacyjnego dziecka z trudnościami w nauce, w instytucjach edukacyjnych. Kreowanie nowych wzorów działania stanowi element uczenia się poszerzającego (Krzychała, 2018, s. 70).

Głównym założeniem tutoringu jest holistyczny rozwój, osiągnięcie samodzielności i dojrzałości, odkrywanie swojego potencjału. Dlatego dalsze poszukiwania badawcze w tym zakresie mogą koncentrować się na odpowiedzialności i wpływie uczniów na konstrukcję wiedzy (Karpieńska-Musiał, 2016, s. 7; Szala, 2015, s. 63, 67–69).

Na koniec warto powiedzieć, że tutoring jest kosztownym sposobem działania pedagogicznego, o czym wprost i bardzo wyraźnie wspomina Krzychała (2018), omawiając wyniki swoich badań. Związane jest to z trzema fundamentalnymi aspektami tego postępowania pedagogicznego. Po pierwsze oparte jest ono na indywidualnym kontakcie „twarzą w twarz” tutora i tutoranta; tutoring nie ma charakteru działań zbiorowych. Nawet w takich przypadkach, gdy relacja tutorska odbywa się na tle grupy, zawsze ma charakter kontaktu indywidualnego. Tak więc pedagog nie może pełnić roli tutora równocześnie dla kilku podopiecznych. Po drugie jest to działanie czasochłonne. Przede wszystkim dlatego, że tutoring musi trwać tak długo, aż cel, dla którego jest realizowany, zostanie osiągnięty. Ale też z tego powodu, że spotkanie tutorskie musi za każdym razem stanowić skończoną całość, która pozwoli tutorantowi na samodzielne posunięcie się w realizacji jego zadania. Trzecim czynnikiem wpływającym na wysoki koszt tej metody jest wymóg dużej koncentracji uwagi na relacjach i na procesie w trakcie spotkań tutorskich. Z tych powodów pedagog może pełnić rolę tutora tylko dla bardzo niewielkiej grupki podopiecznych. W badaniach Krzychały (2018) część analizy poświęcona była omówieniu działań organizacyjnych przeprowadzonych w szkołach, które chciały realizować u siebie program tutorski. Miały one moż-



liwić nauczycielom realizowanie roli tutora z uwzględnieniem wspomnianych warunków. Z tych przyczyn omawiane w naszym tekście przykłady określamy jedynie jako działania o charakterze tutorskim, a przy tym warto zaznaczyć, że były one realizowane w ramach wolontariatu.

## **Literatura**

- Appelt, K., Matejczuk, M. (2013). Tutoring rówieśniczy, czyli stara metoda na nowo odkrywana. *Psychologia w Szkole*, 5, 1–3.
- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K. (2013). Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne. *Forum Oświatowe*, 2(49), 13–29.
- Brzezińska, A.I., Rycielska, L. (2009). Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. W: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 19–30). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Ciechowska, M. (2018). Studium przypadku. W: M. Ciechowska, M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych* (s. 165–196). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Cyranowicz, M. (2014). Funkcjonowanie ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną na terenie klasy szkolnej w trakcie zajęć lekcyjnych i przerw. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr hab. W. Hajnicz, prof. APS. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Czekierda, P. (2015). Czym jest tutoring?. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring – teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 15–36). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Czekierda, P. (2009). Co możemy zyskać w perspektywie społecznej wprowadzając tutoring. W: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 15–18). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Czekierda, P. (2015). Wstęp. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring – teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 9–11). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Fingas, B. (2015). Fundamenty i źródła tutoringu. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring – teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 37–61). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Flyrbjerg, B. (2005). Social science that matters. *Foresight Europe*, 2, 38–42.
- Godkowska, J. (2017). *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Godlewski, D. (2015). Tutoring nie jest tani. Dlaczego się opłaca i jak go finansować?. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring – teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 89–112). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kalińska, E. (2012). Tutoring – nauczyciel i uczeń zupełnie inaczej. Rozmowa z Piotrem Czekierdą. *Edukacja Pomorska. Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku*, 53, 45–48.



- Karpińska-Musiał, B. (2016). Wprowadzenie. W: B. Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim* (s. 7–28). Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kruszewski, K. (1993). *45 minut: prawie cała historia pewnej lekcji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krzychała, S. (2018). *Nauczyciel-Tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego*. Kraków: Impuls.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Schaffer, H.R. (2009). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sławińska, M. (2015). Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika. *Forum Oświatowe*, 27(2), 41–56.
- Słownik synonimów*. (2019). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strumińska-Kutra, M., Koładkiewicz, I. (2012). Studium przypadku. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. T. 2: Metody i narzędzia* (s. 1–40). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szala, M. (2015). Praca tutorska i proces stawania się tutorem. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring – teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 62–88). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Szala, M. (2010). *Tutor z Oxfordu. Rozmowa z Marcinem Szalą, trenerem w Projekcie Nowoczesny Wykładowca – tutor i coach*, rozmawiała J. Konopelska, <https://forumakademickie.pl/aktualnosci/2010/10/5/638/tutor-z-oxfordu/>.
- Zembrzuszka, A. (2009). Tutoring w szkole drogą do większej wolności i samodzielności ucznia i nauczyciela?. W: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuszka (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 103–110). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Zaręba, A. (2016). *Udzielanie wsparcia dzieciom podczas odrabiania lekcji na terenie świetlicy socjoterapeutycznej*. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr hab. W. Hajnicz, prof. APS. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Zuchniewicz, P. (2015). Tutoring szkolny – personalizacja edukacji. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring – teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 113–122). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Zuchniewicz, P. (2015). Tutoring w szkole „Żagle” Stowarzyszenia „Sternik”: między szkołą a rodziną. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring – teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 215–223). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

## **HARMONIZOWANIE W OBSZARZE PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W DZIAŁANIACH O CHARAKTERZE TUTORINGU**

### ***Streszczenie***

Tekst wskazuje na ważną rolę zachowań tutorskich w zakresie wspierania samodzielności dzieci. Wskazane zostały kluczowe różnice między działaniami tutorskimi a indywidualnym wsparciem edukacyjnym. Podstawą projektowania oddziaływań o charakterze tutoringów jest indywidualne, integralne i spersonalizowane podejście do podopiecznego. Działania tutorskie umożliwiają zrealizowanie przez podopiecznego jego zadania, jego dążenia.

Do badań zostały wybrane materiały obejmujące opis dwóch różnych procesów o charakterze tutoringów: w klasie szkolnej oraz w świetlicy szkolnej. Refleksją zostały objęte zrealizowane programy i zbudowane sytuacje edukacyjnych w praktyce pedagogicznej. Wyniki analizy odnoszą się do zjawiska harmonizowania celów pedagogicznych oraz problemów, z jakimi konfrontuje się nauczyciel w sytuacjach edukacyjnych.

## **HARMONIZING IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION IN TUTORING ACTIVITIES**

### ***Summary***

The text points to the important role of tutor behavior in supporting children's independence. Key differences between tutorial activities and individual educational support were identified. The basis for designing tutoring actions is an individual, integral and personalized approach to the mentee. Tutorial activities enable the mentee to accomplish his or her task and aspirations.

Descriptions of two different tutoring processes were selected for the study: in the classroom and in the school common room. Implemented programmes and created educational situations in pedagogical practice were subject of a reflection. The results of the analysis relate to the phenomenon of harmonization of pedagogical objectives and the problems faced by the teacher in educational situations.

# Edukacja inkluzyjna a przygotowanie studentów kierunków pedagogicznych

Magda Lejzerowicz



## Słowa kluczowe

*edukacja włączająca, przygotowanie studentów, stan wiedzy, upodmiotowienie, indywidualizacja*

## Keywords

*inclusive education, students' preparation, state of knowledge, subjectivity, individualization*

## Wstęp

Współczesne społeczeństwo jest bardzo zróżnicowane, wiele grup społecznych jest wykluczanych czy defaworyzowanych. Rozumienie i akceptacja różnic dotyczących grup, jak i jednostek to pożądaný stan rzeczy, dążymy jako społeczeństwo do niego. Inkluzja, integracja społeczna jest trudnym procesem zachodzącym tak w całym społeczeństwie, jak i w poszczególnych systemach składających się na nie. Inkluzja w edukacji odzwierciedla na poziomie szkoły, czyli mikro, procesy zachodzące w makroskali społecznej. Wspólne nauczanie w szkołach ogólnodostępnych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez niesie ze sobą problemy związane z niedostatecznym przygotowaniem nauczycieli, brakiem gotowości do pracy w szkole ogólnodostępnej z uczniem ze znacznym stopniem niepełnosprawności, postawami środowiska szkolnego w stosunku do osób z niepełnosprawnością, warunkami lokalowymi i finansowymi polskich szkół ogólnodostępnych (Sudar-Malukiewicz, 2001; Gajda, 2008; Żółkowska, 2008; Mikołajczyk-Lerman, 2014).

Wiek XX to czas, w którym powstały nowe koncepcje dotyczące niepełnosprawności: koncepcja normalizacji (Nirje, 1969; Bank-Mikkelsen, 1969; Bronston,

1976; Nirje, 1991), upodmiotowienia osób z niepełnosprawnością (Butler, 1997; Taylor, 2001; Wehmeyer, 2005, 2013). Nastąpił rozwój pedagogiki integracyjnej i inkluzyjnej (Bürli, 1997; Feyerer, 1998, 2003; Sander, 2004) pedagogiki krytycznej (Freire, 1972; Giroux, 1988; McLaren, 2015, 2016). Podjęto próby powiązania tych teoretycznych koncepcji z praktyką, dążąc do integracji społecznej, wprowadzenia inkluzji w edukacji (Hinz, 2004; Firkowska-Mankiewicz, Szumski, 2010; Al-Khamisy, 2006, 2013), zmiany podejścia do osób z niepełnosprawnościami (Aviram, 2000; Krause, 2000, 2010; Obuchowski, 2000; Żółkowska, 2004; Kosakowski, 2005; Benson, 2011; Gąciarz, 2014; Głodkowska, 2014, 2015; Lejzerowicz, 2015, 2016a, 2016b, 2017, 2018; Arvanitis, Kalliris, 2017; Głodkowska, Gosk, 2018), zmiany kształcenia nauczycieli (Witkowski, 1998, 2009; Szkudlarek, 2003; Śliwerski, 2009, 2010, 2018; Potulicka, Rutkowiak, 2010) i osób wspierających osoby z niepełnosprawnością w systemach edukacji, pomocy społecznej i na rynku pracy.

Problematyka kształcenia studentów kierunków pedagogicznych ku edukacji włączającej, a w szczególności do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, w polskiej literaturze naukowej poruszana była stosunkowo rzadko. Przeprowadzone postępowanie łączy w sobie dwa obszary badawcze opisane w dalszej części: kształcenie nauczycieli i edukację włączającą. Biorąc pod uwagę stan prawny edukacji osób z niepełnosprawnościami oraz fakt, że ciągle brakuje opracowań o stawianiu się nauczycielem edukacji inkluzyjnej, podjęto próbę przeprowadzenia badań uczestniczących w działaniu. Przyjęcie perspektywy studenta/przyszłego nauczyciela wraz z metodologią edukacyjnych badań w działaniu występuje rzadko w polskich, jak i zagranicznych opracowaniach naukowych. Sytuacja problemowa wyniknęła w trakcie prowadzenia projektu specjalnościowego ze studentami, autorefleksji studentów nad przygotowaniem i gotowością do pracy w edukacji inkluzyjnej. Mimo publikacji dużej liczby badań edukacyjnych ich wpływ na kształcenie i szkołę zdaje się znikomy. Głównym powodem jest ich wysoki poziom uogólnienia, brak powiązania z codzienną praktyką (Pine, 2009; Czerepaniak-Walczak, 2014). Wprowadzenie badań w działaniu do praktyki akademickiej sprzyja kreowaniu nowej jakości kształcenia. Kadra akademicka i studenci stają się współtwórcami, współuczestnikami zmiany edukacyjnej, refleksyjnymi uczestnikami edukacyjnych i rozwojowych procesów (Czerepaniak-Walczak, 2014).

Współcześnie widoczny jest szczególny rozwój badań związanych z perspektywą badań uczestniczących (Freire, 1972; Carr, Kemmis, 1986; Cohen, Manion, 1996; Charmaz, 2009; Denzin, Linkoln, 2009; Glaser, Strauss, 2009; Hartas, 2010; na gruncie polskim: Červinková, Gołębiak, 2010; Gajdzica, 2013, 2016; Czerepaniak-Walczak, 2014; Prysak, 2016). Na gruncie pedagogiki dotyczą one także zagadnień związanych z kształceniem studentów, np. włączające badania w działaniu z udziałem studentów pedagogiki, badania uczestniczące nad stawianiem się nauczycielem (Kawecki, 2004; Urbaniak-Zajęc, 2004; Rubacha, 2008; Červinková, 2010, 2013; Kalmbach-Philips, Carr, 2010; Gajdzica, 2013, 2016). Wspólne działania angażują, włączają tak nauczycieli akademickich, jak i studentów.

Studenci, uczestnicząc w badaniach, jednocześnie doskonaliły swoje umiejętności pedagogiczne i kompetencje społeczne. Wykorzystanie doświadczeń studentów, przyszłych nauczycieli i ich opinii może stanowić punkt wyjścia do zmian, możliwość rekonstrukcji czy też wręcz rekonceptualizacji kształcenia na kierunkach pedagogicznych.

## **Włączający system edukacji wyzwaniem dla profesjonalnego przygotowania nauczycieli**

Dotychczas prowadzone badania dotyczyły głównie przygotowania, jak i gotowości nauczycieli do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dostosowania edukacji do indywidualnych potrzeb ucznia, nauczania zindywidualizowanego, autonomii ucznia i nauczyciela (Limont, 2005, 2012; Emam, Farrell, 2009; Horn, Banerjee, 2009; Gajdzica, 2011; Skrzetuska, 2011; Rodriguez, Saldana, Moreno, 2012; Christ, 2013; Instytut Badań Edukacyjnych, 2014, 2015; Kuznetsova, Régnier, 2014; Antonik, 2015; Gołębnik, Krzychała, 2015; Hłobił, 2015; Lejzerowicz, 2015; Arnold, Fonseca-Mora, 2016; Dąbrowa, Markowska-Manista, 2018; Galbarczyk, Lejzerowicz, 2018). Podjęto również próby analizy problemu gotowości do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami wśród czynnych zawodowo nauczycieli w sytuacji zmiany prawa oświatowego (Center, Ward, 1987; Harvey, 1990; Dickens-Smith, 1995). Polityka edukacyjna, a w konsekwencji ustawy i rozporządzenia są zmieniane często bez konsultacji społecznych, bez programów pilotażowych. Kreuje to rzeczywistość edukacyjną, w której nauczycielom trudno się odnaleźć (Lejzerowicz, 2016a; Wagner, 2016; Rasiński, Toth, Wagner, 2017).

Zespół Ministerstwa Edukacji Narodowej opracował już w 2009 roku rekomendacje dotyczące zmian w systemie edukacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. Według autorów rekomendacji przedmioty w programie studiów powinny być prowadzone z uwzględnieniem pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, studenci powinni mieć możliwość nabycia umiejętności, w jaki sposób dostosować realizację zajęć dla różnych grup uczniów, jak opracowywać indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. Na problemy związane z niedostatecznym przygotowaniem nauczycieli, z brakiem dostępności specjalistów w szkołach ogólnodostępnych, małą liczbą specjalistycznych pomocy dydaktycznych zwracali uwagę eksperci w raporcie *Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej* (2015). W ramach raportu wypracowano rekomendacje służące pełnemu uczestnictwu osób z niepełnosprawnością w życiu społecznym, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji i rynku pracy. Jedną z istotniejszych rekomendacji to kształcenie nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych w kierunku odpowiedniego wspierania uczniów z niepełnosprawnością w procesie edukacji, w celu doprowadzenia do zapewnienia odpowiednio wykwalifikowanej i przygotowanej kadry w szkołach ogólnodostępnych. Jako sposoby realizacji tego celu eksperci wskazali

wprowadzenie na studiach pedagogicznych jako obowiązkowego modułu pedagogiki specjalnej oraz odbycie praktyk w szkole, do której uczęszczają uczniowie z niepełnosprawnościami (*Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej*, 2015, s. 103). Rekomendacje wypracowane w ramach projektu *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej* (2018) również dotyczyły obszaru kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w powiązaniu z wizją wysokiej jakości edukacji włączającej w praktyce. Cel ten można zdaniem ekspertów osiągnąć poprzez opracowanie standardów zarówno w kształceniu uniwersyteckim, jak i doskonaleniu zawodowym, określających wartości, postawy i kompetencje nauczycieli zgodnie z wizją edukacji włączającej oraz wypracowanie strategii współpracy z instytucjami kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w celu zapewnienia wdrażania spójnych standardów (*Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej*, 2018, s. 8).

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 roku (Dz.U. z 2012 r., poz. 131) nauczyciel miał posiadać wiedzę, umiejętności, kompetencje w zakresie dostosowania działań pedagogicznych do potrzeb i możliwości ucznia, w szczególności do możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Analiza programów studiów pedagogicznych potwierdziła, że treści dotyczące osób z niepełnosprawnością są przekazywane w ograniczonym zakresie w ramach kształcenia w module psychologiczno-pedagogicznym. Jednakże w standardach kształcenia nauczycieli brak obowiązkowego przygotowania do pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Nauczyciele przedmiotowi, np. matematyki, języka polskiego czy historii, nadal nie wiedzą, jak pracować z osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Jednakże, jak wskazują przytoczone przykłady raportów, większość wypracowanych rozwiązań pozostaje na poziomie rekomendacji. Szkoła włączająca i przyszli nauczyciele potrzebują rzeczywistych zmian, a nie deklaracji. Nadal brak ścisłej współpracy pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej a Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego, standardy kształcenia nauczycieli nie są zgodne z wymaganiami Ustawy Prawo Oświatowe oraz rozporządzeniami wydanymi przez MEN dotyczącymi nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej.

Modele kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych to: model przedmiotowo-wydziałowy, w którym kształceni są głównie nauczyciele przedmiotowi, model scentralizowany, w którym moduł przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, jest prowadzony przez określoną jednostkę na uczelni, model pedagogiczno-wydziałowy, najczęściej spotykany na wydziałach oferujących kierunki pedagogiczne powiązane z edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną, pedagogiką specjalną, resocjalizacyjną, opiekuńczo-wychowawczą czy animacją kultury (Gołębiak, Krzychała, 2015, s. 101–102). Żaden z tych modeli nie zapewnia optymalnego przygotowania do pracy w edukacji włączającej. Aktualnie zaczęło obo-



wiązywać nowe Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 1450), które rozdziela kształcenie nauczycieli przedmiotowych, nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej od kształcenia nauczycieli prowadzących zajęcia z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest to sprzeczne z założeniami powszechnej edukacji włączającej. W standardach dotyczących kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela; brak obowiązkowych zajęć dotyczących pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podobnie jest w obszarze praktyk zawodowych, brak obowiązku odbycia praktyk w placówce, do której uczęszczają uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W standardzie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej dookreślono dwie grupy zajęć poświęconych pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: dziecko lub uczeń ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej oraz organizacja pracy przedszkola i szkoły z elementami prawa oświatowego i praw dziecka oraz kultura przedszkola i szkoły, w tym w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami. Brak w standardach obowiązku odbycia praktyk zawodowych w placówkach kształcących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Dz.U. z 2019 r., poz. 1450).

Edukacja włączająca jest regulowana przez Ustawę Prawo Oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59) oraz rozporządzenia wydawane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591) określa zadania nauczyciela. Zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji wymagane od nauczycieli w obszarze edukacji włączającej nie są spójne ze standardami kształcenia nauczycieli. Istotna byłaby tu współpraca przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Mimo wprowadzenia przepisów prawnych nauczyciele szkoły ogólnodostępnej – szkoły włączającej nadal nie posiadają wystarczającej wiedzy, a przede wszystkim umiejętności i kompetencji do prowadzenia edukacji włączającej, z uwzględnieniem potrzeb uczniów z niepełnosprawnością fizyczną, sensoryczną, intelektualną. Dodatkowo trudność wzmaga brak znajomości prawa oświatowego wśród nauczycieli. Wszyscy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czy bez, mają prawo uczęszczania do szkoły ogólnodostępnej. Nauczyciel jest zobowiązany do pracy z każdym uczniem, z niepełnosprawnością i bez, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez. Mimo to nadal obecne wśród czynnych zawodowo nauczycieli, jak i osób studiujących kierunki pedagogiczne jest przekonanie, że w szkole ogólnodostępnej nauczyciel pracuje z uczniem w tzw. normie. Nadal powszechne jest myślenie o edukacji w stereotypowy sposób, zakorzenienie segregacyjności w systemie edukacji. To, w jaki sposób będzie praco-



wał nauczyciel, uzależnione jest od jakości jego edukacji (Barber, Moursed, 2007; Lejzerowicz, 2015; Darling-Hammond, 2017). Standardy kształcenia odzwierciedlają rzeczywistą sytuację szkolną, czyli nieobecność w szkole ogólnodostępnej uczniów ze znaczną niepełnosprawnością.

## Podstawy metodologiczne badań

W prezentowanych badaniach poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest poziom wiedzy na temat edukacji włączającej wśród studentów pedagogiki?
2. Jak studenci pedagogiki oceniają swoje przygotowanie do pracy z uczniem z niepełnosprawnością?
3. Czy istnieje związek między poziomem wiedzy na temat edukacji włączającej a subiektywną oceną przygotowania do pracy z uczniem z niepełnosprawnością?
4. Jak studenci odnoszą się do cytatu z Deklaracji z Salamanki (1994) dotyczącego nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

Celem badań była ocena przygotowania studentów pedagogiki III roku studiów o profilu ogólnoakademickim i praktycznym do realizacji zadań edukacji włączającej. Dodatkowo poznano opinie studentów nt. cytatu z Deklaracji z Salamanki (1994): *Specjalne potrzeby edukacyjne obejmują sprawdzone zasady rzetelnego nauczania, z których mogą skorzystać wszystkie dzieci. Zakłada to, że różnice między ludźmi są czymś normalnym, a nauczanie musi być odpowiednio dostosowane do potrzeb dziecka, a nie dziecko musi dostosować się do z góry przyjętych założeń dotyczących tempa i charakteru procesu uczenia się. Pedagogika zorientowana na dziecko służy wszystkim uczniom, a w konsekwencji całemu społeczeństwu.*

Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego, przy użyciu autorskiej ankiety. Zostały skierowane do 350 osób studiujących na III roku kierunku Pedagogika studiów licencjackich stacjonarnych i niestacjonarnych o profilu ogólnoakademickim i praktycznym Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Badania przeprowadzono w okresie od lutego do czerwca 2019 roku. Ze względu na braki danych, analizie statystycznej ostatecznie poddano 307 przypadków. Średnia wieku osób badanych wynosiła 23,32 lat ( $SD = 4,16$ ), z czego kobiety stanowiły większość, co jest reprezentatywne dla populacji studentów pedagogiki. Średni wiek kobiet  $N = 302$  wynosił 23,27 lat ( $SD = 4,18$ ), średni wiek mężczyzn  $N = 5$  wynosił 25,40 lat ( $SD = 1,82$ ).

Uzyskane wyniki zostały poddane analizie statystycznej. Analizę zebranych danych wykonano z wykorzystaniem pakietu IBM SPSS, wykonano statystyki opisowe oraz korelacje rang Spearmana, ze względu na brak rozkładu normalnego analizowanych zmiennych ( $p < 0,05$ ). Porządek omawiania wyników jest zgodny z prezentowanymi w części metodologicznej pytaniami badawczymi.

## Wyniki badań własnych

W celu weryfikacji poziomu wiedzy na temat edukacji włączającej wśród studentów pedagogiki respondenci odpowiedzieli na kilka pytań kwestionariusza, do analiz zastosowano metody statystyki opisowej. Wynik w przedziale 0–5 pkt oznaczał niski poziom wiedzy, 6–10 pkt średni poziom wiedzy, 11–16 wysoki poziom wiedzy na temat badanego problemu badawczego. W tabeli 1 zaprezentowano wyniki analizy.

**Tabela 1.** Statystyki opisowe poziomu wiedzy na temat edukacji włączającej wśród studentów pedagogiki

<b>N = 307</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>As</b>	<b>K</b>	<b>W</b>
Poziom wiedzy	7,23	2,50	0,00	13,00	-0,15	-0,08	0,98***

$p < 0,05^*$ ;  $p < 0,01^{**}$ ;  $p < 0,001^{***}$

Źródło: badania własne.

Analiza zgromadzonych danych wskazuje, że w grupie respondentów poziom wiedzy na temat edukacji włączającej jest przeciętny ( $M = 7,23$ ;  $SD = 2,50$ ). Najniższy otrzymany wynik wynosił 0 pkt, najwyższy 13 pkt z 16 maksymalnych na skali. Rozkład prezentowanych zmiennych nie jest zbliżony do rozkładu normalnego ( $W = 0,98$ ;  $p < 0,001$ ).

**Tabela 2.** Poziom wiedzy na temat edukacji włączającej wśród studentów pedagogiki

<b>Poziom wiedzy</b>	<b>Liczebność</b>	<b>%</b>
Niski	76	24,8
Średni	204	66,4
Wysoki	27	8,8

Źródło: badania własne.

Poziom wiedzy największej liczby badanych, ponieważ aż 204 (66,4%) studentów, mieści się w zakresie wartości średnich. Niski poziom wiedzy prezentuje 76 (24,8%) respondentów, a wysoki 27 (8,8%) badanych osób w próbie.

W celu określenia przygotowania studentów pedagogiki do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, osoby badane odpowiedziały na pytanie kwestionariusza na skali typu Likerta, gdzie 1 oznaczało – nieprzygotowany/a, a 6 – bardzo dobrze przygotowany/a. W celu dokonania prezentacji jakościowej skala została zredukowana do postaci kategorii odpowiedzi nieprzygotowany/a, średnio przygotowany/a, dobrze przygotowany/a w taki sposób, że wyniki odpowiedzi 1–2

zostały scalone do kategorii nieprzygotowany/a; wyniki 3–4 do kategorii średnio przygotowany/a; wyniki 5–6 – dobrze przygotowany/a. Wyniki analizy ilościowej zaprezentowane zostały w tabeli 3.

**Tabela 3.** Subiektywna ocena przygotowania do pracy z uczniem z niepełnosprawnością

Subiektywna ocena	Liczebność	%
Nieprzygotowany/a	152	49,5
Średnio przygotowany/a	147	47,9
Dobrze przygotowany/a	8	2,6

Wynik testu Shapiro-Wilka  $W = 0,92$ ;  $p < 0,001$ .

Źródło: badania własne.

Najwięcej, 152 (49,5%) respondentów oceniło swoje przygotowanie do pracy z uczniem z niepełnosprawnością jako „nieprzygotowany/a”. 147 (47,9%) studentów pedagogiki oceniło swój stopień przygotowania na średni, a kategorię „dobrze przygotowany/a” zadeklarowało jedynie ośmioro (2,6%) badanych.

Weryfikacja problemu badawczego dotyczącego wystąpienia związku pomiędzy poziomem wiedzy na temat edukacji włączającej a subiektywną oceną przygotowania do pracy z osobą z niepełnosprawnością została przeprowadzona za pomocą korelacji rang Spearmana. W tabeli 4 przedstawiono wyniki analizy statystycznej.

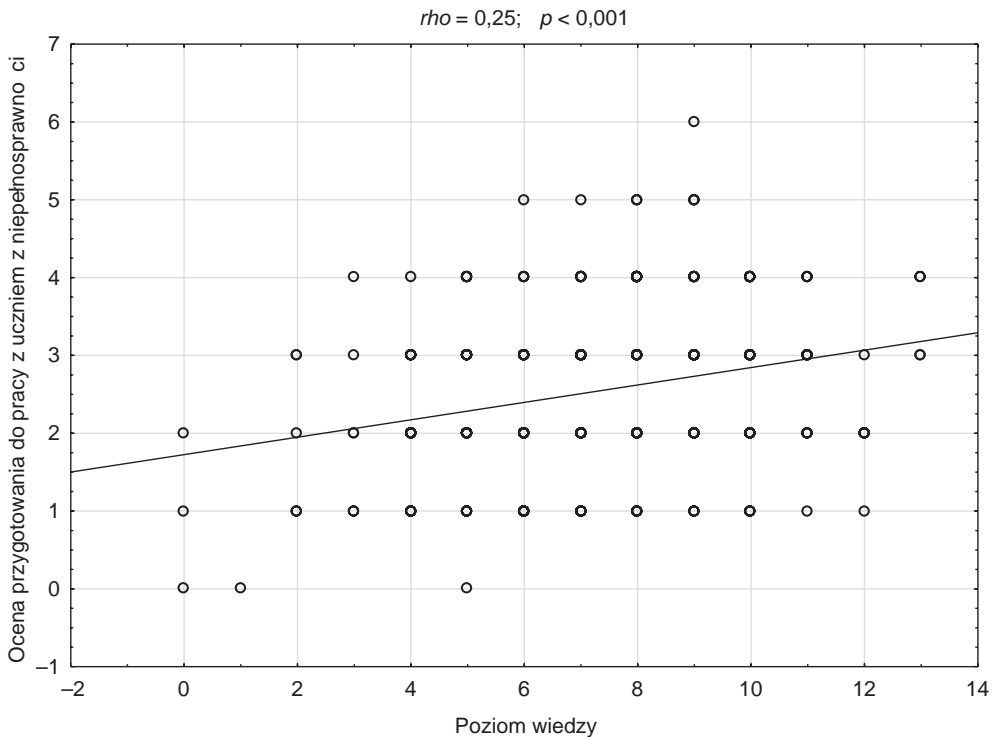
**Tabela 4.** Korelacja rang Spearmana: związek poziomu wiedzy i oceny przygotowania do pracy z osobą z niepełnosprawnością

<b>N = 307</b>	Współczynnik korelacji	Ocena przygotowania
Poziom wiedzy	$\rho$ Spearmana	0,25
	$p$	<0,001

Źródło: badania własne.

Analiza statystyczna zgromadzonych danych wskazuje na istnienie istotnego statystycznie, dodatniego, niskiego związku pomiędzy poziomem wiedzy wśród studentów pedagogiki a ich subiektywną oceną przygotowania do pracy z osobami z niepełnosprawnością ( $\rho = 0,25$ ;  $p < 0,001$ ). Uzyskane wyniki analizy zostały przedstawione także na rycinie 1.

W opiniach badanych na temat cytatu dotyczącego nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z Deklaracji z Salamanki (1994) wyróżniono pięć najczęściej pojawiających się kategorii. Następnie poddano analizie liczbę udzielonych odpowiedzi przez respondentów, które przypisano do poszczególnych kategorii. W tabeli 5 zaprezentowano wyniki analizy.



Rycina 1. Wykres rozrzutu

Źródło: badania własne.

Najwięcej osób badanych, ponieważ aż 217 (70,7%), wyraziło opinię, którą przypisano do kategorii „zgadzam się z prezentowanym cytatem”. Zaledwie dwie (0,7%) osoby badane nie zgadzają się z treścią cytatu. Trzynastu (4,2%) respondentów prezentowało opinie, które przypisano do kategorii „w praktyce wygląda to różnie”. Nie miało zdania dziewięć (2,9%) osób badanych, a aż 66 (21,5%) respondentów nie udzieliło odpowiedzi na zadane pytanie.

Prawie 40% osób badanych dodatkowo uzasadniło swoją odpowiedź. W uzasadnieniach dominowały opinie, w których studenci zwracali uwagę na konieczność podmiotowego podejścia do ucznia, różnorodność wśród ludzi, indywidualność, potrzebę dostosowania programu nauczania do potrzeb dziecka, fakt, że szkoła powinna dostosować się do dziecka, a nie odwrotnie, nieprzygotowanie nauczycieli, konieczność zastosowania założeń w praktyce.

Wypowiedzi studentów odzwierciedlają istotne obszary problemowe dla edukacji włączającej i kształcenia nauczycieli: upodmiotowienie, różnorodność, indywidualizację, przygotowanie nauczycieli.

W prezentowanych wypowiedziach respondenci koncentrują się na podkreśleniu, że treść cytatu przedstawia idealny stan rzeczy, do którego powinno się dążyć. Zarówno rzeczywistość szkolna, jak i sytuacja społeczna osób z niepełno-

**Tabela 5.** Liczebności odpowiedzi na pytanie o opinie na temat cytatu z Deklaracji z Salamanki

Odpowiedzi	Liczebność	%
Brak odpowiedzi	66	21,5
Zgadzam się	217	70,7
Nie zgadzam się	2	0,7
W praktyce wygląda to różnie	13	4,2
Nie mam zdania	9	2,9

Źródło: badania własne.

sprawnością, są natomiast odmienne. Założenia cytowanego fragmentu Deklaracji z Salamanki rozumiane są przez przyszłych nauczycieli jako powinność, cel do osiągnięcia a nie rzeczywistość edukacyjna:

*Piękna wizja, ale nie ma nic wspólnego z rzeczywistością.*

*Uważam, że powyższy cytat bardzo trafnie odnosi się do tego, jak nauczanie wyglądać powinno i jakie powinno być podejście do dziecka, jednak to, jak wygląda rzeczywistość, pozostawia wiele do życzenia.*

*Uważam, że cytat brzmi pięknie, niestety nie zawsze i nie przez wszystkich powyższe założenia są realizowane.*

*W praktyce wygląda to różnie, nie zawsze nauczyciel jest w stanie dopracować wymagania do każdego dziecka osobno.*

*Opinie respondentów na temat treści cytatu dotyczą również możliwości zapewnienia wsparcia dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i poziomu przygotowania nauczycieli:*

*Nie zawsze każdy nauczyciel dostosowuje potrzeby do wszystkich uczniów, a wymaga, aby uczniowie dostosowali się do jego zadań itp.*

*Kadra nie jest dobrze przygotowana do radzenia sobie w takich sytuacjach, gdy w grupie jest dziecko z niepełnosprawnością.*

*Pedagogika służy na pewno każdemu dziecku, ale to zależy od tego, jak nauka jest przygotowana/przeprowadzana i jak wygląda proces uczenia.*

*Zgadzam się, jeśli podchodzi się indywidualnie do dziecka.*

Poza obszarami braku i niedoskonałości, badani studenci dostrzegają możliwość podnoszenia jakości kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, proponując określone rozwiązania:

*Powinny być dostosowane sprawdziany do potrzeb ucznia z niepełnosprawnością. Dla dzieci z niepełnosprawnością powinien być dostosowany program nauczania, powinien być łatwiejszy, rozłożony w czasie.*

*Nauczanie powinno być dostosowane do potrzeb dziecka, to nauczyciel ze swoim zasobem wiedzy powinien potrafić zaplanować zajęcia dydaktyczne, tak by były odpowiednie dla osoby niepełnosprawnej.*

*Każde dziecko jest indywidualnością i powinno to być uwzględnione w procesie nauczania. Zdecydowanie polepszyłyby to wyniki, jakie osiągają uczniowie, ponieważ każde dziecko ma inne tempo i sposób nauki.*

Respondenci kładą nacisk na wspólne uczenie się dzieci z niepełnosprawnością i bez; poprzez praktykę i bezpośredni kontakt z uczniami z niepełnosprawnością w rzeczywistych sytuacjach pojawiających się w środowisku przedszkola, szkoły, dzieci uczą się od siebie wzajemnie, oswajają się z innością. Badani studenci podkreślają, że różnorodność jest wartością i może być atrakcyjna:

*Uważam, że każdy człowiek ma swoje specjalne potrzeby, bo nikt z nas nie jest taki sam, a „przeciętny człowiek” nie istnieje. Dobro każdego ucznia powinno być ważne dla społeczeństwa.*

*Uważam, że każdy jest „normalny” pomimo różnic czy deficytów.*

*Zgadzam się, że różnice między ludźmi są powszechne, dzieci powinny być tego świadome (...).*

*Myszę, że odpowiednio odnosi się do dzieci z niepełnosprawnością i zwraca uwagę na różnice występujące u ludzi, które warto pokazywać dzieciom od najmłodszych lat.*

Badani wskazują również na izolację dziecka z niepełnosprawnością:

*Mimo wszystko i tak większość społeczeństwa ma duże trudności z zaakceptowaniem różnic w drugim człowieku. Często dzieci z niepełnosprawnościami są „odpychane” przez innych uczniów, bywa także, że i przez nauczycieli, co wywołuje u nich jeszcze większą traumę i strach przed ludźmi.*

*(...) większość szkół nie działa w taki sposób. Traktują takie osoby jako osłabienie, nie dostosowują zadań do możliwości dziecka.*

*Zgadzam się z tym, że to społeczeństwo musi dostosować się do dziecka i otworzyć się na inność. Każdy ma takie samo prawo do rozwoju i uczestnictwa w społeczeństwie – wystarczy tylko nie zamykać się na inność, a wpuścić ją w codzienność bez tabu.*

Wiele opinii wiązało się z dostrzeżeniem dziecka jako podmiotu, jego indywidualności:

*Dziecko jest podmiotem w nauczaniu, a nie przedmiotem. Każdy uczeń zasługuje na szacunek i możliwość rozwoju.*

*Myszę, że to jest dobre podejście, ponieważ potrzeby są zorientowane na dziecko. Jednostka to podmiot a nie przedmiot.*

*[Cytat] pokazuje traktowanie podmiotowe dziecka, a nie przedmiotowe.*

*To, co inni nauczyciele powinni szanować i respektować, to, że każde dziecko jest indywidualnością.*

*(...) podejście do dzieci powinno być indywidualne i skupiać się na ich rozwoju.*

## Dyskusja wyników

Jedno z niewielu badań, dotyczących studentów kierunków pedagogicznych, jednakże z uwzględnieniem innego szczegółowego problemu, a mianowicie praktyk pedagogicznych studentów z zastosowaniem metodologii badań w działaniu i etnografii edukacyjnej, przeprowadziła Hana Červinková (2013). Podobnie, jak w badaniach Červinkové, tak i w badaniach podjętych przez autorkę zgodnie z metodologią badań w działaniu pierwsza faza wymagała refleksji nad przygotowaniem studentów pedagogiki do realizacji zadań edukacji włączającej (Reason, Torbert, 2010, s. 136; Červinková, 2013). Wyniki przeprowadzonych analiz wskazujące na nieprzygotowanie i średnie przygotowanie studentów są porównywalne z wynikami badań Červinkové, które potwierdziły, że między profesjonalizmem nauczycielskim, do którego student jest przygotowywany w trakcie studiów a tym obserwowanym w praktyce w rzeczywistym świecie szkół istnieje ogromny rozdzźwięk. Doświadczenia kanadyjskich studentów – przyszłych nauczycieli odbywających praktyki w szkole – wskazały na pełny profesjonalizm w byciu nauczycielem-praktykantem, rzeczywiste zainteresowanie kwestiami nauczania i uczenia się. Studenci niechętnie dostosowywali się do oczekiwań i praktyk współpracujących nauczycieli z placówki. Przeciwwstawiali się sytuacjom, w których ich rozwój jako nauczycieli był utrudniony, bądź mogły one wpłynąć negatywnie na uczenie się i dobrostan uczniów (Beck, Kosnik, 2002).

Studenci wskazali na najistotniejsze dla nich elementy praktyk. Są to: wsparcie emocjonalne nauczyciela-opiekuna; dobra relacja z opiekunem; stopień współpracy; elastyczność w nauczaniu treści i metod; krytyczne informacje zwrotne, przekazywane w odpowiedni sposób; rozsądne podejście do nauczania i uczenia się w trakcie praktyk; duże, ale nie nadmierne obciążenie pracą (Beck, Kosnik, 2002).

Problemy badawcze korespondujące z problemem przygotowania do zawodu nauczyciela poddała badaniu Teresa Chmiel (2014). Postawiła pytania: Czy obecni studenci pedagogiki, związani z profilem praktycznym, specjalnością przygotowującą do zawodu nauczyciela, wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej są lepiej przygotowani do swojej pracy, zadań, obowiązków? Czy potrafią określić obszary zaniedbane w kształceniu? Na ile poddają krytycznej refleksji to, czego się uczą, czego doświadczają? Wyniki badań Chmiel wykazały, że badani absolwenci studiów pedagogicznych deklarują przygotowanie do zawodu nauczyciela, jednakże możliwość wykonywania zawodu zgodnie z „duchem czasu” w zderzeniu z rzeczywistością szkolną pozostaje w sferze idei (Chmiel, 2014). W przeciwieństwie do wniosków płynących z badań autorki, jak również doniesień Hany Červinkové (2013), Bogusławy Doroty Gołębiak i Sławomira Krzychały (2015) wskazujących na problemy w systemie przygotowania nauczycieli, Chmiel wskazuje na brak możliwości wsparcia nauczyciela stażysty w miejscu pracy (Chmiel, 2014).

W badaniach przeprowadzonych przez Gołębiak i Krzychałę (2015) dotyczących kształcenia akademickiego nauczycieli uwzględniono perspektywę władz



uczelni i wydziałów. Perspektywa uczestników procesu kształcenia w ogóle nie została wzięta pod uwagę. Gołębnik i Krzychała podkreślają, że na uprawnienia nauczycielskie składa się kilka modułów, które dla studenta stanowią mozaikę nie zawsze do siebie pasujących i jednakowo ważnych obszarów kształcenia. Praktyki nauczycielskie to jeden z modułów, który student ma za zadanie zrealizować w trakcie studiów, nie przypisuje się mu szczególnej roli. Moduł ten jest realizowany w większości poza planem zajęć, a rola uczelni ograniczona jest do zadań administracyjnych w tym zakresie. Absolwenci kierunków pedagogicznych z takim mozaikowym przygotowaniem rozpoczynają pracę w szkole jako nauczyciele (Gołębnik, Krzychała, 2015).

Problematykę kompetencji zawodowych przyszłych pedagogów, jednakże nie ogólnych a specjalnych, poddała badaniu Bernadetta Kosewska (2018). Analiza wyników badań wykazała, że studenci-wolontariusze mają wyższy poziom kompetencji zawodowych w porównaniu do studentów nie zaangażowanych w wolontariat (Kosewska, 2018). Warto podkreślić, że w kontekście badań edukacji włączającej badania prowadzone przez Stuarta Woodcocka i Iana Hardy'ego (2017) wykazały, że kanadyjscy pedagodzy specjaliści nie wierzą, że edukacja inkluzyjna może być skuteczna dla wszystkich uczniów. Z ich badań wynika, że doksztalcanie się nauczycieli w obszarze pedagogiki specjalnej może mieć negatywny wpływ na przekonania dotyczące efektywności inkluzji w edukacji (Woodcock, Hardy, 2017).

Wyniki badań przeprowadzonych przez autorkę, w których badani ocenili siebie jako nieprzygotowanych bądź średnio przygotowanych do pracy z uczniem z niepełnosprawnością korespondują z wynikami badań studentów kończących program licencjacki na uniwersytecie brazylijskim (Barbosa-Vioto, Vitaliano, 2013). Ich autorzy sugerują, że konieczna jest zmiana programu nauczania, że w kształceniu studentów istotne jest włączenie zagadnień edukacji inkluzyjnej w treści innych przedmiotów. Respondenci podkreślali, że zapewnienie możliwości odbycia praktyk w placówkach kształcących osoby ze specjalnymi potrzebami jest koniecznością. Ta praktyka zapewniłaby studentom warunki do rozwijania różnych umiejętności, takich jak integracja ich wiedzy teoretycznej i metodologicznej w planowaniu sytuacji dydaktycznych dla całej klasy (Barbosa-Vioto, Vitaliano, 2013).

Warto przypomnieć raport NIK *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, w którym zaprezentowano rezultaty badań czynnych zawodowo nauczycieli, z których 83% uznaje swoje przygotowanie do organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z niepełnosprawnościami za wystarczające, jedynie 4% ankietowanych uważa, że ich przygotowanie do organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest niewystarczające (NIK, 2012). A jednocześnie, jak wynika z raportu NIK, 75% nauczycieli uważa, że dzieci z niepełnosprawnościami powinny uczęszczać do szkół specjalnych, a tylko w opinii 17% badanych powinny kształcić się w szkołach ogólnodostępnych (NIK, 2012). Potwierdzają to badania Reginy Korzeniowskiej

(2019), z których wynika, że większość badanych nauczycieli uważa, że kształcenie w edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim jest niemożliwe.

W badaniach prowadzonych przez Annę Firkowską-Mankiewicz i Martę Bielawską (2019) studenci podkreślają niewystarczający nacisk na umiejętności indywidualizowania i dostosowania programów do możliwości ucznia z niepełnosprawnością.

Wyniki badań prowadzonych przez autorkę wskazują, że poziom wiedzy na temat edukacji włączającej jest przeciętny. Stan wiedzy czynnych zawodowo nauczycieli szkół i przedszkoli ogólnodostępnych na temat znajomości założeń teoretycznych edukacji włączającej poddała analizie Marzena Dycht. 94% badanych nauczycieli uważa, że w systemie inkluzyjnym ma miejsce dostosowanie edukacji do zróżnicowanych możliwości i potrzeb uczniów (Dycht, 2019). Wyniki badań Dycht wskazują na wysoki poziom wiedzy dotyczący idei inkluzji w szkole; brak danych dotyczących stanu wiedzy w obszarze zastosowania edukacji włączającej w praktyce.

Wyniki przeprowadzonych przez autorkę badań wskazują na pewną zbieżność z wynikami badania nauczycieli przedszkoli dotyczącego integracji społecznej i edukacyjnej, przedstawionymi przez Danutę Al-Khamisy (2006). Wskazała ona na bardzo niski poziom wiedzy o pojawiających się zaburzeniach i metodach pracy. W innych badaniach Zenon Gajdzica (2003) wskazuje na rzadko prowadzoną indywidualizację pracy z uczniem z niepełnosprawnością. W większości przypadków nauczyciele stosują te same metody pracy z wszystkimi uczniami, czego konsekwencją jest niezaspokojenie potrzeb ucznia z niepełnosprawnością. Stosunek do edukacji włączającej kandydatów na nauczycieli matematyki w Wielkiej Brytanii poddali badaniu Elias Avramidis, Phil Bayliss, Robert Burden (2000). Nauczyciele biorący udział w badaniach Beaty Skotnickiej (2016) w większości nie deklarowali gotowości do podjęcia pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością. Potwierdzają to badania Gajdzicy (2001), w których znaczna część nauczycieli wskazała, że jest niedostatecznie przygotowana do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną. Znajduje to potwierdzenie w prezentowanych wynikach badań. W opiniach nt. cytatu z Deklaracji z Salamanki (1994) badani podkreślali, że nauczyciele nie są przygotowani do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, nie są gotowi na różnorodność w szkole, indywidualizacja sprawia im trudność. Oto wybrane wypowiedzi studentów:

*W dalszym ciągu to dziecko dostosowuje się do otoczenia.*

*Nauczyciele nie mogą stawiać programów ponad dziecko.*

*Nauczyciele starsi mówią, że program nie jest wcale dostosowany do potrzeb dziecka niepełnosprawnego, to dziecko musi dostosować się do tempa, procesu nauczania.*

*To nauczyciel powinien dostosować się do potrzeb dziecka a nie dziecko do nauczyciela.*

System przygotowania nauczycieli do wykonywania zawodu jest krytykowany zarówno przez nauczycieli po pedagogice ogólnej, jak i przez nauczycieli po pedagogice specjalnej. Nauczyciele ogólni skarżą się na braki w wiedzy na temat niepełnosprawności i metod pracy z uczniami o różnych potrzebach, pedagodzy specjaliści zwracają uwagę na przypisywanie im jedynie roli nauczycieli wspierających. Zarówno pedagodzy ogólni, jak i pedagodzy specjaliści wskazują na problem braku praktyki w placówkach włączających (Krzemińska, Rzedzicka, 2009).

Otrzymane wyniki tworzą podstawę do krytycznej refleksji dotyczącej włączania opierającego się na przekonaniu o elastyczności wymagań, różnorodności, różnych możliwościach i potrzebach. Warto podkreślić, że badania pozwoliły na wgląd w problematykę kształcenia oraz edukacji włączającej, i w znaczący sposób przyczyniają się do poszerzenia wiedzy w tej dziedzinie, wskazując możliwości dalszych badań jakościowych w celu dokładniejszego zbadania wyników opisanych w prezentowanym artykule. Istotne byłoby również przeprowadzenie badań podłużnych, a także badań porównawczych z grupą osób studiujących pedagogikę specjalną oraz czynnych zawodowo nauczycieli, którzy mają już za sobą zderzenie z rzeczywistością szkolną.

## **Konkluzja**

Przeprowadzone postępowanie badawcze pozwoliło uchwycić poziom wiedzy na temat edukacji inkluzyjnej, której realizatorami będą badani studenci, subiektywną ocenę przygotowania do realizacji zadań edukacji włączającej, związek pomiędzy poziomem wiedzy a subiektywną oceną przygotowania do pracy z uczniem z niepełnosprawnością oraz refleksję na temat cytatu dotyczącego nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z Deklaracji z Salamanki (1994).

Włączenie studentów do projektowania badań pozwoliło na uświadomienie własnych ograniczeń, refleksję nad niepełnosprawnością, krytyczne spojrzenie na stosunek do osób z niepełnosprawnością, do edukacji inkluzyjnej oraz uświadomienie problemów związanych z kształceniem uczniów z niepełnosprawnością, identyfikację braków w kształceniu.

Przeprowadzone analizy dostarczyły istotnych informacji w odniesieniu do problematyki w niewielkim stopniu eksplorowanej na gruncie badań pedagogicznych, tak w Polsce, jak i na świecie.

Wnioski płynące z badań są następujące:

- Poziom wiedzy na temat edukacji włączającej wśród studentów jest przeciętny.
- Badani studenci oceniają siebie jako nieprzygotowanych i średnio przygotowanych do pracy z uczniem z niepełnosprawnością.
- Poziom wiedzy i subiektywna ocena przygotowania do pracy są ze sobą powiązane; im wyższy poziom wiedzy, tym wyższa ocena przygotowania do pracy przyszłych nauczycieli.

Inkluzja w edukacji odzwierciedla na poziomie szkoły, czyli mikro, procesy zachodzące w makroskali społecznej. Inkluzja szkolna jest warunkowana inkluzją społeczną i odwrotnie. Potrzebny jest taki system kształcenia przyszłych nauczycieli, który umożliwiłby studentom zdobycie kompetencji interpersonalnych, poznawczych, terapeutycznych czy organizacyjnych, tak istotnych w edukacji integracyjnej i włączającej (Al-Khamisy, 2006). Istnieje konieczność wprowadzenia zmian w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli, ściślego powiązania dwóch obszarów: kształcenia nauczycieli oraz edukacji włączającej. Istotna jest współpraca Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w celu wypracowania optymalnego programu kształcenia nauczycieli.

## **Literatura**

- Al-Khamisy, D. (2006). *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Antonik, A. (2015). Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych. *Studia Edukacyjne*, 34, 153–165.
- Arnold, J., Fonseca-Mora, C. (2016). Affektive Faktoren und Autonomie beim Fremdsprachenlernen. W: J. Martos, M.G. Tassinari (red.), *Intercultural German Studies. Jahrbuch Deutschals Fremdsprache*. T. 40 (s. 163–176). München: Iudicium.
- Arvanitis, A., Kalliris, K. (2017). A self-determination theory account of self-authorship: Implications for law and public Policy. *Philosophical Psychology*, 30(6), 763–783.
- Aviram, A. (2000). Beyond constructivism: Autonomy-oriented education. W: I. Gur-Ze'ev (red.), *Conflicting philosophies of education in Israel/Palestine* (s. 465–489). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191–211.
- Bank-Mikkelsen, N.E. (1969). A Metropolitan Area in Denmark: Copenhagen. W: R. Kugel, W. Wolfensberger (red.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (s. 51–70). Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools' systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Barbosa-Vioto, J., Vitaliano, C.R. (2013). Inclusive education and teacher training: Perceptions of pedagogy students. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 353–373.
- Beck, C., Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Pre-service teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29, 81–98.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. London: Pearson Education.
- Bronston, W.G. (1976). Concepts and theory of normalization. W: R. Koch, J.C. Dobson (red.), *The Mentally Retarded Child and His Family: A Multidisciplinary Handbook* (s. 490–516). New York: Brunner/Mazel.

- Bürli, A. (1997). *Sonderpädagogik international: Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern: SZH der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia: Falmer Press.
- Center, Y., Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34(1), 41–56.
- Červinková, H. (2010). Badania jako narzędzie zmiany społecznej: aktywacja młodzieży w społecznych działaniach na rzecz wyrównywania szans osób niepełnosprawnych. W: H. Červinková, H., Gołębiak, B.D. (red.), *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Červinková, H. (2012). Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(57), 7–18.
- Červinková, H. (2013). Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku. W: B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods. W: J.M. Morse, P.N. Stern, J.M. Corbin, B. Bowers, A.E. Clarke (red.), *Developing grounded theory: The second generation*. Walnut Creek, CA: University of Arizona.
- Chmiel, T. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Christ, M. (2013). Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne XXI wieku. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 1, 19–36.
- Cohen, L., Manion, L. (1996). *Research methods in education*. London–New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(19), 181–194.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- Dąbrowa, E., Markowska-Manista, U. (2018). Przygotowanie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji międzykulturowej – prezentacja projektu badawczego. *Edukacja Międzykulturowa*, 1(8), 169–184.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. (1994). Przyjęta przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość. Salamanca.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2009). *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion*. Chicago: Chicago Public Schools.
- Dycht, M. (2019). *Edukacja włączająca w opiniach nauczycieli szkół ogólnodostępnych*. Wystąpienie podczas Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Specjalnej z cyklu OSOBA. Jedność w różnorodności – idea i rzeczywistość. 30 lat edukacji integracyjnej w Polsce. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 26–27.09.2019.



- Emam, M., Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 4(24), 407–422.
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Feyerer, E. (2003). Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 1, 38–52.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (2004). Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły. *Szkoła Specjalna*, 1, 19–26.
- Firkowska-Mankiewicz, A., Bielawska, M. (2019). Opinie przyszłych nauczycieli z Polski i Ghany o przygotowaniu do pracy w warunkach edukacji włączającej. Wystąpienie podczas Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Specjalnej z cyklu OSOBA. *Jedność w różnorodności – idea i rzeczywistość. 30 lat edukacji integracyjnej w Polsce*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 26–27.09.2019.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Penguin Books.
- Gajda, M. (2008). Dwugłos w sprawie edukacji. *Integracja*, 5(92).
- Gajdzica, Z. (2001). Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. W: Z. Pałak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym* (s. 201–207). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gajdzica, Z. (2003). Wybrane uwarunkowania procesu kształcenia ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym w niższych klasach szkoły podstawowej ogólnodostępnej. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* (s. 351–360). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Impuls.
- Gajdzica, Z. (2013). *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Kraków: Impuls.
- Gajdzica, Z. (2016). O fenomenie dostosowania na gruncie praktyki edukacji inkluzyjnej. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(9), 199–211.
- Galbarczyk, M., Lejzerowicz, M. (2018). Szkoła a indywidualizacja. *Edukacja Humanistyczna*, 1(38), 113–129.
- Gąciarz, B. (2014). Przemysleć niepełnosprawność na nowo: od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej. *Studia Socjologiczne*, 2, 15–42.
- Giroux, H.A. (1988). Literacy and the pedagogy of voice and political empowerment. *Educational Theory*, 38(1), 61–75.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Kraków: Nomos.
- Głodkowska, J. (2014). Rozważania o podmiotowości a niepełnosprawność – u źródeł współczesnego ujęcia i w perspektywie interdyscyplinarnej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2(24), 91–110.
- Głodkowska, J. (2015). Autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością – konceptualizacja w perspektywie dobrostanu, podmiotowości, optymalnego funkcjonowania i wsparcia. W: J. Głodkowska (red.), *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności* (s. 110–134). Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Głodkowska, J., Gosk, U. (2018). Autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością (AW-OzN) – od źródeł i konstruktów teoretycznych do projektowania etapów i procedur badawczych. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 41(3), 29–45.
- Gołębnik, B.D., Krzychała, S. (2015). Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 97–112.
- Hartas, D. (2010). *Educational research and inquiry: Qualitative and quantitative approaches*. London, New York: Continuum.
- Harvey, D.H. (1990). Integration in Victoria: teachers' attitudes after six years of a no-choice policy. *International Journal of Disability, Development and Education*, 39, 33–45.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?. W: Schnell, I., Sander, A. (red.), *Inklusive Pädagogik* (s. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hłobił, A. (2015). Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów. *Edukacja Humanistyczna*, 32(1), 113–121.
- Horn, E., Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 40, 406–415.
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2014). *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa.
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Warszawa.
- Kalmbach Phillips, D., Carr, K. (2010). *Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study*. New York: Routledge.
- Kawecki, I. (2004). *Wiedza praktyczna nauczyciela*. Kraków: Impuls.
- Kosewska, B. (2018). Wolontariat studencki jako jedna z możliwości rozwoju kompetencji pedagoga specjalnego. Komunikat z badań. W: J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka (red.), *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa*. T. 2 (s. 169–195). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Korzeniowska, R. (2019). Edukacja włączająca uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Wystąpienie podczas Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Specjalnej z cyklu OSOBA. *Jedność w różnorodności – idea i rzeczywistość. 30 lat edukacji integracyjnej w Polsce*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 26–27.09.2019.
- Kosakowski, C. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Krause, A. (2000). *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*. Kraków: Impuls.
- Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Impuls.
- Krzemińska, D., Rzedzicka, K. (2009). O przygotowaniu zawodowym pedagogów specjalnych – krajobraz (bez) zmian?. *Niepełnosprawność*, 1, 113–124.
- Kuznetsova, E., Reginier, J.-C. (2014). Individualization of educational process according to C. Freinet: A pilot experiment in a group of language learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 154, 87–91.
- Lejzerowicz, M. (2015). Edukacja do (nie)pełnosprawności?. W: B. Gąciarz, S. Rudnicki, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Polscy (nie)pełnosprawni. Pomiedzy deklaracjami a realiami* (s. 63–84). Kraków: Wydawnictwo AGH.
- Lejzerowicz, M. (2016a). Indywidualizacja w działalności wychowawczej i dydaktycznej. *Studia z Teorii Wychowania*, 3, 157–176.



- Lejzerowicz, M. (2016b). Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji. *Forum Oświatowe*, 28(1), 133–157.
- Lejzerowicz, M. (2017). Identity and its reconstruction and disabled people. *International Journal on Disability and Human Development*, 16(1), 19–24.
- Limont, W. (2005). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: GWP.
- Limont, W. (2013). Support and education of gifted students in Poland. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 66–83.
- Loreman, T., Deppeler, J., Harvey, D. (2005). *Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom*. London: Routledge.
- McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przeł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- McLaren, P. (2016). Revolutionary critical pedagogy: Staking a claim against the macrostructural unconscious. *Critical Education*, 7(8), <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186144>, dostęp: 17.11.2019.
- Mikołajczyk-Lerman, G. (2014). *Inny w szkole: doświadczenia i opinie uczniów pełnosprawnych i ich rodziców*, <http://www.ieu.pl/wpcontent/uploads/2014/04/dr-Grażyna-Mikołajczyk-Lerman-Inny-w-szkole-doświadczenia-i-opinie-uczniów-pełnosprawnych-i-ich-rodziców.pdf>, dostęp: 17.11.2019.
- NIK. (2012). *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Warszawa.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. changing patterns in residential services for the mentally retarded. W: R. Kugel, W. Wolfensberger (red.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Nirje, B. (1985). The basis and logic of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 77(2), 65–68.
- Obuchowski, K. (2000). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Pine, G.J. (2009). *Teacher action research. Building knowledge democracies*. London: SAGE.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
- Prysak, D. (2016). Doświadczanie sytuacji trudnych na przykładzie prowadzenia badań w działaniu. W: M. Bełza, Z. Gajdzica, D. Prysak (red.), *Wybrane zagadnienia metodologii i metodyki badań w obszarze niepełnosprawności i codzienności osób z niepełnosprawnościami* (s. 145–160). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rasiński, L., Tóth, T., Wagner, J. (red.). (2017). *European Perspectives in Transformative Education*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Reason, P., Torbert, W.R. (2010). Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej. W: H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 117–152). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Rodriguez, I., Saldana, D., Moreno, J. (2012). Support, inclusion and special education. Teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 1, <https://www.hindawi.com/journals/aurt/2012/259468/>, dostęp: 17.11.2019.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591).

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r., poz. 131).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 1450).
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ŁOŚGRAF – Wiesław Łoś.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 240–244.
- Schweisfurth, M. (2015). Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 40, 259–266.
- Skotnicka, B. (2016). Gotowość nauczycieli do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym (na przykładzie wybranego przedszkola ogólnodostępnego). *Szkola Specjalna*, 2, 120–130.
- Sudar-Malukiewicz, J. (2001). Integracja dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym z rówieśnikami ze szkół masowych. W: T. Sołtysiak, M. Karwowska (red.), *Polska młodzież – zaburzenia, zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej* (s. 91–103). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Skrzetuska, E. (2011). Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej. W: E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela* (s. 37–60). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szkuclarek, T. (2003). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 1 (s. 363–377). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szumski, G., Firkowska-Mankiewicz, A. (2010). *Wokół edukacji włączającej: efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAIp.
- Śliwerski, B. (2010). Teorie wychowania. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Sopot: GWP.
- Śliwerski, B. (2018). The Polish educational policy after 28 years of political transformation. *The New Educational Review*, 52(2), 149–163.
- Taylor, Ch. (2001). *Źródła podmiotowości: narodziny tożsamości nowoczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Teo, P. (2019). Teaching for the 21<sup>st</sup> century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170–178.
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47–56.
- Urbaniak-Zajac, D. (2005). Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych. W: L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (auto) biografia – etyka* (s. 115–127). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Ustawa Prawo Oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59).
- Wagner, J. (2016). Nauczyciele w zamięcie. Dysonans między polityką a praktyką inkluzji w szkołach niemieckich. *Forum Oświatowe*, 28, 2(56), 65–82.

- Wehmeyer, M.L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice in Severe Disabilities*, 30, 113–120.
- Wehmeyer, M.L. (2013). Disability, disorder, and identity. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(2), 122–126.
- Witkowski, L. (1998). Od myślenia o edukacji do myślenia o pedagogice. *Forum Oświatowe*, 2(19), 125–129.
- Witkowski, L. (2009). *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej. (2015). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Woodcock, S., Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43–54.
- Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej. Rekomendacje i działania priorytetowe. (2018). Warszawa: MEN.
- Żółkowska, T. (2004). *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Szczecin: Oficyna In Plus.
- Żółkowska, T. (2008). Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w społeczeństwie. Koncepcje a rzeczywistość. W: I. Ramik-Mażewska, G. Leśniewska (red.), *Aktywizacja społeczno-zawodowa osób niepełnosprawnych ruchowo: poczucie jakości życia niepełnosprawnych* (s. 12–25). Szczecin: „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP.

\*\*\*

## EDUKACJA INKLUZYJNA A PRZYGOTOWANIE STUDENTÓW KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH

### Streszczenie

W prezentowanym artykule przeprowadzone postępowanie łączy w sobie dwa obszary badawcze: kształcenie nauczycieli i edukację włączającą. Wspólne nauczanie w szkołach ogólnodostępnych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez niesie ze sobą problemy związane z niedostatecznym przygotowaniem nauczycieli, brakiem gotowości do pracy w szkole ogólnodostępnej z uczniem ze znacznym stopniem niepełnosprawności.

Celem badań własnych była ocena przygotowania studentów pedagogiki III roku studiów o profilu ogólnoakademickim i praktycznym do realizacji zadań edukacji włączającej. W badaniach zastosowana została metodologia uczestniczących badań w działaniu. Użyto metody sondażu diagnostycznego, a podstawową techniką był kwestionariusz ankiety. Badania przeprowadzono w okresie od lutego do czerwca 2019 r. na grupie 350 osób.

Analiza danych wskazuje, że poziom wiedzy na temat edukacji włączającej wśród studentów jest przeciętny. Potwierdzono istnienie istotnego statystycznie związku pomiędzy poziomem wiedzy wśród studentów pedagogiki a ich subiektywną oceną przygotowania do pracy z osobami z niepełnosprawnością.

## **INCLUSIVE EDUCATION AND PREPARATION OF PEDAGOGY STUDENTS**

### **Summary**

In the presented article, the conducted procedure combines two research areas: teacher education and inclusive education. The teaching of children with and without special educational needs in mainstream schools reveals problems within adequate preparation of teachers, lack of readiness to work in a mainstream school with a student with a significant degree of disability.

The purpose of this research was to evaluate the preparation of 3<sup>rd</sup> year pedagogy students of general academic and practical profiles for the realization of inclusive education tasks. The methodology of participating research in action was used. More specifically, the diagnostic survey method was used, and the basic technique was a questionnaire. The subject number was 350. The research was conducted from February to June 2019.

Data analysis shows that the level of knowledge about inclusive education among students is rather low. The existence of a statistically significant relationship between the level of knowledge among pedagogy students and their subjective assessment of preparation for work with people with disabilities was confirmed.

# System rodzinny jako źródło sukcesu edukacyjnego dziecka

Katarzyna Wereszka



## Słowa kluczowe

*rodzina, system rodzinny, edukacja, sukces edukacyjny*

## Keywords

*family, family system, education, educational success*

## Wstęp

W systemie społecznym rodzina jest najmniejszą grupą, która stanowi najważniejsze i najbardziej naturalne środowisko rozwoju człowieka. To w rodzinie młody człowiek kształtuje swoją osobowość, formują się jego postawy, wartości, a także stosunek do ludzi i norm obowiązujących w świecie. Odbywa się to poprzez uczestniczenie w różnych sytuacjach rodzinnych, tych codziennych i tych odświętnych. Procesy zachodzące w rodzinie wpływają na jej spójność i szczególną charakterystykę. Fenomen rodziny, jej funkcje, znaczenie i zadania były już w starożytności obszarem rozważań filozofów i domeną władców. Współcześnie przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych zajmują się tą problematyką, rozpatrując rodzinę jako środowisko życia i wychowania (Czeredrecka, 2007, s. 8–17).

Rodzina coraz częściej ujmowana jest jako system charakteryzujący się pewnym zespołem norm i zasad oraz środkami podtrzymującymi jego spójność. System ten ma określone cele, sposoby zaspokajania potrzeb poszczególnych członków rodziny i realizacji podstawowych zadań społecznych (Drożdżowicz, 1999). Problematyka badawcza tego artykułu skupiona jest wokół problemu głównego, na ile typ systemu rodzinnego powiązany jest z sukcesem edukacyjnym dziecka. Celem wykazania tych powiązań istotne było na wstępie rozpoznanie systemów

rodziny dzieci objętych badaniami. Zagadnienie powiązań między systemami rodzinnymi uczniów a ich sukcesami edukacyjnymi to istotny obszar dydaktyki specjalnej w zakresie kanonu harmonizowanie (Głodkowska, 2017). Mowa tu bowiem o potrzebie poznawania przez nauczyciela rodziny jego ucznia, celem podejmowania współpracy dla rozwoju dziecka i jego sukcesów edukacyjnych.

Badania zostały zrealizowane na próbie uczniów nie objętych specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale wskazane powiązania mogą mieć istotne znaczenie dla inspiracji empirycznych dydaktyki specjalnej szczególnie w tym obszarze, który dotyczy edukacji włączającej, wspólnego kształcenia uczniów sprawnych z uczniami objętymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zagadnienie to zarówno w teorii, jak i w analizach empirycznych systematycznie od lat 90. XX wieku nabiera szczególnego znaczenia. Na przykład w polskim dokumencie Strategia na Rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do 2020 roku (z perspektywą do 2030 roku), przeczytać można, że rozwój odpowiedzialny to rozwój włączający, a nie wykluczający (Strategia..., 2017, s. 36), a jednym z działań jest poprawa dostępności edukacji także w zakresie edukacji włączającej (Strategia..., 2017, s. 165). Priorytetem jest upowszechnianie koncepcji edukacji włączającej oraz rozszerzanie działań w tym zakresie, aby szkolnictwo ogólnodostępne było gotowe na przyjęcie i udzielenie właściwego wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Strategia..., 2017, s. 65).

## Rodzina jako system

Nowożytne nauki, takie jak pedagogika, socjologia i psychologia, opisują rodzinę w kategoriach grupy społecznej (Tyszka, 2002). Według Józefa Rembowskiego (1972, s. 16) *rodzina jest małą i jednocześnie pierwotną grupą o swoistej organizacji i określonym układzie ról między poszczególnymi członkami, związaną wzajemną odpowiedzialnością moralną, świadomą własnej odrębności, mającą swe tradycje i przyzwyczajenia, zespoloną miłością i akceptującą się nawzajem*. Twardowski (1991, s. 18) uważa, że *rodzina jest pierwszym i podstawowym środowiskiem rozwoju dziecka*. Wychowanie w rodzinie cechuje znacznie większe skupienie na warstwie emocjonalnej niż ma to miejsce w wychowaniu zinstytucjonalizowanym. Można dostrzec trzy najważniejsze właściwości charakteryzujące ten aspekt wychowania: spontaniczność, empatia i intymność. Spontaniczność gwarantuje poczucie autentyczności relacji, swobodę w wyrażaniu siebie i swoich myśli czy odczuć, a natychmiastowość reakcji zarówno rodziców, jak i dziecka nie powoduje odraczania rozwiązania problemów i wzrostu napięcia wewnętrznego. Empatia rozumiana jest tu jako „wczuwanie się w siebie nawzajem”, co jest znamienne dla bliskich rodzinnych stosunków, a dziecku daje poczucie bezpieczeństwa i kształtuje jego społeczne umiejętności. Intymność to bliskość w rodzinie, charakterystyczna tylko dla małej grupki najbliższych sobie, swoisty „kod” myśli, gestów i słów dający poczucie przynależności oraz zakotwiczenia (Obuchowska, 1991, s. 13–14). Każdy z tych trzech aspektów wychowania w rodzinie daje dziecku oparcie i ukierunkowuje jego podejście do innych ludzi w dalszym życiu.



Systemowa teoria rodziny jest więc formą ukazania funkcjonowania rodziny jako systemu, który posiada określony zbiór norm, zasad i środków, dzięki którym jest spójny. *W takim ujęciu rodzina może być definiowana jako złożona struktura składająca się ze wzajemnie od siebie zależnych grup osób, które dzielą historię, przeżywają jakiś stopień emocjonalnej więzi i wprowadzają strategie interakcji potrzebne indywidualnym członkom rodziny i grupie jako całości* (Plopa, 2004, s. 15). Systemowe ujęcie związków wewnątrzrodzinnych zakłada istnienie wzajemnych zależności pomiędzy członkami rodziny, gdzie zmiana w zachowaniu jednej osoby wpływa na zachowanie pozostałych jej członków. Zmiana części systemu powoduje zmianę całości systemu i od tej pory nie jest on już taki sam. Rodzina jako system wchodzi także w skład większego systemu, jakim jest społeczeństwo, chociaż sama w sobie jest układem autonomicznym (Paluchowski, 1981). Podejście systemowe ściśle wiąże się z podejściem interakcyjnym, w którym interakcje dziecka z otaczającym środowiskiem (głównie rodzinnym) wpływają na rozwój wszystkich sfer jego psychiki (Suchar, 1984). Obiektem badań jest tu rozwój interakcji dziecka wraz z jego wiekiem. Takie charakterystyki dziecka, jak sposób wyśławiania się czy myślenia są pochodnymi wymiany między nim a partnerami społecznymi. Pierwszymi partnerami interakcji są rodzice i najbliższa rodzina. Oba te podejścia: systemowe i interakcyjne pozwalają stwierdzić, że w funkcjonowaniu rodziny problem każdego z jej członków jest równie istotny, ponieważ wpływa na całą rodzinę, a także, że istotne jest rozpatrywanie zjawisk zachodzących w rodzinie w czasie, gdyż ich właściwości kształtują się przez proces wzajemnych interakcji.

Istotną rolę w rodzinach odgrywają dwa główne wymiary. Są to struktury i zadania w rodzinie. Organizacja strukturalna odnosi się do reguł rządzących wzorami interakcji pomiędzy członkami danej rodziny, natomiast zadania dotyczą głównie wspólnych rodzinie spraw, takich jak obowiązki. W podejściu strukturalnym w budowie rodziny dostrzegamy określoną strukturę organizacyjną. Więzy pomiędzy jej członkami powstają poprzez interakcje „twarzą w twarz”, analizując więc strukturę rodziny, analizujemy reguły i wzorce interakcji zachodzących wewnątrz niej. Charakterystyczne jest całościowe podejście do systemu rodzinnego. Pomimo budowy opartej zazwyczaj na kilku osobach, rodzina traktowana jest jako jednolita całość. Jednakże całość ta nie jest prostą składową wkładów jej indywidualnych członków, gdyż dodatkowym aspektem są wcześniej wspomniane więzi pomiędzy nimi.

*Kluczem do zrozumienia wzorców interakcji w rodzinie jest zrozumienie związku pomiędzy zadaniami rodziny i strategiami służącymi ich realizacji* (Suchar, 1984, s. 19). Zadania te i strategie dotyczą tożsamości, granic, utrzymania statusu i spójności rodziny. Rodzina powinna wspierać rozwój tożsamości zarówno każdego ze swoich członków jako odrębnych jednostek, jak i powinna dbać o ogólny rozwój jej całościowej tożsamości. By móc zrealizować to zadanie, konieczne jest budowanie doświadczenia życia rodzinnego. Konieczna jest także wewnątrzrodzinna socjalizacja, która dostarcza dzieciom wzorców ról męskich i żeńskich, a także daje członkom rodziny wiedzę o własnych cechach. Trzecim składnikiem potrzebnym



do prawidłowego dbania o rozwój tożsamości w rodzinie jest ustalenie zgodności stanowisk jej członków odnośnie do rodzinnych problemów, pamiętając o tym, że zgodność ta musi być zadowalająca. Zadaniami i strategiami dotyczącymi granic jest ich ustalenie i utrzymanie. Chodzi tu o granice zarówno zewnętrzne, czyli odrębności od innych rodzin, jak i wewnętrzne pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny oraz podsystemami. Oba typy granic ustalają głównie zasady przepływu informacji, a w granicach rodziny wpływają na stopień autonomii jej składowych. Dzięki granicom rodzina ma poczucie integralności i spójności, a każda osoba wewnątrz niej, pomimo przynależności do grupy, odczuwa swoją odrębność i wewnętrzną spójność. Utrzymanie statusu rodziny wymaga od niej konkretnych strategii i powoduje, że ma ona do wykonania określone zadania. Status rozumiemy tu głównie jako stworzenie warunków materialnych i edukacyjnych do życia i rozwoju członków rodziny. Każda rodzina ustala swoje priorytety w wydatkowaniu jej zasobów, którymi mogą być: środki finansowe, czas i energia. Ustalenie strategii postępowania optymalnej dla rodziny definiuje reguły, według których członkowie jej muszą działać dla zachowania równowagi. Spójność rodziny, zależna od jakości więzi emocjonalnych wewnątrz niej także wymaga pewnych strategii i zasad działania. W zależności od rodziny mogą się one różnić między sobą. Członkowie różnych rodzin mogą posługiwać się bardzo różnymi modelami komunikacji, władzy czy radzenia sobie z konfliktami. Jednak najodpowiedniejszą strategią jest dojrzałe podejście, w którym reguły są jasne i akceptowane, osoby należące do rodziny dają sobie wsparcie oraz poczucie bliskości, a działanie polega na współpracy. Dbanie o spójność systemu rodzinnego jest jednym z najważniejszych zadań rodziny (Polopa, 2004).

W kształtowaniu pozytywnych relacji w rodzinie niebagatelną rolę odgrywa styl komunikowania, który powinien sprzyjać osiągnięciu porozumienia, eliminowaniu zakłóceń, sprawnemu wykonywaniu zadań oraz satysfakcji z przebiegu interakcji. Poprawna komunikacja jest podstawowym warunkiem udanego życia rodzinnego i bardzo ważnym czynnikiem szczęścia w rodzinie. Komunikacja w rodzinach zwiększa wzajemne poznanie, informacje bezsłowne są zgodne z wypowiedzianymi słowami, partnerzy zwracają się wprost do siebie, a kontakt słowny nie jest jedyną formą porozumiewania się. Członkowie rodziny są zdolni wyrazić swój osobisty punkt widzenia bez kwestionowania zdania innych. Taka komunikacja daje im dużo zadowolenia, dostarcza okazji do wspólnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów, zwiększa poczucie wspólnoty. Umiejętność rozszyfrowania wysyłanych komunikatów jest przydatną umiejętnością w zachowaniu stabilności w rodzinie (De Barbaro, 1999). Komunikacja wewnątrz rodziny przebiega pomiędzy małżonkami, między rodzicami a dziećmi oraz między rodzeństwem.

Komunikacja pomiędzy małżonkami zawiera w sobie wymianę informacji na temat sposobów wychowywania dzieci, rozwiązywania bieżących spraw i problemów rodzinnych, sposobów organizowania życia rodzinnego, ale także wiele relacji o charakterze intymnym.

Komunikacja między rodzicami i dziećmi obejmuje przede wszystkim wymianę informacji na temat potrzeb życiowych dzieci, ich sytuacji w domu, środowisku szkolnym i rówieśniczym. Poprzez bezpośredni, codzienny kontakt z dziećmi, a przede wszystkim rozmowę, rodzice poznają potrzeby dziecka, są informowani o tym, co się wydarzyło w szkole i poza szkołą, pomagają mu w rozwiązywaniu problemów, uczą dzieci kultury słowa, pokazują wzorce prawidłowego zachowania się, uczą sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz unikania zagrożeń dla rozwoju.

Komunikacja między rodzeństwem pomaga dzieciom w opanowaniu zasad współżycia w grupie, sprzyja wymianie wielorakich doświadczeń, jest okazją do zabawy, a przede wszystkim uczy dzielenia się wspólną przestrzenią w miejscu zamieszkania i dopasowywania własnych potrzeb do potrzeb wszystkich członków rodziny.

Opierając się na wcześniej omówionych aspektach funkcjonowania rodziny jako systemu, David Field (2008) stworzył klasyfikację systemów rodzinnych. Zawarł w niej typ rodziny prawidłowej i cztery typy rodzin z zachwianymi relacjami, które nazwał rodzinami: chaotycznymi, władzy, uwikłanymi i nadopiekuńczymi.

Prawidłowy system rodzinny cechuje otwartość i elastyczność, a także niepowtarzalność. Zdrowy system rodzinny stwarza możliwość rozwoju każdemu jej członkowi, zaspokaja potrzeby emocjonalne, zachowuje właściwą równowagę pomiędzy zależnością i autonomią.

W rodzinach prawidłowych system rodzinny opiera się na prawidłowo funkcjonującym związku małżeńskim oraz prawidłowych relacjach i stosunku do siebie wszystkich członków rodziny. Są oni ze sobą powiązani, ale zachowują autonomię i odrębność, równocześnie okazując sobie szacunek i zrozumienie. Rodzice współpracują ze sobą, mają władzę, ustalają prawa i zdrowe granice. Każdy ze współmałżonków jest wystarczająco silny jako jednostka i dobrze sobie radzi w sytuacjach kryzysowych. Silny związek małżeński tworzy harmonijną całość, a dobre porozumiewanie się właściwie zaspokajanie potrzeb. Troska o siebie daje solidną podstawę wychowywania dzieci. Rodzice dbają o utrzymanie stałej struktury rodziny, ustalają zasady i oczekiwania. Autorytet rodziców jest utrzymywany i wspierany przez obydwójce małżonków. Rodzice zapewniają dzieciom podstawowe potrzeby, takie jak poczucie bezpieczeństwa, potrzeba miłości, akceptacji, kontaktu i więzi. Znają mocne oraz słabe strony swoich dzieci i zachęcają je do odkrywania własnych talentów oraz uzdolnień, a także do samorozwoju. W rodzinach prawidłowych dzieci mają wystarczająco dużo swobody, aby być sobą, i dużo ciepła, aby czuć się kochanym. Dziecko, które przekracza wyznaczone normy i zasady, jest szybko dyscyplinowane, a stosujący określone środki dyscyplinujące rodzice nie obawiają się utraty miłości i przywiązania dziecka. Równocześnie dziecko czuje, że jest słuchane i szanowane, a rodzice zachęcają je do wyrażania swojego zdania w sprawach dotyczących całej rodziny, szczególnie jego własnych spraw, przy czym rezerwują sobie prawo weta, gdy decyzja dziecka jest niewłaściwa. Problemy rodziny są ujawniane i rozwiązywane, prośby

dzieci są dokładnie analizowane. Rodzice starają się chronić swoje dzieci przed wszystkim, co niszczyłoby świat wartości przyjęty przez rodzinę. Równocześnie rodzina jest otwarta na tworzenie prawidłowych relacji z innymi, dlatego rodzice zachęcają dzieci do kontaktów zarówno z rówieśnikami, jak i dorosłymi. Dzieci są wdrażane do samodzielności i odpowiedzialności za własne czyny. W rodzinach prawidłowych rodzice narzucają właściwy model komunikowania się i odnoszenia się do siebie z szacunkiem. Opuszczenie domu przez dziecko nie jest dramatycznym wydarzeniem, a towarzyszą mu zarówno radość, jak i smutek. Dzieci odchodzące z domu mają pewność siebie, poczucie własnej wartości, czują się przygotowane do życia (Ryś, 2001, s. 13–14).

Rodziny chaotyczne charakteryzuje brak więzi, co przejawia się w często pojawiających się konfliktach między członkami rodziny i złym jej funkcjonowaniu. Małżeństwo nie jest autentycznym związkiem opartym na miłości, a małżonkowie burzą poczucie bezpieczeństwa i zaufania. W postępowaniu rodziców wobec dzieci brak jest konsekwencji. Rodzice kierują się nastrojami, są nieodpowiedzialni. Dyscyplinujące środki są surowe, niesprawiedliwe, a kara ma na celu poniżenie dziecka. Dzieci czują się niekochane, zagrożone, przez co mogą stracić kontakt ze światem własnych uczuć. Brak miłości ze strony rodziców powoduje obniżenie poziomu własnej wartości u dzieci. Mówienie o dynamice życia rodzinnego jest wewnętrznie sprzeczne – te osoby żyją obok siebie, a nie wspólnie, razem (Ryś, 2001, s. 13–14).

Rodziny władzy przedkładają swoje zasoby ponad stosunki międzyludzkie. Mają one wyraźną strukturę opartą na mocnej władzy rodzicielskiej. Najważniejsze są obowiązki domowe. Dzieci znajdują się pod silnym wpływem rodziców, wiedzą dokładnie, czego się od nich oczekuje, ale nie wiedzą, że są kochane. Rodzice nie potrafią, lub nie są zainteresowani budowaniem relacji wewnątrzrodzinnych. Trwałe skoncentrowanie się na wynikach psuje relacje w rodzinie. Występuje skłonność do krytycyzmu, wynajdywania wad, co powoduje obcość między członkami rodziny. Dzieci mają poczucie, że życie składa się z nieskończonej listy zadań. Żądanie wypełnienia obowiązków nie jest wyjaśniane. Rodzina władzy stosuje swoisty dryl – dziecko dopiero po fakcie dowiaduje się, że postąpiło źle. Rodzice nie dają wskazówek, oczekują, że dziecko samo będzie wiedziało, jak postąpić, a w razie złego wykonania zadania jest przez rodziców karcane. Rodzice mają mało cierpliwości, krytykują swoje dzieci, nie zauważają ich postępów, przyjmując je za oczywiste. Dobre zachowanie nigdy nie jest dostatecznie zadawalające. Dzieciom trudno jest się zwracać do rodziców ze swoimi problemami. Ewentualne kompromisy traktowane są przez rodziców jako oznaka słabości (Ryś, 2001, s. 13–14).

W rodzinach uwikłanych każdy rodzic jest bardzo silnie skoncentrowany na sobie. Brak więzi między rodzicami owocuje nieprawidłowym związaniem się z dziećmi. Poczucie zagrożenia bądź obcości w relacjach małżeńskich prowadzi do koncentracji na dzieciach i manipulowanie nimi (stawianie ich w sytuacji bez wyjścia). W dzieciach budowane jest stałe poczucie winy (*gdybyś mnie kochał, to byś dla mnie zrobił to, czego oczekuję*). Dziecko jest wykorzystywane do realizacji

potrzeb rodziców, nastawiane przeciwko drugiemu rodzicowi. Obsesyjne związywanie z dziećmi, dążenie do przesadnej bliskości, naruszenie granic prywatności, uniemożliwiają dziecku rozwój i pielęgnują uzależnienie. Rodzice myślą i działają za dziecko, są bardzo mu oddani, ale równocześnie bardzo zaborczy. Dzieci starają się dostosować do oczekiwań rodziców, odgadywać ich pragnienia, nie są autentyczne, mają trudności w sferze emocjonalnej. W rodzinie panuje niepokój i napięcia, najczęściej nie ma otwartych konfliktów, ważniejszy jest konformizm niż szczerść, nie wyraża się prawdziwych uczuć. Z takiego domu dzieci nie odchodzą mentalnie, nawet jeśli fizycznie się wyprowadzają. Nie prowadzą samodzielnego życia, gdyż rodzice manipulują także dorosłymi już dziećmi, a odejście z domu jest traktowane jako nielojalność wobec rodziny.

Rodziny nadopiekuńcze charakteryzuje poświęcanie się, rezygnacja rodziców z indywidualności, z własnego rozwoju na rzecz dzieci. To dzieci mają w takich rodzinach władzę, którą często wykorzystują w celu manipulowania rodzicami. Rodzice nie potrafią dzieciom odmawiać i w efekcie dzieci nie są przygotowane do życia. Rodzice zachowują się tak, jakby potrzebowali zgody na sprawowanie funkcji rodzicielskich, a styl rodzicielski – to styl dawania. Rodzice częściej grożą karami, niż je egzekwują. Dzieci w okresie dorastania łatwo ulegają presji rówieśników. Dorastające dziecko stawia żądania, jest roszczeniowe, nie chce, by mu narzucano wypełnianie jakichkolwiek obowiązków. Komunikacja w rodzinie jest naznaczona wrażliwością i szacunkiem, częste są kompromisy, głównie ze strony rodziców. Rodziny nadopiekuńcze opóźniają moment odejścia dziecka z domu, uczucia którego oscylują pomiędzy żalem do rodziców (za brak przygotowania do życia) i wdzięcznością za troskę, miłość oraz opiekę (Ryś, 2001, s. 14–15).

Podsumowując, można stwierdzić, że wszystkie osoby w rodzinie współtworzą sieć wzajemnych relacji. Zarówno w rodzinach prawidłowych, jak i nieprawidłowych każda osoba ma swoją własną indywidualność, a jednocześnie nosi w sobie ślady całego systemu. Pomiedzy jednostkami w systemie rodzinnym istnieją różnego rodzaju sprzężenia zwrotne. Zmiana w zakresie jednego elementu pociąga za sobą zmiany w całości funkcjonowania systemu rodzinnego. Systemowe ujęcie rodziny przyjmuje przyczynowość cyrkularną, traktowaną jako proces kołowy, bez widocznego początku i końca. Członkowie rodziny oddziałują na siebie za pomocą sprzężeń zwrotnych, w których zachowania osób wzmacniają się wzajemnie. Trudno tu ustalić, czyje zachowanie było przyczyną, a czyje skutkiem. Następuje eskalacja działań w postaci samowzmacniających się cykli. Przyjęcie przyczynowości cyrkularnej wymaga większego zwrócenia uwagi na to, co się dzieje „tu i teraz” (Ryś, 2001, s. 8–9).

## Sukces edukacyjny dziecka

Sukces szkolny dziecka to w ujęciu ogólnym skuteczny proces zdobywania wiedzy. We współczesnym systemie oświaty skuteczność ta jest mierzona wynikami zdanych egzaminów i testów. Kompetencje w zakresie wiedzy, umiejętności i po-

staw społecznych stanowią podstawę do kontynuowania nauki na kolejnym etapie edukacyjnym. Wincenty Okoń (2007, s. 215) definiuje osiągnięcia szkolne jako: *wynik procesu dydaktyczno-wychowawczego, który uczniowie zawdzięczają szkole, a więc stopień opanowania przez uczniów wiedzy i sprawności, rozwinięcia zdolności, zainteresowań i motywacji, ukształtowania przekonań i postaw; do osiągnięć szkolnych zalicza się również takie formalne efekty pracy szkolnej, jak zdanie egzaminu, ukończenie klasy, szkoły czy zdobycie zawodu.*

Trudno jednak zgodzić się z takim ujęciem problemu. O ile organizacja i przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego jest zadaniem szkoły, to już rozwój zdolności, postaw, zainteresowań, czy przekonań zależy również od wrodzonych dyspozycji jednostki oraz od wpływu i jakości środowiska, w którym przebywa młody człowiek. Efektywność i postępy edukacyjne dziecka zazwyczaj mierzone są oceną szkolną (opisową, procentową, czy wyrażoną stopniem), uznaniem jakim cieszy się uczeń wśród rówieśników i nauczycieli oraz sukcesami w olimpiadach i konkursach szkolnych (Sękowski, 2000, s. 89). Ocena szkolna jednak nie zawsze oddaje rzeczywiste możliwości, zaangażowanie, wkład pracy ucznia. Uśrednione oceny z różnych przedmiotów stanowiące podstawę promocji nie oddają jego rzeczywistych uzdolnień i zamiłowań. Miarą sukcesu edukacyjnego ucznia obok obiektywnej oceny powinny być zatem inne wskaźniki, takie jak chęć do pracy, gotowość do ciągłego poszerzania wiedzy, umiejętność wykorzystania wiedzy w praktyce.

Nie bez znaczenia dla osiągnięć szkolnych jest atmosfera przyjazna nauce i procesowi zdobywania wiedzy, czyli kultura szkoły oraz jej klimat ukierunkowane na dynamizowanie procesów rozwojowych każdej jednostki (Nowosad, 2018, s. 41–53). Ważne, by uczeń lubił swoją szkołę, chciał do niej wracać, identyfikował się ze społecznością szkolną. Wysoka pozycja społeczna w grupie rówieśniczej, podmiotowe traktowanie i indywidualizowanie procesu kształcenia sprzyjają przyswajaniu, zapamiętywaniu i utrwalaniu wiadomości.

Istotnym czynnikiem determinującym sukces edukacyjny ucznia jest środowisko rodzinne. Zadania rodziny w osiąganiu sukcesu edukacyjnego ucznia są bardzo różnorodne. Począwszy od zapewnienia stabilnej sytuacji materialnej, stworzenia wyjątkowej, przyjaznej atmosfery rodzinnej i odpowiednich warunków do nauki, wspierania dziecka podczas codziennego wypełniania zadań edukacyjnych, ale także po uczenie właściwego stosunku do nauki, zaufania do szkoły oraz nauczycieli.

## **Podstawy metodologiczne badań**

Szczególnie ważny dla późniejszych postępów ucznia jest pierwszy etap edukacyjny – edukacji wczesnoszkolnej. W tym czasie dziecko wchodzi w rolę ucznia, przyswaja ogólne zasady obowiązujące w szkole i w nowej grupie, jaką jest klasa. Stopniowo uczy się współdziałania i współpracy w zespole. Dla dziecka okres ten jest bardzo ważny, gdyż równocześnie z rozpoczęciem nauki w klasie pierwszej

wychodzi poza środowisko rodzinne i nawiązuje nowe relacje z grupą rówieśniczą. Doświadczenia, które wynosi z domu rodzinnego, mają duży wpływ na jakość tych relacji, ale również na szeroko rozumiany sukces edukacyjny. W klasach I–III uczniowie opanowują podstawowe techniki szkolne: pisanie, czytanie i rachowanie. Są poddawani ocenie i muszą zmierzyć się z wynikami tej oceny. Pierwszy raz doświadczają porównania z rówieśnikami. Uczą się systematycznej, samodzielnej pracy, rozwiązywania problemów oraz mierzą się z trudnościami. Efekty tych działań zależą w dużym stopniu od wsparcia rodziny i stały się przedmiotem poznania w prowadzonych badaniach.

Jak wskazano we wstępie, problematyka badawcza tego artykułu skupiona jest wokół problemu głównego, na ile typ systemu rodzinnego powiązany jest z sukcesem edukacyjnym dziecka. Dlatego istotne było rozpoznanie systemów rodzinnych objętych badaniami uczniów, następnie ich sukcesu edukacyjnego w postaci osiągnięć szkolnych i pozycji społecznej w grupie rówieśniczej.

Pytania szczegółowe tego projektu badawczego sformułowano następująco:

1. Jaki typ systemu rodzinnego przeważa w badanych rodzinach uczniów edukacji wczesnoszkolnej?
2. Jakie sukcesy edukacyjne osiągają badani uczniowie w zakresie osiągnięć szkolnych i pozycji społecznej w grupie rówieśniczej?
3. Czy występuje i jakie jest powiązanie między typem systemu rodzinnego a sukcesem edukacyjnym ucznia?

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i zastosowano następujące narzędzia pomiaru: kwestionariusz Analiza środowiska rodzinnego. Rodzina własna oraz Ocena sukcesu edukacyjnego ucznia.

## **Kwestionariusz Analiza środowiska rodzinnego. Rodzina własna (Ryś, 2001)**

Dzięki niemu określono typ systemu rodzinnego, zgodnie z teorią Davida Fielda. Kwestionariusz odnosi się do zachowań rodziców wobec współmałżonka i dzieci, obejmuje 100 stwierdzeń. Zadaniem osoby badanej jest określenie, w pięciostopniowej skali: zdecydowanie tak (3 punkty), raczej tak (2 punkty), raczej nie (1 punkt), zupełnie nie (0 punktów), nie potrafię określić (1,5 punktu), na ile prezentowane twierdzenia odnoszą się do własnych zachowań wobec współmałżonka i dzieci. W badaniach można uzyskać od 0 do 60 punktów dla każdego typu rodziny określonego za pomocą danej skali. Dominujące wyniki w danej skali pozwalają zakwalifikować rodzinę do określonego systemu rodzinnego. Trafność każdego z twierdzeń została oceniona metodą sędziów kompetentnych, która pozwoliła uznać, że narzędzie charakteryzuje się zadowalającą rzetelnością (Ryś, 2001).



## **Ocena sukcesu edukacyjnego ucznia**

Oceny dokonano na podstawie analizy dokumentacji w postaci: wytworów, wyników sprawdzianów, opanowania podstawowych technik szkolnych (czytania, pisanie, rachowania). Uwzględniono również testy socjometryczne, sprawdzające pozycję społeczną dziecka w grupie rówieśniczej. Z uwagi na wiek respondentów oraz potrzebę określania badanych cech niezależnie od żywionych uczuć sympatii czy antypatii, dzieci badano techniką „Zgadnij kto?”. Wysoki poziom sukcesu edukacyjnego odnoszono do uczniów, którzy posiadali wysoki poziom akceptacji społecznej w grupie rówieśniczej oraz otrzymywali w większości bardzo dobre oceny ze sprawdzianów. Średni poziom sukcesu edukacyjnego określony był dla uczniów, którzy byli średnio oceniani przez rówieśników (na podstawie testów socjometrycznych) oraz osiągalni przeciętne wyniki ze sprawdzianów szkolnych. Poziom niskiego sukcesu edukacyjnego miały dzieci, które nie były akceptowane, bądź były niezauważane w grupie rówieśniczej oraz osiągały głównie niskie oceny ze sprawdzianów. Informacje o osiągnięciach szkolnych uczniów były konsultowane z nauczycielem-wychowawcą.

W badaniach wzięło udział 94 dzieci w wieku 8–10 lat oraz ich rodzice. Jako istotne kryterium doboru próby uznano, że badania będą obejmowały rodziny pełne. Chęć wzięcia udziału w badaniu wyraziło 180 rodziców. W czterech przypadkach były to rodziny posiadające dwoje dzieci. Dorośli respondenci zostali zbadani za pomocą kwestionariusza Analiza środowiska rodzinnego. Rodzina własna. Na pytania testowe odpowiadali oboje rodzice, na podstawie tych odpowiedzi określono typ systemu rodzinnego, w którym wychowywany jest dany uczeń.

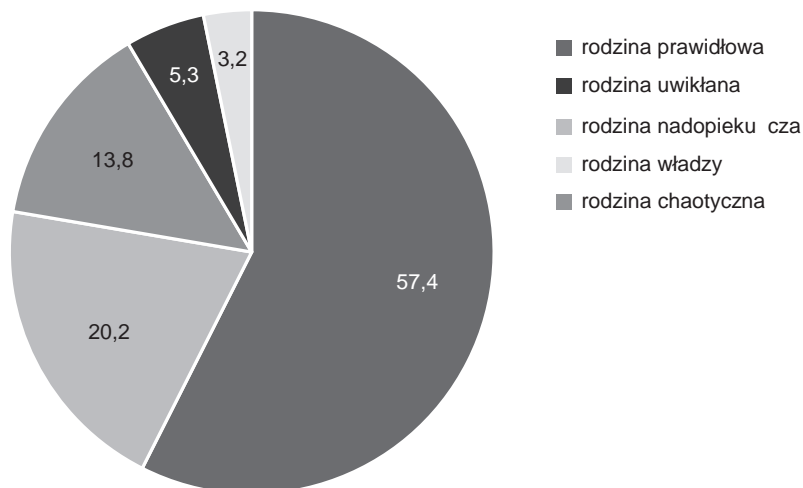
## **Wyniki badań własnych**

Na wstępie przedstawione zostały wyniki dotyczące typów systemów rodzinnych, w jakich wychowują się badani uczniowie (Rycina 1). Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że 57,4% badanych rodzin to rodziny prawidłowe, w których system rodzinny jest spójny. Wychowanie w takiej rodzinie daje poczucie bezpieczeństwa, gdyż jej członkowie są wartościowi przez sam fakt, że są takimi, jakimi są. Funkcjonalna, prawidłowa rodzina zabezpiecza przetrwanie i rozwój swoim członkom, zaspokaja ich emocjonalne potrzeby, które pozwalają na znalezienie równowagi między autonomią i zależnością. Następnie okazało się, że 20,2% to rodziny nadopiekuńcze, a w dalszej kolejności rodziny prezentujące chaotyczny system (13,8%), rodziny uwikłane (5,3%) i rodziny władzy (3,2%).

W dalszych analizach zaprezentowane zostaną powiązania między sukcesem edukacyjnym uczniów a poszczególnymi typami systemów rodzinnych, w jakich się wychowują badani.

Z badań przeprowadzonych w grupie 94 dzieci i ich rodzin wynika, że ogólny poziom sukcesu edukacyjnego badanych dzieci plasuje się na średnim poziomie (45,7 % ogólnej liczby badanych uczniów) (tabela 1). Prawie 40% badanych dzieci





Rycina 1. Typy systemów rodzinnych uczniów edukacji wczesnoszkolnej

Źródło: badania własne.

Tabela 1. Sukces edukacyjny dziecka a typ systemu rodzinnego

Sukces edukacyjny	System rodzinny											
	Rodzina chaotyczna		Rodzina władzy		Rodzina nadopieczna		Rodzina uwikłana		Rodzina prawidłowa		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Wysoki	3	3,2	3	3,2	9	9,6	0	0,0	20	21,3	35	37,3
Średni	3	3,2	0	0,0	8	8,5	2	2,1	30	31,9	43	45,7
Niski	7	7,4	0	0,0	2	2,1	3	3,2	4	4,3	16	17,0
Razem	13	13,8	3	3,2	19	20,2	5	5,3	54	57,5	94	100,0

Źródło: opracowanie własne.

(37,3%) osiąga wysoki poziom zarówno w osiągnięciach edukacyjnych, jak i w relacjach społecznych. Niewielki procent dzieci z badanej grupy nie osiąga sukcesu na pierwszym poziomie edukacyjnym, bądź sukces ten jest niewielki (17,0% badanych uczniów).

W systemach rodzinnych funkcjonujących prawidłowo (54 rodziny) ponad połowa dzieci osiąga średni wynik (31,9% badanych uczniów), a ponad jedna trzecia dzieci wyniki wysokie (21,3%). Tylko czworo dzieci ma niską pozycję społeczną w grupie i niskie wyniki edukacyjne (4,3%).

W 19 rodzinach o typie nadopiecznym dzieci częściej prezentują wysokie (9,6%) i średnie (8,5%) osiągnięcia w edukacji i kontaktach z rówieśnikami. Tylko jedno dziecko na dziesięć z tej grupy osiąga niskie wyniki (2,1%).

W rodzinach chaotycznych ponad połowa dzieci osiąga niskie wyniki edukacyjne i społeczne (7,4%). Niewielka liczba dzieci z tej grupy osiąga wyniki średnie (3,2%) i wysokie (3,2%).

Najbardziej jednoznacznie przedstawia się sytuacja w rodzinach władzy. We wszystkich trzech przypadkach dzieci osiągają wysokie wyniki w nauce szkolnej i są doceniane przez swoich kolegów, choć w rodzinach dominuje autokratyczny system wychowania (3,2%).

W dalszej kolejności zostaną zaprezentowane poszczególne typy systemów rodzinnych, wskazane przez badanych w odniesieniu do sukcesu edukacyjnego dzieci wychowywanych w tym typie rodzin.

### **Jaki poziom sukcesu edukacyjnego osiągnęły dzieci w rodzinach prawidłowych?**

W grupie uczniów z rodzin prawidłowych tylko czworo (7,4%) osiągnęło niski poziom w zakresie edukacji, a 93% badanych uzyskało wyniki średnie (55,6%) i wysokie (37,0). Średnie wyniki edukacyjne w chwili badania osiągnęła ponad połowa badanych dzieci. Zarówno oceny rówieśników, jak i oceny wytworów szkolnych badanych, potwierdzają taki sukces edukacyjny. Na podstawie dokumentacji oraz konsultacji z nauczycielem stwierdzono, że uczniowie ci otrzymują dobre oceny za swoje prace, nie mają większych problemów z realizacją treści wynikających z podstawy programowej, pracują systematycznie, posiadają dobre podstawy w zakresie kompetencji związanych z opanowaniem technik szkolnych. Prawie 40% badanych uczniów osiągnęło wysokie wyniki w nauce. Dzieci te były oceniane jako systematyczni, obowiązkowi uczniowie oraz osiągały dobre, bardzo dobre i celujące oceny ze sprawdzianów i testów. Pracują samodzielnie ich wytwory wskazują na bardzo dobre opanowanie techniki czytania, pisania i rachowania.

Tabela 2. Poziom sukcesu edukacyjnego dzieci w systemie rodziny prawidłowej

Poziomy sukcesu edukacyjnego	Dzieci wychowywane w rodzinie prawidłowej	
	N	%
Wysoki	20	37,0
Średni	30	55,6
Niski	4	7,4
Razem	54	100,0

Źródło: opracowanie własne

Biorąc pod uwagę wyniki kwestionariusza Analiza środowiska rodzinnego. Rodzina własna, członkowie rodziny prawidłowej współpracują ze sobą, wspierają się, rozmawiają ze sobą i wspólnie planują przyszłość. Okazują sobie szacunek i miłość, dbają o swoje potrzeby, wszystkim zależy na rozwoju każdej osoby

w rodzinie. Prawidłowe postawy rodzicielskie wobec dziecka zakładają akceptację dziecka takim, jakie ono jest. Akceptując dziecko z jego zaletami i wadami, próbują niektóre ze złych cech charakteru w procesie wychowania usunąć. Akceptacja nie jest związana z bezkrytycznym spojrzeniem na dziecko. Akceptujący rodzice chwają i dostrzegają nawet drobne osiągnięcia, ale ganią, gdy postąpi źle. Kara, czy nagroda sygnalizuje, że nie akceptują określonego zachowania swego dziecka, mimo iż w dalszym ciągu akceptują dziecko.

Jak wskazują rezultaty badań dzieci z wysokimi i średnimi wynikami, dzieci te przenoszą pozytywne doświadczenia ze swoich rodzin do nowej grupy, jaką jest dla nich klasa szkolna. W opiniach rówieśników dominowały pozytywne oceny ich zachowań. Zazwyczaj były lubiane przez kolegów i oceniane jako koleżeńskie, godne zaufania i pozytywnie nastawione do innych. Można więc przypuszczać, że średnie i wysokie wyniki edukacyjne oraz powodzenie w relacjach społecznych dzieci z rodzin prawidłowych są związane z odpowiednim wsparciem ze strony rodziny. Równocześnie wsparcie to wpływa pozytywnie nie tylko na rozwój dziecka, ale także na jego otoczenie. Potwierdza to systemowe podejście do rodziny, która tworząc mikrosystem, oddziałuje na wszystkie elementy: rodziców i dzieci.

### **Jaki poziom sukcesu edukacyjnego osiągnęły dzieci w rodzinach nadopieczonych?**

Prowadzone badania wykazały podobny rozkład poziomu sukcesu edukacyjnego w 19 rodzinach nadopieczonych – wyższy sukces edukacyjny i pozycja społeczna dziecka. Tabela 3 obrazuje rozkład osiągnięć w tej grupie.

**Tabela 3.** Poziom sukcesu edukacyjnego dzieci w systemie rodziny nadopieczonych

Poziomy sukcesu edukacyjnego	Dzieci wychowywane w rodzinie nadopieczonych	
	N	%
Wysoki	9	47,4
Średni	8	42,1
Niski	2	10,5
Razem	19	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Prawie połowa dzieci funkcjonuje bardzo dobrze i dobrze w grupie rówieśniczej i osiągnęła wysokie oceny za postępy w nauce (47,4% poziom wysoki oraz 42,1% poziom średni). Nadopieczony system wychowania stawia potrzeby dziecka na pierwszym miejscu. Rodzice pełnią rolę drugorzędną, są podporządkowani dzieciom i nastawieni na realizację ich potrzeb. Taka postawa rodziców w stosunku do dzieci w wieku wczesnoszkolnym może dawać dzieciom dużą motywację do nauki i nawiązywania nowych relacji z rówieśnikami. Rodzice skoncentrowani

na dziecku pilnują jego obowiązków, nadzorują jego postępy edukacyjne i stwarzają warunki do efektywnej nauki. Być może także wyręczają dziecko z jego obowiązków, pomagają w odrabianiu zadań domowych, dbają o rozwój dziecka, organizują zajęcia dodatkowe, dzięki którym będzie ono rozwijało swoje zainteresowania. W opiniach rówieśników dzieci z rodzin nadopiekuńczych uzyskiwały wysokie oceny w pytaniach dotyczących sfery edukacyjnej. Koledzy pozytywnie oceniali ich kompetencje w zakresie technik szkolnych, co również potwierdza analiza wytworów dziecięcych. Prace badanych dzieci są na dobrym i bardzo dobrym poziomie, co znajduje odbicie w ocenach szkolnych. Koledzy pozytywnie oceniali ich systematyczność i obowiązkowość. Równie dobre oceny uzyskiwały badane dzieci w zakresie kontaktów towarzyskich z rówieśnikami, choć nieco gorzej rozkładały się oceny w zakresie zaufania i chęci do pomocy. Koledzy deklarują, że chętnie bawią się z dziećmi z rodzin nadopiekuńczych, ale rzadziej powierzają im swoje sekrety i nie zawsze mogą liczyć na ich pomoc. Oceny takie mogą wynikać z tego, że w rodzinach nadopiekuńczych to dziecko jest centrum wszelkich oddziaływań rodziców. Nie ma żadnych obowiązków lub jest z nich wyręczane przez nich. Dziecko nie dostrzega potrzeb innych osób, nie zawsze potrafi współpracować z innymi, niechętnie służy pomocą, ale na etapie wczesnoszkolnym najczęściej nie wynika to ze złej woli, ale z braku doświadczenia podobnych sytuacji w rodzinie.

### **Jaki poziom sukcesu edukacyjnego osiągnęły dzieci w rodzinach chaotycznych?**

Niska pozycja społeczna oraz słabe oceny obrazujące niskie kompetencje edukacyjne charakterystyczne są dla dzieci z rodzin chaotycznych (tabela 5).

Tabela 4. Poziom sukcesu edukacyjnego dzieci w systemie rodziny chaotycznej

Poziomy sukcesu edukacyjnego	Dzieci wychowywane w rodzinie chaotycznej	
	N	%
Wysoki	3	23,1
Średni	3	23,1
Niski	7	53,8
Razem	13	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Oceny rówieśników i analiza wytworów szkolnych dzieci wskazują, że w badanej grupie rodzin chaotycznych ponad połowa dzieci osiąga niskie wyniki edukacyjne (53,8%), a średnie i wysokie wyniki mają podobny rozkład (po 23,1%). Dzieci, które mają niskie wyniki edukacyjne, były oceniane przez swoich rówieśników raczej negatywnie w zakresie kompetencji i wiedzy. Zazwyczaj były

wskazywane jako te, które nie potrafią dobrze czytać, liczyć i rachować. Brak było wskazań w zakresie pozytywnych kontaktów społecznych. Koledzy nie zapraszali ich do zabawy, raczej unikali kontaktu z nimi. Analiza prac dzieci z tej grupy potwierdza ich braki edukacyjne. Oceny, które uzyskiwali uczniowie z badanej grupy wskazywały na niskie kompetencje w zakresie ocenianych sfer. Sytuację tych dzieci potwierdza charakterystyka rodzin chaotycznych. Brak stabilności emocjonalnej może skutkować niechęcią i biernością dziecka. Nie ma ono motywacji do nauki oraz systematycznej pracy w szkole i w domu. Jego sukcesy i porażki nie są zauważane przez rodziców, bądź też nieadekwatnie oceniane. Niska samoocena skutkuje niechęcią do nawiązywania kontaktów społecznych. Z jednej strony dziecko ich pragnie, a z drugiej boi się odrzucenia.

W grupie dzieci z rodzin chaotycznych pozostałe wyniki rozłożyły się po połowie. Troje badanych dzieci osiąga wyniki średnie i troje wyniki wysokie. W opiniach kolegów znalazły się oceny pozytywne zarówno w zakresie kontaktów w społeczności klasowej, jak i pozytywne oceny dotyczące kompetencji edukacyjnych. Oceny te znalazły potwierdzenie w analizie prac dzieci. Można zatem stwierdzić, że wychowanie w rodzinie chaotycznej daje dziecku szansę na rozwój, ale częściej takie szanse ogranicza. Brak więzi emocjonalnej w rodzinie częściej przyczynia się do destabilizacji funkcjonowania dziecka w rzeczywistości szkolnej. Niekonsekwentne wychowanie dziecka przez rodziców, kierowanie się nastrojami przyczynia się do tego, że dziecko często nie wie co jest dobre, a co złe. Środki dyscyplinujące dziecko są surowe, niesprawiedliwe, a kara ma na celu poniżenie dziecka. Dzieci czują się niekochane, zagrożone, przez co mogą stracić kontakt ze światem własnych uczuć. Brak miłości ze strony rodziców powoduje obniżenie poziomu własnej wartości u dzieci. Postawy takie skutkują tym, że dziecko nie może liczyć na pomoc rodziców w nauce. Jest pozostawione samo sobie. Rodzice stawiają mu raz wysokie wymagania, a potem obniżają zakres tych wymagań. Należy się zastanowić co było przyczyną, że dzieci w tej grupie są w stanie osiągać wysokie wyniki edukacyjne i nawiązują poprawne, pozytywne relacje społeczne. Być może system wychowania i edukacji wypracowany przez szkołę, metody stosowane przez wychowawcę klasy, jasne kryteria oceniania, a więc pewien porządek i stabilizacja, których nie doświadczyło dziecko we własnej rodzinie uaktywniają wrodzone dyspozycje dziecka i pozwalają mu na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego na poziomie zbliżonym do poziomu rówieśników. Aby rzetelnie odpowiedzieć na te pytania, należy poszerzyć grupę badawczą, tak by mogła być ona uznana za reprezentatywną.

### ***Jaki poziom sukcesu edukacyjnego osiągnęły dzieci w rodzinach uwikłanych?***

W rodzinie uwikłanej między rodzicami występuje brak więzi, często taki związek jest nieszczęśliwy. Koncentracja uwagi skupia się głównie na dzieciach. Wyniki prowadzonych badań w tej grupie rozkładają się podobnie jak w grupie dzieci z rodzin chaotycznych, choć żadne dziecko z rodziny uwikłanej nie osiągnęło wy-

sokich wyników edukacyjnych. W grupie tej troje dzieci osiągnęło niskie wyniki edukacyjne, a dwoje średnie. Oceny rówieśników są spójne z ocenami, które uzyskały dzieci za swoje prace. W przypadku dzieci, które mają niskie oceny, opinie rówieśników wskazywały na to, że to one nie były zauważane w grupie rówieśniczej. Ich imiona nie były uwzględniane zarówno we wskazaniach związanych z nauką, jak i z relacjami rówieśniczymi. Oznacza to, że uczniowie ci funkcjonują poza zespołem klasowym, nie nawiązują prawidłowych relacji społecznych, są wycofani, pozostawieni sami sobie. Takie zachowania dziecka mogą wynikać wprost z zaburzonych relacji rodzinnych. W rodzinach uwikłanych jeden z rodziców może nawiązywać silne relacje z dzieckiem kosztem relacji małżeńskiej. Obsesyjne uzależnienie i manipulowanie dzieckiem uniemożliwiają mu rozwój. Rodzic często myśli i decyduje za dziecko, które nie ma własnego zdania i stara się dostosować do oczekiwań rodziców, chcąc ich zadowolić. Ciągły niepokój, napięcia i brak szczerości w relacjach powodują zaburzenia sfery emocjonalnej dziecka. Dziecko, które wychowywane jest w rodzinie uwikłanej, może mieć problemy w nauce, gdyż nie może liczyć na systematyczne i stabilne wsparcie ze strony rodziców. Często uczy się, by zadowolić rodziców. Jego sukcesy nie zawsze są doceniane i zauważane, dlatego traci motywację do nauki. Silna więź z rodzicami uniemożliwia nawiązywanie zdrowych relacji z rówieśnikami. Dziecko unika takich kontaktów, boi się ich. Najbezpieczniej czuje się w sytuacji znanej, sprawdzonej i schematycznej. Jednocześnie może czuć silną potrzebę, by wyjść poza toksyczny klimat rodziny, ale obniżona samoocena, brak wiary we własne możliwości i lęk przed nowymi relacjami powodują wycofywanie się. Niepokojce jest to, że silny wpływ rodziny uwikłanej widoczny jest już na poziomie wczesnej edukacji.

Ciekawe mogą być dalsze długotrwałe badania dotyczące liczniejszej grupy dzieci z rodzin uwikłanych, polegające na monitorowaniu ich rozwoju w środowisku tak silnie destabilizujących rodzin.

### ***Jaki poziom sukcesu edukacyjnego osiągnęły dzieci w rodzinach władzy?***

W badanych rodzinach najbardziej czytelna zależność jest widoczna w małej grupie rodzin władzy. W badaniach wyłoniono troje dzieci wychowywanych w takich rodzinach. Otrzymują one wysokie oceny i uzyskują wysoką pozycję w grupie rówieśniczej. Rodziny władzy stawiają na autokratyczny styl wychowania. Dzieciom stawiane są zadania, nie zawsze adekwatne do ich możliwości czy zainteresowań. W wychowaniu dominuje system kar. Dzieci są często karcane, nie do końca wiedząc za co, gdyż wcześniej nie dostają wskazówek dotyczących właściwego postępowania. Postępy dziecka w każdej dziedzinie uważane są za oczywiste. Dzieci boją się własnych rodziców i nie potrafią zwracać się do nich ze swoimi problemami.

Zarówno w ocenach rówieśników, jak i w ocenach wytworów uczniowskich można zauważyć bardzo dobrą realizację wszystkich zadań edukacyjnych przez dzieci z rodzin władzy. Prace dzieci były poprawne merytorycznie, staranne, do-

kładne, czytelne, wysoko oceniane przez nauczycieli. W opiniach rówieśników dzieci te również były oceniane jako sympatyczne, koleżeńskie, a także jako bardzo dobrzy uczniowie.

Wysokie oceny za postępy szkolne i akceptacja przez grupę rówieśniczą dzieci pochodzących z rodzin władzy mogą być wynikiem bardzo konkretnego ukierunkowania na sukces edukacyjny w tych rodzinach. Nauka i dobre wyniki szkolne stają się dla rodziców priorytetem. Kontrolują ich postępy i intensywnie mobilizują do pracy. Zastanawiająca jest równocześnie wysoka pozycja społeczna dzieci w grupie rówieśniczej. Dziecko z rodziny władzy jest karne, łatwo podporządkowuje się poleceniom, zasadom i uznaje je za swoje. Akceptacja przez rówieśników na poziomie wysokim może być spowodowana tym, że dziecko z rodzin władzy nie szuka konfliktów, jest uległe, miłe i chętne do pomocy. Są to cechy, które na poziomie edukacji wczesnoszkolnej mogą być atrakcyjne i oczekiwane przez rówieśników, jednakże w dalszej perspektywie rozwojowej dzieci z rodzin władzy mogą manifestować poważne zaburzenia osobowościowe.

## Dyskusja

Rodzina jest traktowana jako szczególna kategoria społeczna, w której stosunki oparte są na niespotykanym w innych typach zbiorowości poziomie intymności i bliskości. Relacje w rodzinie wynikają z bezpośredniego oddziaływania na siebie jej członków, niezależnie od zajmowanych formalnych statusów społecznych, od zhierarchizowania istniejącego wewnątrz rodziny. Powstają w codziennych kontaktach, w ramach wzajemnych świadczeń, pomocy, w trakcie wspólnego realizowania celów. Kontakty te mają często stały, zwyczajowy charakter i wyznaczają swoisty dla każdej rodziny klimat. Wzajemne relacje i wydarzenia ze wspólnego życia tworzą historię rodziny oraz jej niepowtarzalną wartość.

Wyniki rodziców dzieci z tej grupy wskazują, że system rodzinny, w którym są one wychowywane, jest osadzony na prawidłowych podstawach. Można zatem stwierdzić, że w przeważającej większości system rodzinny wspiera rozwój dziecka w zakresie nabywania nowych wiadomości i umiejętności szkolnych.

Rodzice, którzy stworzyli w swoich rodzinach prawidłowe więzi, ze spokojem obserwują, wspomagają i monitorują proces nabywania wiedzy przez dziecko. Są gotowi służyć mu pomocą, ale nie wyręczają dziecka w jego zadaniach. Spójny i stabilny system rodzinny staje się gwarantem dla dziecka w jego zmaganiach z trudnościami. Równocześnie uczy je odpowiedzialności za swoje czyny i decyzje. Rodzice zachęcają dziecko do zdobywania wiedzy, do rozwijania własnych zainteresowań i zamiłowań, do swobodnego wyrażania własnych opinii i sądów. Dzięki takim działaniom dziecko chętnie przyswaja wiedzę, jest otwarte na nowe doświadczenia. Manifestuje się to w grupie badanych dzieci, które osiągają średnie i wysokie wyniki edukacyjne. Zazwyczaj nie mają one trudności w przyswajaniu wiedzy, uczą się systematycznie, są poszukujące, ciekawe świata i otwarte na nowe wyzwania.



Prawidłowo działający system rodzinny może wpływać na otwartość dziecka na relacje z rówieśnikami – nie zawsze na stosunek rówieśników do samego dziecka. Jednak dzięki oparciu, jakie daje rodzina dziecko nie obawia się nawiązywać i utrzymywać nowych znajomości. A w relacjach społecznych odnajduje te, które są dla niego wartościowe i znaczące.

## Konkluzja

Osiągnięcia edukacyjne dziecka zależą nie tylko od relacji z rodzicami, lecz także od jakości współpracy nauczycieli i rodziców. *Pedagogiczne relacje rodziny i szkoły dają szansę ciągłego doskonalenia się nauczycieli i rodziców jako wychowawców odpowiedzialnych za wszechstronny rozwój dzieci* (Szempruch, 2005, s. 100). Ważne jest, by rodzice stali się partnerami nauczycieli i wychowawców, organizując proces kształcenia oraz wychowania zarówno w domu, jak i w placówce, do której uczęszcza dziecko. Współpraca nauczycieli i rodziców powinna rozpocząć się wraz z przyjęciem dziecka do szkoły i trwać przez cały okres edukacyjny. Rodzice wraz z nauczycielami powinni ustalić formy współpracy wynikające z wymagań, które stawia szkoła, realizacji zadań edukacyjnych i wychowawczych, sposobów wspierania ucznia w domu, konsultowania efektów kształcenia, a także w ustalaniu działań wychowawczych, gdy zachodzi taka potrzeba.

Rodzina i szkoła są dwoma podstawowymi środowiskami wychowawczymi, które determinują w znaczącym stopniu wszechstronny rozwój młodego pokolenia, tym korzystniejszy, im częściej rodzice i nauczyciele nawiązują bliższe kontakty oparte na współdziałaniu i współpracy. Dlatego ważne jest, by kompetencje i zadania tych dwóch systemów: rodzinnego i szkolnego były jasno określone oraz realizowane w atmosferze wzajemnego zaufania i szacunku.

Większość dzieci biorących udział w badaniach osiąga dobre i bardzo dobre wyniki w nauce oraz funkcjonuje w grupie na poziomie zadowalającym. Najlepiej funkcjonują dzieci z rodzin prawidłowych, gdyż takie rodziny zapewniają najlepszy start edukacyjny i społeczny. Uzasadnieniem może być rozbudzenie w nich poczucia własnej wartości oraz kształtowanie postawy otwartości na innych przez rodziców lub charakter środowiska rówieśniczego, w jakim funkcjonują. Osobami odpowiedzialnymi za formułowanie prawidłowej postawy wobec rówieśników, a także postawy akceptacji indywidualności każdego człowieka, mogą być również nauczyciele. Poprzez swoje starania wychowawcze i organizację procesu dydaktycznego kształtują u dzieci postawę poszanowania drugiego człowieka – co przekłada się na ich stosunek do innych.

Jak zostało wcześniej wspomniane, ciekawym uzupełnieniem przeprowadzonych badań byłoby poszerzenie grup dzieci z rodzin dysfunkcyjnych uwikłanych, chaotycznych i władzy oraz przeprowadzenie ciągłych, długotrwałych badań w celu monitorowania dalszego ich rozwoju.

## Literatura

- Augustyniak, E. (2016). Dziecko w kulturze szkoły. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 12, 45–52.
- Bogdanowicz, M., Oszmiańczuk, J. (1984). *Materiały do nauczania metod diagnostycznych w psychologii*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- de Barbaro, B. (1999). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czeredreka, B. (2007). Rodzina jako środowisko życia i wychowania. W: U. Gruca-Miąsik (red.), *Dziecko i rodzina – społeczne powinności opieki i wychowania* (s. 8–17). Rzeszów: Wydawnictwo URZ.
- Drożdżowicz, L. (1999). Ogólna teoria systemów. W: de Barbaro B. (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny* (s. 9–17). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dryżałowska, G. (2007). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Field, D. (2008). *Osobowości rodzinne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Logos.
- Gołkowska, J. (2017). *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kirejczyk, K. (1981). *Upośledzenie umysłowe*. Warszawa: PWN.
- Nowosad, I. (2018). Kultura szkoły versus klimat szkoły. *Kultura i Edukacja*, 119(1), 41–53.
- Obuchowska, I. (1991). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Paluchowski, W.J. (1981). *Osobowość a działanie*. Warszawa–Wrocław: IFIS PAN–Ossolineum.
- Płopa, M. (2004). *Teoria rodziny: teoria i badania*. Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Rembowski, J. (1972). *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*. Warszawa: WSiP.
- Ryś, M. (2001). *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: CMPP-P MEN.
- Sękowski, A.E. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do 2020 roku (z perspektywą do 2030 roku). (2017). Ministerstwo Rozwoju, Warszawa.
- Suchar, E. (1984). Metody diagnozowania systemów rodzinnych. W: M. Bogdanowicz, J. Oszmiańczuk (red.), *Materiały do nauczania metod diagnostycznych w psychologii* (s. 67–89). Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Szempruch, J. (2005). Czynniki pedagogiczne warunkujące szanse edukacyjne uczniów klas początkowych. W: F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*. Szczecin: Wydawnictwo Kwadra.
- Twardowski, A. (1991). Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (s. 18–52). Warszawa: WSiP.
- Tyszka, Z. (2002). *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tyszkowa, M. (1985). *Rozwój dziecka w rodzinie i poza nią*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

## SYSTEM RODZINNY JAKO ŹRÓDŁO SUKCESU EDUKACYJNEGO DZIECKA

### Streszczenie

David Field opracował klasyfikację systemów rodzinnych. Zawarł w niej typ rodziny prawidłowej i cztery typy rodzin z zachwianymi relacjami, które nazwał rodzinami: chaotycznymi, władzy, uwikłanymi i nadopiekuńczymi. Prawidłowy system rodzinny cechuje otwartość i elastyczność, a także niepowtarzalność. Zdrowy system rodzinny stwarza możliwość rozwoju każdemu członkowi rodziny, zaspokaja potrzeby emocjonalne, zachowuje właściwą równowagę pomiędzy zależnością i autonomią.

Artykuł zawiera raport z badań przeprowadzonych w grupie 94 rodzin. Celem badań było poznanie systemów rodzinnych dzieci i określenie, na ile rodzaj systemu rodzinnego wpływa na sukces edukacyjny dziecka. Metodami wykorzystywanymi w badaniach był test diagnostyczny – Analiza środowiska rodzinnego. Rodzina własna – opartego na podstawie typologii systemów rodzinnych Davida Fielda opracowanej przez Marię Ryś, a także techniki socjometryczne. Przeprowadzone badania wykazały, że w badanych rodzinach występują częściej systemy prawidłowe (57,5%) niż nieprawidłowe (42,5%). Prawidłowy system rodzinny w znaczącym stopniu wpływa na pozycję społeczną dziecka w grupie rówieśniczej i jego sukcesy edukacyjne.

## THE FAMILY SYSTEM AS A SOURCE OF CHILD'S EDUCATIONAL SUCCESS

### Summary

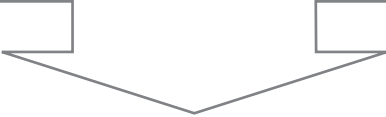
David Field created a classification of family systems. He included in it one healthy type and four types of families with disturbed relationships: chaotic, power, entangled and overprotective. The healthy family system is characterized by openness and flexibility, as well as uniqueness. The healthy family system creates the opportunity for development for every family member, satisfies emotional needs and maintains the right balance between dependence and autonomy.

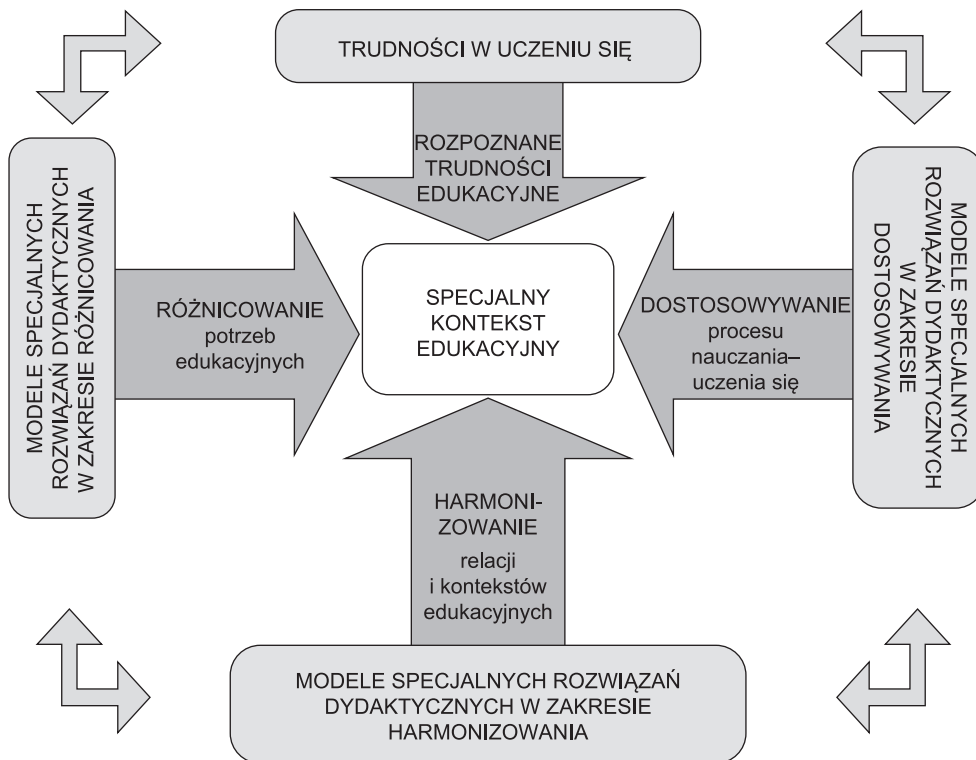
The article contains a report from studies conducted in a group of 94 families. The aim of the studies was to learn about family systems of children and to determine how much the type of family system affects the child's educational success. The methods used in the research included a diagnostic test – Analysis of the family environment, own family – based on the typology of David Field's family systems developed by Maria Ryś, as well as sociometric techniques. The conducted studies showed that in the studied families there were more healthy (57.5%) than incorrect (42.5%) systems. The healthy family system significantly affects a child's social position in a peer group and educational successes.

# CZĘŚĆ IV

## Teoretyczno-empiryczne konceptje pogłębiające różnicowanie, dostosowywanie i harmonizowanie

### **Poruszane zagadnienia**

- relacje rodzic–dziecko z niepełnosprawnością
  - dobrostan rodziców
  - wsparcie rodziców dziecka z niepełnosprawnością
  - samoocena zachowań rodzicielskich
  - system wartości
  - nauczyciel akademicki
  - wizerunek nauczyciela akademickiego
  - studenci
  - system wartości studentów
  - szkolnictwo wyższe
  - niepełnosprawność intelektualna
  - odbiór społeczny
  - sztuka naiwna
  - *art brut*
  - twórczość osób z niepełnosprawnościami
- 



**Rycina 1.** Specjalny kontekst edukacyjny procesu nauczania–uczenia się

Źródło: Głodkowska (2017a, s. 147, zob. Wprowadzenie).

# Predyktory kształtowania się relacji rodzic–dziecko w rodzinach wychowujących dzieci z niepełnosprawnościami

Agnieszka Dłużniewska  
Kamil Kuracki



## Słowa kluczowe

*relacje rodzic–dziecko z niepełnosprawnością, dobrostan rodziców, wsparcie rodziców dziecka z niepełnosprawnością, samoocena zachowań rodzicielskich*

## Keywords

*parent–child with disability relationships, parental well-being, support for parents of a child with disability, self-assessment of parental behavior*

## Wstęp

Problematyka wychowywania dziecka z niepełnosprawnością oraz zaburzeniami rozwoju podejmowana jest w polskiej i zagranicznej literaturze od dawna. Ustalenia badaczy w tym obszarze dowodzą, że niepełnosprawność dziecka może znacząco wpływać na jakość życia rodziny (Esdaile, Greenwood, 2003; Kersh i in., 2006; Zasępa, Wołowicz, 2010; Twardowski, 2012; Pągowska, 2014; Erbas i in., 2018). Wychowanie dziecka z niepełnosprawnością związane jest bowiem w sposób szczególny z doświadczaniem przez rodziców działania wielu stresorów wynikających zarówno z konieczności podejmowania długotrwałych działań diagnostyczno-rehabilitacyjnych, zapewniania dziecku specjalistycznej opieki i wsparcia, wyboru optymalnych dla dziecka form kształcenia, jak i z potrzeby organizacji życia w sposób umożliwiający efektywne funkcjonowanie całego systemu rodzinnego (Davis, Carter, 2008; Estes i in., 2009; Pisula, Noińska, 2011; Silva, Schalock, 2011; Gilson, Johnson, Davis, 2018).

W ostatnich latach można zaobserwować wyraźną intensyfikację badań ukierunkowanych na identyfikowanie tych czynników, które zgodnie z koncepcją rezylencji mogą stanowić elementy chroniące dobrostan psychospołeczny ro-

dziców (*wellbeing*) oraz ułatwić im radzenie sobie z niepełnosprawnością dziecka postrzeganą w kategoriach sytuacji trudnej. Na gruncie badań społecznych do czynników tych zwykle się zalicza zarówno zasoby wewnętrzne rodziców m.in.: pozytywne nastawienie, samoskuteczność, akceptację, optymizm, nadzieję (Hastings, Brown, 2002; Baker, Blacher, Olsson, 2005; Singh i in., 2006; Lloyd, Hastings, 2008; Kubiak, 2012), jak i zasoby zewnętrzne, spośród których szczególnie istotna wydaje się sieć wsparcia społecznego, pochodzącego m.in. od rodziny, interdyscyplinarnego zespołu terapeutów oraz placówek medycznych (Sekułowicz, 1998; Kirenko, 2000; Krause, 2004; Maciarz, 2004; Żyta, Ćwirynkało, 2015; Dłużniewska, Kuracki, 2018). Ostatni z konstruktów, rozumiany zgodnie z koncepcją psychologiczną jako szczególnie rodzaj interakcji społecznych podejmowanych przez uczestników sytuacji problemowych, w efekcie której następuje wymiana informacji, dóbr materialnych czy też instrumentów działania (Sęk, 1986), może wpływać nie tylko na odporność psychiczną rodziców, lecz także na sposoby ich działania w sytuacji trudnej. W wielu pracach empirycznych wskazuje się bowiem, że doświadczane wsparcie społeczne stanowi istotny predyktor przystosowania się rodziców do niepełnosprawności dziecka (Parchomiuk, 2007) oraz poczucia ich zadowolenia z życia (Çattık, Aksoy, 2018), a także, że rodzice o mniejszych potrzebach wsparcia przejawiają zdecydowanie większą satysfakcję z rodzicielstwa (Arellano i in., 2019), co z dużym prawdopodobieństwem może skutkować wzrostem ich zaangażowania w proces wychowania oraz generowaniem wielu pozytywnych emocji i zachowań wspierających w kontakcie z dzieckiem. Zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i przynależności, możliwość korzystania z konstruktywnych porad i konsultacji specjalistów, a także świadomość dostępności i kompetencji życzliwych osób z kręgu najbliższej rodziny, placówek terapeutycznych i medycznych, mogą bowiem stanowić dla rodziców impuls do pozytywnego postrzegania siebie jako rodzica, a w konsekwencji – do budowania właściwego rusztowania dla rozwoju dziecka. Brak wsparcia lub jego niedostateczny poziom może wiązać się natomiast z występowaniem u rodziców dzieci z niepełnosprawnością zachowań depresyjnych i lękowych, a w konsekwencji może skutkować przyjmowaniem przez nich wielu obronnych mechanizmów działania (Sekułowicz, 2000; Boyd, 2002) oraz mało skutecznych strategii radzenia sobie ze stresem (Siman-Tov, Kaniel, 2011; Pozo, Sarriá, 2015). Wysoki poziom satysfakcji z doświadczanego wsparcia społecznego może pełnić zaś rolę stymulującą ich aktywność rehabilitacyjną (Sakowicz-Boboryko, 2016; Crossman i in., 2018). Należy jednak podkreślić, że efektywność wsparcia związana jest ze stopniem zaspokajania rzeczywistych potrzeb rodziców, a nieadekwatna pomoc rodzinie może stanowić dla niej dodatkowe obciążenie (Banasiak, 2014).

Poszukiwanie uwarunkowań dobrostanu psychicznego rodziców nabiera zatem szczególnego znaczenia w kontekście rozpoznawania czynników determinujących jakość wzajemnych stosunków w diadzie rodzic–dziecko. Stres rodzicielski, wynikający m.in. z przejawiania przez dziecko o zaburzonym rozwoju wielu nieadaptacyjnych zachowań, odznaczających się np. nadmierną częstością występowania,



intensywnością oraz nieadekwatnością do wywołujących je bodźców (Tarnavska, 2015), a także brak wystarczającego wsparcia społecznego wydają się bowiem stanowić realne zagrożenie dla kształtujących się relacji między rodzicami i ich dziećmi z niepełnosprawnością. W wielu badaniach empirycznych wskazuje się na istnienie istotnych związków pomiędzy stresem rodzicielskim a generującymi wysoki stopień zmęczenia problematycznymi zachowaniami dzieci (Seymour i in., 2013), a także pomiędzy wysokim poziomem doświadczanego stresu rodziców wychowujących dzieci z zaburzeniami rozwoju a ich negatywną oceną relacji z dzieckiem oraz generowaniem w stosunku do niego wrogich i przymusowych zachowań, manifestujących się m.in. brakiem cierpliwości i opanowania bądź stawianiem dziecku nieadekwatnych do jego możliwości rozwojowych wymagań (Lai i in., 2015). W badaniach wskazuje się również, że rodzice wychowujący dzieci z niepełnosprawnością mogą przejawiać więcej negatywnych reakcji emocjonalnych w odpowiedzi na problemowe zachowanie dziecka w porównaniu do rodziców dzieci prawidłowo rozwijających się (Dłużniewska, Kuracki, 2018). Warte podkreślenia wydaje się jednak to, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością często potrafią spostrzegać zachowania dziecka jako rezultat własnych, nieefektywnych działań rodzicielskich (Jacobs, Woolfson, Hunter, 2016), które, jak można przypuszczać, mogłyby zostać zoptymalizowane m.in. poprzez zapewnienie rodzicom właściwego wsparcia emocjonalnego, instrumentalnego i informacyjnego. W odniesieniu do modelu transakcyjnego prawdopodobne wydaje się bowiem, że wraz ze wzrostem satysfakcji z doświadczanego wsparcia istnieje szansa na ograniczenie negatywnych skutków stresu rodzicielskiego oraz wzrost działań wspierających względem dziecka (Baker i in., 2003; Feldman, McDonald, Serbin, 2007). Rozpoznanie predyktorów kształtowania się relacji rodzic–dziecko z niepełnosprawnością, stanowiące nadrzędny cel poznawczy prowadzonych przez autorów tego opracowania analiz, jawi się więc jako ważny krok na drodze projektowania działań wspierających rodziców dzieci o zaburzonym rozwoju.

## Podstawy metodologiczne badań

Autorzy podjętych w ramach realizacji projektu badań<sup>14</sup>, których wyniki prezentowane są w artykule, poszukują odpowiedzi na, sformułowane w postaci pytań, problemy badawcze:

1. Jakie emocje związane z rodzicielstwem towarzyszą rodzicom dzieci z niepełnosprawnością, a jakie rodzicom wychowującym dzieci prawidłowo rozwijające się?
2. Czy i jakie występują różnice w ocenie własnych zachowań ukierunkowanych na kształtowanie relacji rodzic–dziecko rodziców dzieci z niepełnosprawnością i prawidłowo się rozwijających?

<sup>14</sup> Badania zostały sfinansowane ze środków Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w ramach realizacji projektu: *Problemy behawioralne dzieci z niepełnosprawnością a jakościowy i ilościowy wymiar otrzymanego przez rodziców wsparcia* – BSTP 14/17-I.

3. Czy i jakie istnieją zależności między doznawanymi przez rodziców wychowujących dzieci z niepełnosprawnością oraz rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju emocjami związanymi z rodzicielstwem a zachowaniami kształtującymi relacje rodzic–dziecko?
4. Jak rodzice wychowujący dzieci z niepełnosprawnością oceniają wsparcie społeczne, którego doświadczyli ze strony placówek medycznych, terapeutów oraz rodziny?
5. Czy i jaki istnieje związek między odczuwanym przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością wsparciem i związanymi z rodzicielstwem emocjami, zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi?
6. Czy i jaki istnieje związek między doświadczanym przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością wsparciem a zachowaniami wspierającymi i wrogimi?
7. Czy rodzaj wsparcia wpływa na relację między emocjami związanymi z wychowywaniem dziecka z niepełnosprawnością i rodzajem kierowanych wobec niego zachowań?

Wspomnianemu projektowi badawczemu przyświecały następujące cele:

1. Rozpoznanie rodzaju wsparcia społecznego doświadczanego przez rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością.
2. Rozpoznanie związanych z rodzicielstwem pozytywnych i negatywnych uczuć jako predyktorów dobrostanu lub jego braku w percepcji rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością lub zaburzeniami rozwojowymi i rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju oraz ustalenie związków pomiędzy doświadczanym przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością wsparciem a odczuwanymi przez nich emocjami.
3. Rozpoznanie i porównanie poziomów wspierających/zaangażowanych oraz przymusowych/wrogich zachowań rodzicielskich w percepcji własnej rodziców wychowujących dzieci z niepełnosprawnością i rodziców dzieci bez stwierdzonych zaburzeń rozwojowych oraz ustalenie związków pomiędzy doświadczanym przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością wsparciem a zachowaniami rodzicielskimi pozostającymi w związku z kształtowaniem się relacji rodzic–dziecko.

W projekcie badawczym postawiono następujące hipotezy:

1. Rodzice wychowujący dzieci z niepełnosprawnością doświadczają więcej negatywnych emocji związanych z rodzicielstwem niż rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju, zatem, w porównaniu do rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju, ich satysfakcja z bycia rodzicem jest mniejsza.
2. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością przejawiają więcej zachowań wspierających w kontaktach ze swoim dzieckiem niż rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju.
3. Zarówno w grupie rodziców wychowujących dzieci o prawidłowym rozwoju, jak i wychowujących dzieci z niepełnosprawnością występują zależności

między doznawanymi emocjami związanymi z rodzicielstwem a zachowaniami kształtującymi relacje rodzic–dziecko, co oznacza, że emocje są potencjalnym predyktorem tych relacji.

4. Rodzaj wsparcia warunkuje relację między odczuwanymi przez rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością emocjami a rodzajem przejawianych wobec niego zachowań.

Grupę badawczą stanowiło 106 rodziców (77 kobiet, 29 mężczyzn) wychowujących małe dzieci w wieku od 3. do 7. roku życia, z czego 66 (49 kobiet, 17 mężczyzn) stanowili rodzice dzieci niepełnosprawnością (ASD, niepełnosprawność wzrokowa, niepełnosprawność słuchu, zespół Downa, zespół wad wrodzonych, niepełnosprawność sprzężona i in.), a grupę kontrolną 40 (28 kobiet i 12 mężczyzn) rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju. Wiek badanych rodziców mieścił się w przedziale od 25 do powyżej 45 lat.

W badaniach wykorzystano trzy narzędzia. Satysfakcję z rodzicielstwa w aspekcie pozytywnych i negatywnych przeżyć związanych z pełnieniem roli rodzica badano za pomocą *The Parenting Morale Index* (PMI) autorstwa Barry'ego Trute i Diane Hiebert-Murphy (2005). Skala zawiera dziesięć stwierdzeń i ma na celu ocenę częstości występowania, deklarowanych przez rodziców, różnych stanów emocjonalnych związanych z rodzicielstwem. W skali zastosowano pięciopunktową skalę Likerta. Z uwagi na translację narzędzia na język polski dokonano analizy rzetelności z wykorzystaniem współczynnika zgodności wewnętrznej  $\alpha$  Cronbacha, który wyniósł 0,86 dla całej grupy badanych ( $N = 106$ ); 0,86 dla rodziców wychowujących dzieci z zaburzeniami rozwojowymi ( $N = 66$ ) oraz 0,78 dla rodziców dzieci prawidłowo się rozwijających ( $N = 40$ ), podczas gdy w wersji angielskiej jego wartość dla matek ( $N = 105$ ) to 0,86, a dla ojców ( $N = 66$ ) 0,82.

Drugim wykorzystanym narzędziem jest *Parent Behavior Inventory* (PBI) autorstwa M. Christine Lovejoy, Roberta Weisa, Elizabeth O'Hare i Elizabeth C. Rubin (1999). Jest to samoopisowy kwestionariusz składający się z 20 pozycji służący do oceny zachowania rodzicielskiego w kontakcie z dzieckiem, postrzeganego w dwóch wymiarach: zachowań wrogich i przymusowych oraz zachowań wspierających i zaangażowanych. W przypadku tego narzędzia współczynnik  $\alpha$  Cronbacha dla całej badanej grupy w zakresie zachowań przymusowych wyniósł 0,86, a zachowań wspierających 0,78. Jeśli chodzi o zachowania wrogie, dla obu grup wartość  $\alpha$  wynosi 0,86, a zachowania wspierające dla rodziców wychowujących dzieci z niepełnosprawnością współczynnik rzetelności przybiera wartość 0,81, natomiast rodziców dzieci prawidłowo się rozwijających 0,69. Dla porównania  $\alpha$  Cronbacha narzędzia w wersji angielskiej wynosi dla zachowań wrogich 0,81, a wspierających 0,83.

Trzecim zastosowanym w badaniach narzędziem jest autorski Kwestionariusz dla rodziców badający otrzymane w percepcji rodziców wsparcie ze strony placówek medycznych, terapeutycznych oraz najbliższej rodziny. Rzetelność narzędzia również potwierdzają wysokie współczynniki rzetelności, które wynoszą odpowiednio: dla wsparcia medycznego 0,94, terapeutycznego 0,95 oraz rodzinnego 0,87.

## Wyniki badań własnych

W celu ustalenia, jakie emocje związane z rodzicielstwem, towarzyszą rodzicom wychowującym dzieci z niepełnosprawnością, a jakie rodzicom wychowującym dzieci prawidłowo rozwijające się, dokonano analizy uzyskanych średnich wyników dla poszczególnych itemów skali PMI (tabela 1).

Tabela 1. Różnice w średnich wynikach uzyskanych przez badanych w skali PMI

	Rodzice dzieci z niepełnosprawnością (N = 41)		Rodzice dzieci prawidłowo rozwijających się (N = 40)		test t-Studenta		
	M	SD	M	SD	t	df	p
Optymizm	3,58	0,86	4,13	0,76	-3,33	104	<b>0,001</b>
Niepokój	3,42	0,95	2,93	0,86	2,79	88,64	<b>0,006</b>
Zadowolenie	3,73	0,83	4,23	0,66	-3,22	104	<b>0,002</b>
Frustracja	2,95	1,04	2,58	1,08	1,79	104	0,077
Satysfakcja	3,68	0,77	4,18	0,78	-3,19	104	<b>0,002</b>
Szczęście	3,95	0,97	4,48	0,68	-2,98	104	<b>0,004</b>
Stres	3,52	0,98	3,00	0,96	2,64	104	<b>0,010</b>
Samotność	2,58	1,30	1,70	0,82	4,24	103,78	<b>0,000</b>
Wyczerpanie	3,58	1,10	2,98	0,97	2,93	90,05	<b>0,004</b>
Wina	2,23	1,24	1,85	0,83	1,87	102,77	0,064

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; p – poziom istotności; pogrubienie czcionki – istotność statystyczna <0,05; df – stopnie swobody.

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

Uzyskane wyniki wskazują, że wśród pozytywnych emocji towarzyszących rodzicielstwu rodzice dzieci z niepełnosprawnością lub zaburzeniami rozwojowymi deklarują, że najczęściej odczuwają szczęście ( $M = 3,95$ ;  $SD = 0,97$ ) i zadowolenie ( $M = 3,73$ ;  $SD = 0,83$ ). Te same stany emocjonalne ( $M = 4,48$ ;  $SD = 0,68$ ;  $M = 4,23$ ;  $SD = 0,66$ ), jako najczęściej odczuwane, wskazali też rodzice dzieci prawidłowo rozwijających się. Spośród negatywnych uczuć związanych z wychowywaniem dziecka rodzice dzieci z problemami rozwojowymi wskazali wyczerpanie ( $M = 3,58$ ;  $SD = 1,10$ ), a na drugim miejscu stres ( $M = 3,52$ ;  $SD = 0,98$ ). W przypadku rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju negatywnym aspektem związanym z rodzicielstwem, jakiego najczęściej doświadczają, jest stres ( $M = 3,00$ ;  $SD = 0,96$ ), a dopiero potem wyczerpanie ( $M = 2,98$ ;  $SD = 0,97$ ).

Analiza wyników testu t-Studenta (tabela 1) pokazuje, że istotne statystycznie różnice dotyczą niemalże wszystkich, oprócz frustracji i winy, emo-

cji związanych z rodzicielstwem, które towarzyszą rodzicom wychowującym dziecko z niepełnosprawnością i rodzicom dzieci o prawidłowym rozwoju. Doznania pozytywne, takie jak: optymizm  $t(104) = -3,33$ ,  $p = 0,001$ , zadowolenie  $t(104) = -3,22$ ;  $p = 0,002$ , satysfakcja  $t(104) = -3,19$ ;  $p = 0,002$  czy szczęście  $t(104) = -2,98$ ;  $p = 0,004$  są przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością istotnie rzadziej wskazywane jako uczucia związane z ich rodzicielstwem. W przypadku doznań negatywnych, do których należą: niepokój  $t(88,64) = 2,79$ ;  $p = 0,006$ ; stres  $t(104) = 2,64$ ;  $p = 0,010$ , samotność  $t(103,78) = 4,24$ ;  $p < 0,001$  i wyczerpanie  $t(90,05) = 2,93$ ;  $p = 0,004$  daje się zaobserwować, że towarzyszą one znacząco częściej rodzicom wychowującym dzieci z niepełnosprawnością niż rodzicom dzieci o prawidłowym rozwoju.

Wyniki te świadczą o tym, że rodzice dzieci z zaburzonym rozwojem odczuwają subiektywnie mniej satysfakcji związanej z rodzicielstwem, niż rodzice dzieci prawidłowo rozwijających się. Można zatem zakładać, że niepełnosprawność dziecka nie pozostaje bez wpływu na poczucie dobrostanu związanego z pełnieniem roli rodzica.

W obu badanych grupach na jednakowym poziomie kształtują się natomiast frustracja i wina, chociaż jest prawdopodobne, że emocje te w każdej z grup mają inne źródło.

Zachowania rodziców w stosunku do dziecka są jednym z ważniejszych czynników wpływających na kształtowanie się wzajemnych relacji. Starano się zatem ustalić czy ocena własnych zachowań rodziców dzieci z niepełnosprawnością ukierunkowanych na kształtowanie się relacji z ich dzieckiem różni się od oceny rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju. Analizie z wykorzystaniem testu t-Studenta dla grup niezależnych poddano dwa rodzaje zachowań, które w ocenie obu grup rodziców z różną częstotliwością pojawiają się w ich kontaktach z dzieckiem. Należą do nich zachowania wspierające oraz przymusowe. Otrzymane wyniki wskazują (tabela 2), że obie grupy rodziców na zbliżonym poziomie oceniają stosowanie wobec swojego dziecka zarówno zachowań wspierających, do których należą pochwały, pocieszanie lub wspólne, kreatywne spędzanie czasu, jak i zachowań przymusowych w postaci działań, które mogą sprawić dziecku przykrość, gwałtownych reakcji na jego niepożądane zachowania czy wymierzanie różnego rodzaju kar. Nie stwierdzono zatem w tym zakresie istotnych statystycznie różnic.

Analiza wyników korelacji r-Pearsona dostarczyła natomiast informacji na temat zależności, jakie istnieją między towarzyszącymi zarówno rodzicom dzieci z niepełnosprawnością, jak i rodzicom dzieci o prawidłowym rozwoju doznaniem związanymi z rodzicielstwem oraz obydwoma rodzajami zachowań – wspierających i przymusowych (tabela 3).

Daje się zaobserwować, że w grupie rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością częstotliwość deklarowanych zachowań wspierających koreluje ze stresem ( $r = 0,286$ ;  $p < 0,05$ ) związanym z rodzicielstwem oraz poczuciem winy ( $r = 0,295$ ;  $p < 0,05$ ). Wprawdzie są to korelacje słabe, ale istotne staty-

Tabela 2. Różnice w średnich wynikach uzyskanych przez badanych w skali PBI

	Rodzice dzieci z niepełnosprawnością (N = 66)		Rodzice dzieci prawidłowo rozwijających się (N = 40)		test t-Studenta		
	M	SD	M	SD	t	df	p
Zachowania wspierające/zaangażowane	4,30	0,52	4,46	0,34	-1,08	104	0,281
Zachowania przymusowe/wrogie	2,21	0,79	2,38	0,82	-1,89	103,52	0,062

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; p – poziom istotności; pogrubienie czcionki – istotność statystyczna <0,05; df – stopnie swobody.

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

stycznie, dodatnie. Oznaczają one, że wraz ze wzrostem stresu i poczucia winy rośnie również częstotliwość zachowań wspierających dziecko. Nieco inaczej zależności te przedstawiają się w grupie rodziców wychowujących dzieci prawidłowo rozwijające się. Główna różnica jest taka, że zachowania wspierające korelują w tym przypadku wyłącznie z emocjami pozytywnymi, takimi jak: optymizm ( $r = 0,513$ ;  $p < 0,01$ ), zadowolenie ( $r = 0,446$ ;  $p < 0,01$ ), satysfakcja ( $r = 0,496$ ;  $p < 0,01$ ) oraz szczęście ( $r = 0,422$ ;  $p < 0,01$ ). Wartość współczynnika korelacji świadczy o tym, że są to zależności umiarkowane i silne, dodatnie. Zatem w grupie rodziców dzieci bez stwierdzonych zaburzeń rozwojowych im wyższy jest stopień odczuć pozytywnych, tym częściej pojawiają się zachowania wspierające dziecko ( $r = 0,542$ ;  $p < 0,01$ ).

Interesujących danych dostarczają wyniki otrzymane w efekcie korelacji zmiennej – zachowania przymusowe ze zmiennymi dotyczącymi odczuwanych w związku z realizacją roli rodzica emocji. W przypadku rodziców dzieci z niepełnosprawnością obserwuje się występowanie ujemnych korelacji między zachowaniami przymusowymi i uczuciami pozytywnymi, takimi jak optymizm ( $r = -0,337$ ;  $p < 0,05$ ), zadowolenie ( $r = -0,308$ ;  $p < 0,05$ ) oraz szczęście ( $r = -0,264$ ). Wraz ze wzrostem poczucia optymizmu, zadowolenia i szczęścia spada zatem częstotliwość nieprzyjaznych zachowań wobec dziecka. Do emocji negatywnych, które korelują z zachowaniami przymusowymi, należą frustracja ( $r = 0,429$ ;  $p < 0,01$ ), stres ( $r = 0,255$ ;  $p < 0,05$ ), wyczerpanie ( $r = 0,352$ ;  $p < 0,01$ ) i wina ( $r = 0,370$ ;  $p < 0,01$ ). Wartość współczynnika r-Pearsona we wszystkich przypadkach jest dodatnia, co oznacza, że wzrostowi wymienionych emocji negatywnych towarzyszy wzrost częstotliwości zachowań przymusowych. W grupie rodziców wychowujących dzieci o prawidłowym rozwoju istotne statystycznie korelacje zanotowano jedynie między zachowaniami przy-

**Tabela 3.** Korelacje (r-Pearsona) zmiennych z zakresu satysfakcji z rodzicielstwa i związanych z tym stanów emocjonalnych (PMI – optymizm, Niepokój, Zadowolenie, Frustracja, Satysfakcja, Szczęście, Stres, Samotność, Wyczerpanie, Wina, Emocje pozytywne, Emocje negatywne) i zmiennych w zakresie zachowań rodziców (Zachowania rodziców wspierające, Zachowania rodziców przymusowe) w grupie rodziców dzieci z niepełnosprawnością lub zaburzeniami rozwojowymi – RDzN ( $N = 66$ ) i rodziców dzieci prawidłowo rozwijających się – RDPRR ( $N = 40$ )

Grupy	Zmienne	Zachowania wspierające/ zaangażowane	Zachowania przymusowe/ wrogie
RDzN	Optymizm	-0,066	-0,337*
RDPRR		0,513**	-0,220
RDzN	Niepokój	0,110	0,195
RDPRR		0,193	0,331*
RDzN	Zadowolenie	0,037	-0,308*
RDPRR		0,446**	-0,240
RDzN	Frustracja	0,023	0,429**
RDPRR		-0,076	0,444**
RDzN	Satysfakcja	-0,140	-0,201
RDPRR		0,496**	-0,120
RDzN	Szczęście	0,031	-0,264*
RDPRR		0,422**	-0,026
RDzN	Stres	0,286*	0,255*
RDPRR		-0,071	0,065
RDzN	Samotność	0,077	0,049
RDPRR		-0,248	-0,012
RDzN	Wyczerpanie	0,040	0,352**
RDPRR		0,138	0,290
RDzN	Wina	0,295*	0,370**
RDPRR		-0,250	0,245
RDzN	Emocje pozytywne – ogólny wynik	-0,036	-0,337**
RDPRR		0,542**	-0,175
RDzN	Emocje negatywne ogólny wynik	0,242	-0,510
RDPRR		0,151	-0,062

\*\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,01$

\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

musowymi i uczuciem niepokoju ( $r = 0,331$ ;  $p < 0,05$ ) oraz frustracji ( $r = 0,444$ ;  $p < 0,01$ ). W tym przypadku zatem im częściej rodzicielstwu towarzyszą niepokój oraz frustracja, tym więcej przymusowych zachowań pojawia się w ich



kontakcie z dzieckiem. Jak wskazuje wartość współczynnika korelacji, ogólny wynik emocji pozytywnych w grupie rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością wykazuje umiarkowaną, ujemną zależność z zachowaniami przymusowymi ( $r = -0,337$ ;  $p < 0,01$ ). Oznacza to, że im wyższy jest poziom odczuwanych przez rodziców emocji pozytywnych, tym rzadziej stosują oni wobec swojego dziecka działania przymusowe.

Analiza średnich wyników oceny przez rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością różnego rodzaju otrzymanego wsparcia (tabela 4) pokazuje, że najwyżej oceniają oni wsparcie otrzymane ze strony rodziny. Oznacza to, że w percepcji rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością najbliższa rodzina dostarcza zarówno wsparcia emocjonalnego, jak i pomaga w wychowaniu dziecka. Na drugim miejscu jest wsparcie ze strony placówek terapeutycznych, które na podstawie oceny poziomu funkcjonowania dziecka organizują proces terapeutyczny oraz ukierunkowują działania terapeutyczne prowadzone na terenie domu. Najniżej rodzice oceniają wsparcie ze strony placówek medycznych. Często czują się oni niedoinformowani na temat stanu zdrowia dziecka, możliwości leczenia i jego przebiegu oraz opieki nad dzieckiem.

**Tabela 4.** Ocena otrzymanego przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością poziomu otrzymanego wsparcia społecznego (medycznego, terapeutycznego, rodzinnego) ( $N = 66$ )

Zmienna	M	SD
Wsparcie ze strony placówek medycznych	2,304	1,351
Wsparcie ze strony terapeutów	2,776	1,157
Wsparcie ze strony rodziny	3,907	1,125

Objaśnienia:

M – średnia arytmetyczna;

SD – odchylenie standardowe.

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

Szukając odpowiedzi na pytanie o związek między odczuwanym przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością wsparciem a emocjami związanymi z rodzicielstwem, dokonano analizy korelacji r-Pearsona (tabela 5).

Uzyskane wyniki wskazują na istnienie nielicznych, istotnych statystycznie, korelacji między poszczególnymi rodzajami wsparcia i odczuwanymi emocjami, które towarzyszą rodzicom wychowującym dziecko z niepełnosprawnością. Odczuwane wsparcie medyczne koreluje z poczuciem wyczerpania. Jest to korelacja ujemna i słaba ( $r = -0,255$ ;  $p < 0,05$ ), ale świadcząca o tym, że wraz ze spadkiem odczuwanego wsparcia ze strony placówek medycznych rośnie poziom odczuwanego stanu wyczerpania. Z punktu widzenia kształtowania się relacji rodzic–dziecko nie jest to sytuacja korzystna, bowiem może prowadzić do potęgowania się uczucia bezradności i wypalenia sił. Poczucie samotności koreluje natomiast z odczuwa-

**Tabela 5.** Korelacje (r-Pearsona) zmiennych z zakresu satysfakcji z rodzicielstwa i związanych z tym stanów emocjonalnych (PMI – Optymizm, Niepokój, Zadowolenie, Frustracja, Satysfakcja, Szczęście, Stres, Samotność, Wyczerpanie, Wina, Emocje pozytywne, Emocje negatywne) i zmiennych w zakresie odczuwanego przez rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością ( $N = 66$ ) wsparcia społecznego (Wsparcie medyczne, Wsparcie ze strony terapeutów, Wsparcie rodziny).

Zmienne	Wsparcie medyczne	Wsparcie ze strony terapeutów	Wsparcie rodziny
Optymizm	0,045	0,144	0,115
Niepokój	-0,066	-0,041	-0,029
Zadowolenie	0,088	0,124	0,061
Frustracja	-0,135	-0,058	-0,067
Satysfakcja	0,029	0,054	0,097
Szczęście	0,117	0,139	0,174
Stres	-0,191	-0,140	-0,090
Samotność	-0,217	-0,246*	-0,198
Wyczerpanie	-0,255*	-0,174	-0,114
Wina	-0,134	0,008	-0,274*
Emocje pozytywne – ogólny wynik	-0,013	-0,021	0,110
Emocje negatywne ogólny wynik	0,087	0,142	0,138

\*\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,01$

\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0.

nym przez rodziców wsparciem ze strony terapeutów ( $r = -0,246$ ;  $p < 0,05$ ). Jest to również zależność ujemna. Im niższy jest zatem poziom doznawanego wsparcia terapeutycznego, tym bardziej rodzice wychowujący dzieci z niepełnosprawnością czują się osamotnieni. Może to wynikać z poczucia braku wystarczających kompetencji koniecznych do wychowywania dziecka o zaburzonym rozwoju. Wsparcie terapeutów zapewne zwiększa u rodziców poczucie wiary we własne możliwości związane z zaspokajaniem potrzeb ich dziecka, co niewątpliwie przekłada się na relacje między rodzicami i dzieckiem. Ostatnia istotna zależność dotyczy odczuwanego wsparcia ze strony rodziny i poczucia winy. Słaba, ujemna korelacja pokazuje, że wraz ze wzrostem odczuwanego wsparcia rodzinnego maleją emocje związane z poczuciem winy. Jak widać, poszczególne rodzaje odczuwanego wsparcia nie wykazują zbyt wielu istotnych korelacji z odczuciami, które towarzyszą rodzicielstwu.

Czy zatem doświadczane przez rodziców wsparcie społeczne koreluje z zachowaniami wobec dziecka? Odpowiedzi na to pytanie również dostarczają wyniki korelacji r-Pearsona. Okazuje się, że pomiędzy poszczególnymi rodzajami wsparcia i zachowaniami rodziców, ani wspierającymi, ani przymusowymi, nie występują żadne zależności (tabela 6).

**Tabela 6.** Korelacje (r-Pearsona) zmiennych z zakresu zachowań rodziców (Zachowania rodziców wspierające, Zachowania rodziców przymusowe) i zmiennych w zakresie odczuwanego przez rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością ( $N = 66$ ) wsparcia społecznego (Wsparcie medyczne, Wsparcie ze strony terapeutów, Wsparcie rodziny)

Zmienne		Wsparcie medyczne	Wsparcie terapeutyczne	Wsparcie rodziny
Zachowania wspierające/ zaangażowane	r	-0,174	-0,161	0,065
Zachowania przymusowe/ wrogie	r	0,126	0,080	0,185

\*\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,01$

\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 5.0.

Otrzymane wyniki korelacji zachęcają do dalszych eksploracji ukierunkowanych na poszukiwanie predyktorów aktywizowania się jednego z dwóch rodzajów zachowań ukierunkowanych na kształtowanie się relacji rodzic–dziecko. Autorzy założyli, że w przypadku rodziców wychowujących dzieci z niepełnosprawnością relacja między poszczególnymi rodzajami emocji, pozytywnymi i negatywnymi, a określonym rodzajem zachowań będzie warunkowana przez typ odczuwanego przez rodziców wsparcia.

W celu weryfikacji postawionej hipotezy przeprowadzono analizę regresji liniowej z uwzględnieniem w relacji między zmienną niezależną w postaci emocji pozytywnych lub negatywnych i zależną, czyli rodzajem zachowań wobec dziecka, moderatora jakim jest rodzaj otrzymanego wsparcia. Do analiz wykorzystano Process v3.4 Andrew F. Hayes'a. Po wprowadzeniu danych do Modelu 1 (Hayes, 2018) otrzymano wyniki świadczące o tym, że istotny statystycznie  $F(3, 62) = 5,752$ ;  $p = 0,002$  (tabela 7) okazuje się model, w którym relacja między emocjami pozytywnymi a zachowaniami przymusowymi warunkowana jest przez odczuwane przez rodziców wsparcie ze strony terapeutów. Model ten wyjaśnia około 22% wariancji zmiennej zależnej ( $R^2 = 0,22$ ), zmiana  $R^2$  po wprowadzeniu do modelu moderatora jest istotna statystycznie ( $R^2 = 0,08$ ),  $p = 0,02$  (tabela 7).

**Tabela 7.** Statystyki określające procent wariancji wyjaśnianej przez  $R^2$  po uwzględnieniu moderatora w postaci odczuwanego przez rodziców wsparcia ze strony terapeutów – Model 1

R	$R^2$	Błąd standardowy	F	df1	df2	p	Statystyki zmiany				
							$R^2$	F	df1	df2	p
0,467	0,218	50,941	5,752	3	62	0,002	0,080	6,313	1	62	0,015

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0 (Process v3.4 Andrew F. Hayes, Model 1).

Istotnymi statystycznie predyktorami zachowań przymusowych okazują się dwie zmienne – Odczuwane przez rodziców wsparcie terapeutów ( $B = 13,03$ ,  $p = 0,01$ ) oraz zmienna interakcyjna Emocje pozytywne i Wsparcie terapeutów ( $B = -3,16$ ,  $p = 0,02$ ) (tabela 8).

**Tabela 8.** Współczynniki niestandardyzowane modelu regresji po wprowadzeniu mediatora w postaci odczuwanego przez rodziców wsparcia terapeutów – Model 1

Model	Współczynniki niestandardyzowane		t	p	
	Zmienne	B			Błąd standardowy
I (Stała)		3,153	12,964	0,243	0,809
Emocje pozytywne		4,288	3,404	1,260	0,213
Odczuwane wsparcie terapeutyczne		13,027	4,875	2,672	0,010
Zmienna interakcyjna – Emocje pozytywne i Odczuwane przez rodziców wsparcie terapeutów		-3,157	1,256	-2,513	0,015

Zmienna zależna Zachowania przymusowe.

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0 (Process v3.4 Andrew F. Hayes, Model 1).

Analiza otrzymanych wartości efektu warunkowego wskazuje jednak, że relacja między emocjami pozytywnymi i zachowaniami przymusowymi jest istotna statystycznie wyłącznie dla średniego i wysokiego poziomu odczuwanego przez rodziców wsparcia terapeutów (tabela 9).

Można zatem wnioskować, że dla średniego i wysokiego poziomu wsparcia terapeutycznego wraz ze wzrostem emocji pozytywnych maleje częstotliwość przymusowych zachowań rodziców wobec dziecka. Wskazuje to na niezwykle istotną rolę terapeutów w kształtowaniu relacji między rodzicami i ich dzieckiem z niepełnosprawnością.

Drugim modelem, który z uwagi na wartość  $p = 0,05$  można uznać za marginalnie istotny jest ten, w którym rolę moderatora w relacji między zmienną niezależną – Relacje negatywne a zmienną zależną – Zachowania wspierające pełni odczuwane przez rodziców wsparcie ze strony rodziny. Model ten wyjaśnia 52% ( $R^2 = 0,52$ ) wariancji zmiennej zależnej, którą są zachowania wspierające i zdaje się wyjaśniać ważne mechanizmy funkcjonowania rodziców dziecka z niepełnosprawnością w systemie rodzinnym. Zmiana  $R^2$  po wprowadzeniu do modelu moderatora jest istotna statystycznie i wynosi 0,41,  $p = 0,015$  (tabela 10).

Predyktorami zachowań wspierających są w omawianym modelu trzy zmienne – Emocje negatywne ( $B = 45,96$ ;  $p = 0,01$ ), Odczuwane przez rodziców wsparcie ze strony rodziny ( $B = 42,74$ ;  $p = 0,01$ ) oraz zmienna interakcyjna Emocje negatywne i Odczuwane przez rodziców dziecka wsparcie rodziny ( $B = -10,67$ ;  $p = 0,02$ ) (tabela 11).

**Tabela 9.** Oszacowanie warunkowego efektu odczuwanego przez rodziców wsparcia terapeutycznego na relację między emocjami pozytywnymi związanymi z rodzicielstwem i częstotliwością zachowań przymusowych

Zmienna	Efekt	Błąd standardowy	t	p	Przedział ufności	
					Dolna granica	Górna granica
Odczuwane przez rodziców dziecka wsparcie terapeutów						
1,533	-0,552	1,723	-0,3321	0,750	-3,997	2,892
2,483	-3,551	1,164	-3,052	0,003	-5,878	-1,225
4,300	-9,286	2,490	-3,730	< 0,001	-14,264	-4,308

Poziom ufności 95%.

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0 (Process v3.4 Andrew F. Hayes, Model 1).

**Tabela 10.** Statystyki określające procent wariacji wyjaśnianej przez  $R^2$  po uwzględnieniu moderatora w postaci odczuwanego przez rodziców dziecka z niepełnosprawnością wsparcia ze strony rodziny – Model 1

R	$R^2$	Błąd standardowy	F	df1	df2	p	Statystyki zmiany				
							$R^2$	F	df1	df2	p
0,720	0,519	16,622	3,595	3	10	0,054	0,414	8,595	3	10	0,015

SPSS 25.0 (Process v3.4 Andrew F. Hayes, Model 1).

**Tabela 11.** Współczynniki niestandardyzowane modelu regresji po wprowadzeniu mediatora w postaci odczuwanego przez rodziców wsparcia ze strony rodziny – Model 1

Model	Współczynniki niestandardyzowane		t	p	
	Zmienne	B			Błąd standardowy
I (Stała)		-140,899	58,603	-2,404	0,037
Emocje negatywne		45,957	14,994	3,065	0,012
Odczuwane wsparcie ze strony rodziny		42,741	14,330	2,983	0,014
Zmienna interakcyjna – Emocje negatywne i Odczuwane przez rodziców wsparcie rodziny		-10,669	3,639	-2,932	0,015

Zmienna zależna *Zachowania wspierające*.

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0 (Process v3.4 Andrew F. Hayes, Model 1).

Analiza otrzymanych wartości efektu warunkowego wskazuje jednak, że relacja między negatywnymi emocjami związanymi z rodzicielstwem i zachowaniami wspierającymi jest istotna statystycznie wyłącznie dla niskiego poziomu odczuwanego przez rodziców wsparcia przez terapeutów (tabela 11).

**Tabela 12.** Oszacowanie warunkowego efektu odczuwanego przez rodziców wsparcia ze strony rodziny na relację między emocjami negatywnymi związanymi z rodzicielstwem i częstotliwością zachowań wspierających.

Zmienna	Efekt	Błąd standardowy	t	p	Przedział ufności		
					Dolna granica	Górna granica	
Odczuwane przez rodziców wsparcie rodziny	2,206	22,417	7,263	3,086	0,012	6,229	38,606
	4,047	2,779	2,806	0,990	0,345	-3,475	9,033
	4,938	-6,724	4,286	-1,569	0,148	-16,277	2,830

Źródło: opracowanie własne na podst. SPSS 25.0 (Process v3.4 Andrew F. Hayes, Model 1).

Uzyskane wyniki mogą wydawać się zaskakujące. Jednak bardziej wnikliwa analiza pokazuje pewne mechanizmy, które zdają się potwierdzać obserwowane u części rodziców wychowujących dzieci z niepełnosprawnością zachowania. Fakt, że tylko dla niskiego poziomu odczuwanego przez rodziców dziecka wsparcia ze strony rodziny wraz ze wzrostem poziomu negatywnych emocji towarzyszących rodzicielstwu rośnie również częstotliwość zachowań wspierających, może świadczyć o tym, że pozostawieni sami sobie rodzice aktywizują wszelkie działania, aby udowodnić, iż potrafią zadbać o rozwój dziecka, pomimo ograniczeń wynikających z niepełnosprawności.

Podsumowanie przedstawionych analiz pozwala stwierdzić, że potwierdziła się hipoteza o mniejszej satysfakcji z rodzicielstwa odczuwanej przez rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością w porównaniu do rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością doświadczają więcej negatywnych emocji związanych z rodzicielstwem niż rodzice dzieci bez zaburzeń rozwojowych. W porównaniu do rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju, ich satysfakcja z rodzicielstwa jest zatem mniejsza. Bycie rodzicem dziecka o zaburzonym rozwoju generuje więcej sytuacji, które wywołują uczucia niepokoju, stresu, samotności czy wyczerpania, a znacznie mniej będących źródłem uczuć pozytywnych takich, jak: optymizm, zadowolenie, satysfakcja czy szczęście.

Wyniki badań nie potwierdzają natomiast hipotezy drugiej, zakładającej, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością przejawiają więcej zachowań wspierających w kontaktach ze swoim dzieckiem, niż rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju. Wyniki eksploracji badawczych potwierdziły również hipotezę trzecią, zakładającą, że rodzaj doświadczanych emocji może okazać się potencjalnym predyktorem relacji między rodzicem i dzieckiem. Uwagę zwracają szczególnie różnice, jakie wy-

stępują w zakresie korelacji między emocjami pozytywnymi a wzrostem zachowań wspierających w grupie rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju oraz zmniejszeniem się działań przymusowych w grupie rodziców wychowujących dzieci z niepełnosprawnością. Niewątpliwie wymaga to dalszych, pogłębionych badań i analiz.

Uzyskane modele regresji liniowej zdają się natomiast potwierdzać hipotezę mówiącą o wpływie rodzaju wsparcia na relację między rodzajem doświadczanych emocji i typem przejawianych wobec dziecka zachowań. Okazuje się jednak, że rolę warunkującą tę relację pełnią dwa z trzech rodzajów wsparcia, czyli odczuwane wsparcie ze strony terapeutów oraz rodziny.

## **Dyskusja wyników**

Uzyskane w realizowanym projekcie dane pozwalają zauważyć, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością uzyskują zdecydowanie niższe wyniki niż rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju w zakresie doświadczania emocji pozytywnych oraz zdecydowanie wyższe wyniki w zakresie emocji negatywnych związanych z rodzicielstwem. Wyniki te potwierdzają zatem prowadzone dotychczas w kraju i za granicą badania empiryczne, w których podkreśla się, że niepełnosprawność dziecka istotnie związana jest z poczuciem dobrostanu psychicznego rodziców, postrzeganego m.in. w kategoriach satysfakcji z pełnienia roli ojca lub matki dziecka o zaburzonym rozwoju (Lai i in., 2015; Dłużniewska, Kuracki, 2018; Erbas i in., 2018). Choć w obu badanych grupach na jednakowym poziomie rodzice deklarowali poczucie frustracji i winy, z dużym prawdopodobieństwem można zakładać, że w każdej z grup emocje te miały inne źródło. W badaniach wykazano jednak, iż rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami, w podobnym stopniu jak rodzice dzieci prawidłowo rozwijających się, prezentują zachowania zarówno wspierające dziecko, jak i takie, które świadczą o mało wspierających, a nawet wrogich postawach rodzicielskich. W tym przypadku sam fakt niepełnosprawności dziecka nie wpływa zatem na częstotliwość generowania przez rodziców tych zachowań wobec niego, które lokują się na kontinuum zaangażowanie–wspieranie oraz wrogość–przymusowość. Przejawianie określonych zachowań rodzicielskich w relacji z dzieckiem wydaje się jednak istotnie związane z konkretnymi emocjami towarzyszącymi rodzicielstwu. W grupie rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością zauważa się bowiem prawidłowość, że wraz ze wzrostem stresu i poczucia winy rośnie również częstotliwość przejawianych zachowań wspierających dziecko, a wraz ze wzrostem poczucia optymizmu, zadowolenia i szczęścia spada częstotliwość nieprzyjaznych zachowań wobec dziecka. Można zatem wnioskować, że w grupie tej zarówno negatywne, jak i pozytywne stany emocjonalne związane z rodzicielstwem mogą stanowić czynniki mobilizujące rodziców do kształtowania konstruktywnych relacji z ich niepełnosprawnymi dziećmi. Prawidłowość ta nie jest jednak dostrzegalna w grupie rodziców dzieci bez zaburzeń rozwojowych, dla których wyłącznie pozytywne emocje towarzyszące pełnieniu roli ojca lub matki wiążą się z generowaniem wspierających zachowań w relacji



z dzieckiem. Rezultaty te wydają się zatem tylko w pewnym zakresie korespondować z doniesieniami badaczy wskazujących na związki między doświadczanym stresem rodziców a ich oceną relacji z dzieckiem oraz generowaniem określonego typu zachowań względem dziecka (Seymour i in., 2013; Lai i in., 2015).

W badaniach wykazano również, że rodzice wychowujący dzieci z niepełnosprawnością najkorzystniej oceniają wsparcie uzyskiwane ze strony najbliższej rodziny, która jak można przypuszczać w największym stopniu sprzyja zaspokajaniu pierwszo- i drugorzędowych potrzeb rodziców oraz towarzyszy im w codziennych obowiązkach wynikających z opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością. Nieco gorzej badani rodzice oceniają wsparcie uzyskiwane ze strony terapeutów, często współtworzących indywidualne programy wspomaganie rozwoju dziecka. Najmniej satysfakcjonujące jest zaś dla badanej grupy wsparcie otrzymywane ze strony placówek medycznych, które w percepcji rodziców często nie zaspokajają oczekiwań związanych z poświęcaniem im wystarczającej uwagi. Z dużym prawdopodobieństwem można zakładać, że niski stopień satysfakcji rodziców z pomocy udzielanej im ze strony placówek medycznych wynika m.in. z braku właściwego przygotowania personelu medycznego w zakresie zapewniania psychologicznego wsparcia. Tezę tę mogą wyjaśniać m.in. badania jakościowe Kim-Michelle Gilson i wsp. (2018), przeprowadzone wśród pracowników służby zdrowia, w których wykazano, że pomimo posiadanego przez nich przeświadczenia o konieczności zapewniania rodzicom odpowiedniego wsparcia psychologicznego, specjaliści nie czują się wystarczająco kompetentni m.in. w zakresie wyboru najbardziej efektywnych strategii wspierających. Zgodnie z deklaracjami badanych, często sami potrzebują specjalistycznych szkoleń w tych zakresie.

W wyniku przeprowadzonych analiz nie ujawniono istotnego bezpośredniego związku pomiędzy otrzymywanym wsparciem społecznym ze strony rodziny, placówek medycznych i terapeutów a wspierającymi i przymusowymi zachowaniami rodzica. O istotnym znaczeniu doświadczanego wsparcia społecznego dla kształtowania relacji rodzic–dziecko pośrednio świadczą jednak wyniki, zgodnie z którymi wraz ze spadkiem odczuwanego przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością wsparcia ze strony placówek medycznych rośnie poziom odczuwanego przez nich stanu wyczerpania, wraz ze wzrostem ich satysfakcji ze wsparcia terapeutycznego – maleje odczuwane poczucie samotności, a wraz ze wzrostem satysfakcji ze wsparcia rodzinnego – maleje odczuwane poczucie winy. Być może zatem zapewnianie rodzicom dzieci z zaburzeniami rozwojowymi optymalnego poziomu wsparcia stwarza szansę na kształtowanie się u nich poczucia wiary we własne możliwości oraz przekonania, że posiadają zasoby pozwalające na efektywne radzenie sobie z doświadczaną, trudną sytuacją. Taki zaś sposób myślenia, finalnie może stanowić czynnik profilaktyczny, zapobiegający powstaniu syndromu wypalenia sił. Założenie to wydają się potwierdzać m.in. badania Morgan K. Crossman i wsp. (2018), w których wykazano, że jakość wsparcia terapeutów uczestniczących w programach wczesnej interwencji, a także pozytywne relacje rodzinne stanowiły determinanty wyższego poczucia skuteczności i kompetencji matek małych dzieci z zaburzeniami rozwojo-

wymi, a tym samym pozwalały rodzicom łatwiej podejmować decyzje dotyczące rehabilitacji dziecka oraz dbać o spójność systemu rodzinnego.

Szczególnie znaczącym rezultatem realizowanego projektu wydaje się jednak rozpoznanie wpływu rodzaju otrzymywanego wsparcia na relację między doświadczanymi przez rodziców dziećmi z niepełnosprawnością emocjami związanymi z rodzicielstwem oraz typem przejawianych przez dziecko zachowań. W wyniku przeprowadzonej analizy regresji wykazano bowiem, że relację tę warunkuje zarówno wsparcie otrzymywane ze strony terapeutów, jak i wsparcie otrzymywane ze strony rodziny. Zgodnie z otrzymanymi danymi, dla średniego i wysokiego poziomu wsparcia terapeutycznego wraz ze wzrostem emocji pozytywnych maleje częstotliwość przymusowych zachowań rodziców wobec dziecka. Być może zatem jakość doświadczanej pomocy ze strony osób współuczestniczących we wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka, a w szczególności charakter prowadzonych przez nich działań o charakterze psychoedukacyjnym, w znaczącym stopniu wpływają zarówno na dobrostan psychiczny rodziców, jak i na kształtowanie ich kompetencji rodzicielskich. Co więcej, przy niskim poziomie odczuwanego przez rodziców wsparcia ze strony rodziny, wraz ze wzrostem poziomu negatywnych emocji towarzyszących rodzicielstwu wzrasta częstotliwość zachowań wspierających. Choć zależność ta wydaje się szczególnie zaskakująca, mogą ją jednak wyjaśniać wyniki badań sugerujące, że brak satysfakcjonującego wsparcia społecznego niejednokrotnie aktywizuje rodziców do wykorzystywania obronnych mechanizmów działania, co w tym przypadku mogłoby być związane z chęcią działania „na przekór” doświadczanym trudnościom (Sekułowicz, 2000; Boyd, 2002). W świetle uzyskanych wyników otrzymywane wsparcie społeczne zdaje się pełnić zatem funkcję moderującą związek pomiędzy emocjami rodziców a przejawianiem przez nich określonych zachowań względem dziecka.

## **Konkluzja**

Na podstawie przeprowadzonych badań dostrzegalna jest potrzeba odpowiedniego przygotowania pracowników placówek medycznych, jak i terapeutów w zakresie udzielania emocjonalnego, informacyjnego i instrumentalnego wsparcia rodzicom dzieci ze specjalnymi potrzebami. W świetle uzyskanych wyników, stanowiących przyczynek do dalszych, pogłębionych eksploracji badawczych, z dużym prawdopodobieństwem można bowiem przypuszczać, że właściwie ukierunkowana aktywność osób wspierających może korzystnie oddziaływać na dobrostan psychiczny rodziców dzieci z niepełnosprawnością lub zaburzeniami rozwojowymi, przyczynić się do polepszenia jakości ich życia, a co najważniejsze, znacząco wpłynąć na jakość kształtujących się relacji rodzic–dziecko. Ważne jest jednak, aby projektowane działania, realizowane zarówno w skali mikro, jak i makro, uwzględniały nie tylko systemowe zasoby rodziny, lecz także wewnętrzne zasoby psychologiczne rodziców.

## Literatura

- Arellano, A., Denne, L.D., Hastings, R.P., Hughes, J.C. (2019). Parenting sense of competence in mothers of children with autism: Associations with parental expectations and levels of family support needs. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(2), 212–218.
- Baker, B.L., McIntyre, L.L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4–5), 217–230.
- Baker, B.L., Blacher, J., Olsson, M.B. (2005). Preschool children with and without developmental delay: Behaviour problems, parents' optimism and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 575–590.
- Banasiak, A. (2014). Wsparcie społeczne a poziom doświadczanego stresu rodzicielskiego u ojców dzieci z zaburzeniami rozwoju. *Pedagogika Rodziny*, 4, 177–188.
- Boyd, B.A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 208–215.
- Çattık, M., Aksoy, V. (2018). An Examination of the relations among social support, self-efficacy, and life satisfaction in parents of children with developmental disabilities. *Education and Science*, 43(195), 65–77.
- Crossman, M.K., Warfield, M.E., Kotelchuck, M., Hauser-Cram, P., Parish, S.L. (2018). Associations between early intervention home visits, family relationships and competence for mothers of children with developmental disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, 22, 599–607.
- Davis, N.O., Carter, A.S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1278–1291.
- Dłużniewska, A., Kuracki, K. (2018). Parents' well-being and coping with problematic behavior of their child with disability. *10<sup>th</sup> International Conference on Education and New Learning Technologies. Conference Proceedings*, 1, 5039–5046.
- Eisenhower, A., Baker, B., Blacher, J. (2005). Preschool children with intellectual disability: Syndrome specificity, behaviour problems, and maternal well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(9), 657–671.
- Erbasi, E., Scarinci, N., Hickson, L., Ching, T.Y.C. (2018). Parental involvement in the care and intervention of children with hearing loss. *International Journal of Audiology*, 57, 15–26.
- Esdale, A.S., Greenwood, K.M. (2003). A comparison of mothers' and fathers' experience of parenting stress and attributions for parent-child interaction outcomes. *Occupational Therapy International*, 10(2), 115–126.
- Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X.H., Abbot, R. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism*, 13(4), 375–387.
- Feldman, M., McDonald, L., Serbin, L. (2007). Predictors of depressive symptoms in primary caregivers of young children with or at risk for developmental delay. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 606–619.
- Gilson, K.M., Johnson, S., Davis, E., Brunton, S., Swift, E., Reddihough, D., Williams, K. (2018). Supporting the mental health of mothers of children with a disability:

- Health professional perceptions of need, role, and challenges. *Child Care Health Dev.*, 44, 721–729.
- Hastings, R.P., Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40, 148–156.
- Hayes, A.F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*, <http://www.guilford.com/p/hayes3>.
- Jacobs, M., Woolfson, L.M., Hunter, S.C. (2016). Attributions of stability, control and responsibility: How parents of children with intellectual disabilities view their child's problematic behaviour and its causes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29, 58–70.
- Kersh, J., Hedvat, T.T., Hauser-Cram, P., Wartfield, M.E. (2006). The contribution of marital quality to the wellbeing of parents of children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 883–893.
- Kirenko, J. (2000). Nasilenie potrzeb psychicznych osób ze stwardnieniem rozsianym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Section D*, 55, Suppl. VII, 19.
- Krause, A. (2004). *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Impuls.
- Kubiak, H. (2012). *Optymizm jako czynnik wspomagający radzenie sobie ze stresem przez matki dzieci z mózgowym porażeniem*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lai, W.W., Goh, T.J., Oei, T.P., Sung, M. (2015). Coping and well-being in pof children with autism spectrum disorders (ASD). *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 45, 2582–2593.
- Lloyd, T.J., Hastings, R.P. (2008). Psychological variables as correlates of adjustment in mothers of children with intellectual disabilities: cross-sectional and longitudinal relationships. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 37–48.
- Lloyd, T.J., Hastings, R.P. (2009). Hope as a psychological resilience factor in mothers and fathers of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(12), 957–968.
- Lovejoy, M.Ch., Weis, R., O'Hare, E., Rubin, E.C. (1999). Development and Initial Validation of the Parent Behavior Inventory. *Psychological Assessment*, 11(4), 534–545.
- Maciarz, A. (2004). *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Parchomiuk, M. (2007). *Rodzice dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym wobec sytuacji trudnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pągowska, M. (2014). Trudne rodzicielstwo – socjodemograficzne i podmiotowe determinanty zespołu wypalenia sił u rodziców dzieci z autyzmem. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 1(23), 17–44.
- Pisula, E., Noińska, D. (2011). Stres rodzicielski i percepcja doświadczeń związanych z opieką nad dzieckiem u rodziców dzieci z autyzmem uczestniczących w różnych formach terapii. *Psychologia Rozwojowa*, 3, 75–88.
- Pozo, P., Sarriá, E. (2015). Still stressed but feeling better: Well-being in autism spectrum disorder families as children become adults. *Autism*, 19(7), 805–813.
- Sakowicz-Boboryko, A. (2016). *Wsparcie rodziców w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością słuchową. W kręgu odpowiedzialności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Sekułowicz, M. (1998). Problematyka funkcjonowania rodzin dzieci niepełnosprawnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 61–82.

- Sekułowicz, M. (2000). *Matki dzieci niepełnosprawnych wobec problemów życiowych*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Seymour, M., Wood, C.E., Giallo, R., Jellett, R. (2013). Fatigue, stress and coping in mothers of children with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 43, 1547–1554.
- Sęk, H. (1986). Wsparcie społeczne – co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym?. *Przeгляд Psychologiczny*, 3, 791–799.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2005). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silva, L.M., Schalock, M. (2012). Autism parenting stress index: Initial psychometric evidence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 566–574.
- Siman-Tov, A., Kaniel, S. (2011). Stress and personal resource as predictors of the adjustment of parents to autistic children: A multivariate model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(7), 879–890.
- Singh, N.N., Lancioni, G.E., Winton, A.S., Fisher, B.C., Wahler, R.G., McAleavey, K. (2006). Mindful parenting decreases aggression, noncompliance, and self-injury in children with autism. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14, 169–177.
- Tarnavska, Y. (2015). Analiza psychologiczna zachowań problemowych dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 3, 139–152.
- Trute, B., Hiebert-Murphy, D. (2005). Predicting family adjustment and parenting stress in childhood disability services using brief assessment tools. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30(4), 217–225.
- Twardowski, A. (2012). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Woolfson, L.M., Taylor, R.J., Mooney, L. (2010). Parental attributions of controllability as a moderator of the relationship between developmental disability and behaviour problems. *Child: Care, Health and Development*, 37(2), 184–194.
- Zasępa, E., Wołowicz, A. (2010). *Jakość życia rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Żyta, A., Ćwirynkało, K. (2015). *Wspieranie rodzin dzieci z niepełnosprawnością – perspektywa zmiany*. *Wychowanie w Rodzinie*, 11(1), 369–388.

\*\*\*

## **PREDYKTORY KSZTAŁTOWANIA SIĘ RELACJI RODZIC–DZIECKO W RODZINACH WYCHOWUJĄCYCH DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI**

### **Streszczenie**

W artykule autorzy podejmują problematykę dotyczącą relacji między rodzicami i ich dzieckiem z niepełnosprawnością. Znaleźnieniu warunków dobrostanu psychicznego rodziców dziecka z niepełnosprawnością nabiera szczególnego znaczenia wobec wyzwań, jakie stawia im codzienne życie. Rodzaj subiektywnie odczuwanych emocji związanych z rodzicielstwem nie pozostaje bez wpływu na jakość wzajemnych stosunków w diadzie rodzic–dziecko.

Celem badań było rozpoznanie oceny przez rodziców wychowujących dzieci z niepełnosprawnościami uzyskiwanego wsparcia, towarzyszących im emocji

związanych z rodzicielstwem oraz samooceny zachowań w relacjach rodzic–dziecko. Starano się również ustalić predyktory kształtowania się tych relacji.

Uzyskane wyniki wskazują, że, w porównaniu do rodziców dzieci prawidłowo się rozwijających rodzicom dzieci z niepełnosprawnościami istotnie częściej towarzyszą emocje negatywne i znacznie rzadziej emocje pozytywne związane z wychowaniem dziecka. Nie stwierdzono natomiast istotnych statystycznie różnic między obiema grupami rodziców w przejawianych zachowaniach wobec dziecka. Predyktorami kształtowania się relacji rodzic–dziecko z niepełnosprawnością okazują się wsparcie terapeutów, wsparcie rodziny oraz emocje pozytywne i negatywne towarzyszące rodzicielstwu.

### **PREDICTORS OF PARENT–CHILD RELATIONSHIPS FORMATION IN FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES**

#### **Summary**

In this article the authors discuss the issue of relationships between parents and their child with disability. Finding the conditions for the psychological well-being of parents of a child with a disability takes on particular significance in view of everyday life's challenges. The type of subjectively felt emotions associated with parenthood is not without influence on the quality of mutual parent-child relationships.

The aim of the study was to recognize the assessment of support obtained by parents with disabilities, the accompanying emotions associated with their parenthood and self-assessment of behavior in parent-child relationships. Attempts have also been made to determine predictors of these relationships.

The obtained results indicate that, compared to parents of normally developing children, parents of children with disabilities are significantly more often accompanied by negative emotions and much less often positive emotions associated with raising a child. However, no statistically significant differences were found between the two groups of parents in the manifested behavior towards the child. Predictors of the parent-child with disability relationship turn out to be the support of therapists and family as well as positive and negative emotions accompanying parenthood.



# Wizerunek nauczyciela akademickiego a system wartości studentów

*Justyna Maria Gasik*



## Słowa kluczowe

*system wartości, nauczyciel akademicki, wizerunek nauczyciela akademickiego, studenci, system wartości studentów, szkolnictwo wyższe*

## Keywords

*value system, academic teacher, image of an academic teacher, students, students' value system, higher education*

## Wstęp

Artykuł jest opisem badań przeprowadzonych wśród studentów dwóch warszawskich uczelni: Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej oraz Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej. Badania dotyczyły związku pomiędzy preferowanym przez badanych systemem wartości a postrzeganiem (wizerunek realny) i oczekiwaniami (wizerunek idealny) wobec nauczycieli akademickich. W pierwszej części artykułu przedstawiono podstawy teoretyczne prowadzonych badań, w drugiej zaś opisano ich wyniki.

## Rys historyczny szkolnictwa wyższego

Termin „nauczyciel akademicki” pochodzi ze starożytności, związany jest z tradycją platońską (za: Sobański, 2003, s. 25). Oznaczał on mężczyznę, który kształcił młodych mężczyzn w ogrodach Akademosy. Nauka odbywała się metodą sokratejską – zadawano pytania i szukano na nie odpowiedzi. Zadaniem nauczyciela było prowadzenie dyskusji, zachęcanie do precyzyjnego formułowania proble-



mów oraz czuwanie nad tokiem myślenia uczniów. Według niektórych badaczy (Baszkiewicz, 1997; Bartnicka, Szybiak, 2001; Drozdowicz, 2009) to właśnie Akademię Platońską należy uznać za pierwszą formę uniwersytetu – prowadziła ona bowiem zarówno badania naukowe, jak i kształciła studentów. Warto zauważyć, że działalność ta miała także charakter polityczny. Formalnie jednak przyjmuje się, że początki szkolnictwa wyższego miały miejsce w wieku XI. Powstały wtedy pierwsze uniwersytety – przekształcone ze szkół katedralnych. Za najstarszy uznaje się uniwersytet w Bolonii założony w roku 1088.

Dynamiczny rozwój uniwersytetów oraz wzrost ich znaczenia miał miejsce od XIII wieku. Związane to było z rozwojem miast oraz zmianami w strukturze demograficznej średniowiecznej Europy. Ówczesne uniwersytety mogły funkcjonować według trojakich zasad: jako typ boloński (uniwersytet studentów) – w którym władza *de facto* oddana była w ręce uczących się; typ paryski (uniwersytet profesorów) – gdzie o sprawach istotnych decydowali profesoria; oraz typ państwowy, który finansowany był a jednocześnie kontrolowany przez władzę.

Uniwersytety pełniły bardzo istotną rolę w społecznościach europejskich aż do przełomu wieków XVII i XVIII, kiedy to liczne przemiany polityczne (m.in. Wielka Rewolucja Francuska), religijne (reformacja) i społeczne spowodowały ich kryzys. W pewnym stopniu został on zażegnany na przełomie XVIII i XIX wieku, kiedy część uniwersytetów została objęta opieką przez władze państwowe. Wiązało się to z licznymi zmianami w strukturach i programach uniwersyteckich, jednak spowodowało chociaż częściowe odbudowanie społecznej pozycji uniwersytetów.

## **Nauczyciel akademicki – dydaktyk czy naukowiec?**

Na przestrzeni dziejów rozumienie profesji oraz postrzeganie pozycji społecznej nauczycieli akademickich ulegało zmianom. Grupa ta pełniła funkcje mistrzów w swojej dziedzinie naukowej, ale także nauczycieli, których wyróżnikiem stawało się miejsce pracy. Tym, co było niezmiennie, to łączenie obu działalności – naukowej i dydaktycznej – przez pracujących na uniwersytetach profesorów. Warto tutaj wspomnieć o pewnym rodzaju eksperymencie akademickim, który przeprowadzony został w Dublinie w roku 1852. Powołano tam uniwersytet oparty na tzw. zasadzie Newmana, według której był on miejscem jedynie działalności dydaktycznej (Waltoś, 2012, s. 28). Ten typ uniwersytetu nie przyjął się, co wskazuje na nierozzerwalność działalności naukowej i dydaktycznej w szkole wyższej.

Współcześnie formalne kwalifikacje nauczycieli akademickich określa Ustawa z dnia 20 lipca 2018 roku – prawo o szkolnictwie wyższym. W myśl tej ustawy nauczycielem akademickim może zostać osoba, która: posiada odpowiednie kwalifikacje, spełnia określone wymagania oraz nie była wcześniej karana karą dyscyplinarną (art. 113, pkt 1–3). Nauczyciel akademicki może zostać zatrudniony na stanowisku profesora, profesora uczelni, adiunkta i asystenta (art. 116, ust. 1,

pkt 1–3) w grupie pracowników naukowych, dydaktycznych lub też naukowo-dydaktycznych (art. 114, pkt 1–3). Obowiązki każdej grupy są precyzyjnie określone. *Do (...) obowiązków nauczyciela akademickiego będącego pracownikiem: (1) dydaktycznym – należy kształcenie i wychowywanie studentów lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów; (2) badawczym – należy prowadzenie działalności naukowej lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów; (3) badawczo-dydaktycznym – należy prowadzenie działalności naukowej, kształcenie i wychowywanie studentów lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów* (art. 115, ust. 1, pkt 1–3).

Przytoczone przepisy wyraźnie określają, że wymagania stawiane nauczycielom akademickim, również współcześnie, skoncentrowane są w dwóch obszarach: działalności dydaktycznej i akademickiej. Przeważająca większość zatrudniona jest na stanowiskach łączących obowiązki tak naukowe, jak i dydaktyczne. Tak też definiuje nauczycieli akademickich Wincenty Okoń (1973, s. 116), który twierdzi, że (...) *w założeniu powinni integrować w sobie cechy badacza naukowego oraz nauczyciela i wychowawcy młodzieży akademickiej. Brak jednej lub drugiej grupy cech w zasadzie dyskwalifikuje każdego, jako pracownika naukowo-dydaktycznego.* Warto jednak zauważyć, że pedeutolodzy akademicy dość rzadko ograniczają wymagania stawiane nauczycielom akademickim do tylko tych dwóch obszarów. Zazwyczaj są to wymagania skoncentrowane wokół szeroko pojętej moralności i etyki (Zajac, 1998; de Tchorzewski, 1999; Duraj-Nowakowa, 1999; Łobocki, 1999). Zwracają oni uwagę, że pozycja nauczyciela akademickiego jest nobilitująca i elitarna, co powoduje wysokie wymagania stawiane osobom wykonującym ten zawód. Jednocześnie grupa ta, poza wpływem na rozwój nauki, pracuje w bliskim kontakcie z młodymi ludźmi, mając duży wpływ na ich wychowanie oraz kształtowanie ich osobowości. Danuta Gielarowska (1981) zauważa, że proces wychowania w szkole wyższej ma inny charakter niż na innych etapach edukacji. Jako czynniki różnicujące autorka wymienia m.in. cele i zadania szkolnictwa wyższego, poziom rozwoju osobowości młodzieży, coraz większe możliwości samowychowywania studentów (Gielarowska, 1981, s. 16–17). Na szczególne znaczenie świadomości kształtowania własnej osobowości w procesie kształcenia w szkole wyższej zwracają także uwagę m.in. Heliodor Muszyński (1987), Krystyna Duraj-Nowakowa (1999), Wiktor Sawczuk (2000).

## Typy relacji nauczyciel akademicki – student

Relacja, która tworzy się w kontakcie nauczyciel akademicki – student jest bardzo specyficzna. W założeniu oparta jest na dobrowolności oraz chęci jej kontynuacji. W zależności od jej charakteru, przebiegu i wzajemnych oczekiwań może ona przybierać różne formy. W literaturze przedmiotu najczęściej przywoływanymi typami relacji są: relacja mistrz–uczeń, relacja formalna, relacja oparta na autorytecie oraz relacja oparta na naśladownictwie.

### **Relacja mistrz–uczeń**

Jest to najbardziej klasyczny, najstarszy, bardzo często omawiany w literaturze (Biniakiewicz, 1998; Mańka, Rotter, 1998; Łobocki, 1999; Kapias, Polok, 2007; Kapias, Kasperek, Polok, 2008) model relacji nauczyciel akademicki – student. Jednocześnie jest to typ relacji bardzo nobilitujący dla uczącego. Charakterystyczną jej cechą jest swoista dwustronność – powstaje ona wyłącznie jako skutek interakcji nauczyciela ze studentem. Co więcej – to student metaforycznie „tworzy” mistrza, poprzez uznanie jego przewodnictwa. Wydaje się wręcz, że nauczyciel może stać się mistrzem wbrew swojej chęci, jedynie na podstawie decyzji i uznania studenta. To także student decyduje się na zerwanie relacji. Jest to jedyny typ relacji, w której student jest tak bardzo ją współtworzącym. Nie ma zgody co do przesłanek, którymi kieruje się student, wybierając konkretnego nauczyciela za swojego mistrza. Michał Kapias i ks. Grzegorz Polok (2007) stoją na stanowisku, że szukanie mistrza jest wewnętrzną, immanentną potrzebą studium i kieruje się on w tym procesie przede wszystkim swoim i mistrza systemem wartości. Bożena Biniakiewicz (1998) twierdzi, że najważniejszymi cechami mistrza są umiejętności interpersonalne oraz kompetencje pedagogiczne. Z kolei Aleksander Mańka i Adam Rotter (1998) rozszerzają te wymagania o bogaty dorobek naukowy.

### **Relacja oparta na autorytecie**

Autorytet często rozpatrywany jest jako jedna z wartości najbardziej charakterystycznych dla środowiska akademickiego. Może być także podstawą dla stworzenia wydajnej relacji nauczyciel akademicki–student. Do takiego wniosku w swoich badaniach doszedł m.in. Dariusz Zając (1998, s. 99), który założył, że prawidłowa relacja nauczyciel akademicki – student powinna być oparta właśnie na autorytecie. Autorytet rozumiany jest tutaj jako *uznanie, szacunek, wpływ*. Autor koncentruje się wokół autorytetu profesjonalnego, dotyczącego umiejętności przekazywania wiedzy, pogłębionej wiedzy, udziału w badaniach. Szerzej rozumie autorytet nauczyciela akademickiego Urszula Ostrowska (1998). Autorka rozpatruje zagadnienie na czterech płaszczyznach: sferze etycznej, sferze intelektualnej, sferze profesjonalnej oraz sferze kreatywnej. Płaszczyzny te są elementami nierozzerwalnie ze sobą związanymi, a co więcej – wzajemnie warunkującymi się. Każda ze sfer określa najbardziej charakterystyczną dla niej wartość. Sferę etyczną określa moralność, sferę intelektualną – erudycyjność, sferę kreatywną – twórczość a sferę profesjonalną – technoedukacyjność (termin skonstruowany przez autorkę na potrzeby prowadzonych badań). Ostrowska zwraca także uwagę, że relacja oparta na autorytecie w pewnym sensie jest też relacją dwustronną. Wykładowca jest oczywiście stroną, która musi autorytet zdobyć, jednak to student decyduje, ile korzyści z tej relacji odniesie. Autorka zauważa że, w przestrzeni interakcji edukacyjnych szkoły wyższej nie tylko nauczyciel akademicki jest jako ów

„dawca autorytetu” jest odpowiedzialny za kreowane sytuacje autorytarialne, lecz także studenci – odbiorcy autorytetu – zwłaszcza ich kompetencje w zakresie pojmowania owych walorów, które autorytet za sobą niesie – ponoszą współodpowiedzialność za jakość tej relacji edukacyjnej (Ostrowska, 1998, s. 184). W tym rozumieniu nauczyciel odpowiedzialny jest za siebie, swoje działania i wybory. Jednak relacja zyskuje pełnię dopiero w momencie, gdy – na równych prawach – biorą w niej udział nauczyciel i uczeń.

### **Relacja oparta na naśladownictwie**

Jeszcze inny typ relacji nauczyciel akademicki – student rozpatruje Kazimierz Jaskot (2006). Zauważa on, że relacja ta oparta jest przede wszystkim na naśladownictwie, które ma miejsce na płaszczyznach: osobowej, naukowej, zawodowej, organizacyjnej. Wszystkie te płaszczyzny są tak samo istotne. Bardzo ważnym elementem tej relacji jest także towarzyszący jej klimat emocjonalny – wzajemne stosunki powinny być oparte przede wszystkim na obustronnej otwartości, szczerości i zaufaniu. Dopiero taki klimat sprzyja budowaniu relacji o charakterze prawdziwie partnerskim, umożliwiającym swobodne odczuwanie i wyrażanie emocji. Jednocześnie relacja taka umożliwia studentowi naśladowanie nauczyciela na wszystkich wymienionych płaszczyznach. Warto zauważyć, że ten typ relacji także jest relacją dwustronną, w której istotne jest zaangażowanie i aktywność obu jej stron.

### **Relacje formalne**

Relacje formalne to typ wzajemnych kontaktów nauczyciela akademickiego i studenta odwołujący się i skoncentrowany na interakcjach w czasie zajęć i w sytuacjach związanych z procesem studiów. Przykładem takiego ujęcia relacji jest klasyfikacja opisana przez Kazimierza Jankowskiego, Barbarę Sitarską i Cezarego Tkaczuka (2004). Wyróżnili oni sześć podstawowych modeli charakteryzujących interakcje wykładowca–student w sytuacjach formalnych: ześrodkowany na nauczycielu, wykład–dyskusja, nauka aktywna, nauka aktywna – niezależne planowanie, grupa ześrodkowana na zadaniu oraz zakładający brak interakcji. Każdy z modeli charakterystyczny jest dla innej sytuacji formalnej. Model ześrodkowany na nauczycielu (w pełni jednostronny) – dla sytuacji wykładu, model wykład – dyskusja – dla ćwiczeń, konwersatoriów i seminariów, nauka aktywna – dla ćwiczeń praktycznych i warsztatów, nauka aktywna – niezależne planowanie – dla zajęć, podczas których dominuje aktywność studentów natomiast nauczyciel pełni rolę jedynie doradczą i ekspercką, grupa ześrodkowana na zadaniu – sytuacja kiedy w czasie zajęć przeważa praca w grupach, brak interakcji – dla egzaminów, kolokwiiów i sprawdzianów, w czasie których studenci pracują samodzielnie.

## **Funkcje nauczyciela akademickiego**

Funkcję nauczyciela akademickiego można rozpatrywać także w czterech najważniejszych aspektach jego działalności – jako dydaktyka, pracownika naukowego, wzoru osobowego oraz organizatora. Kontekst dydaktyczny oraz związany z pracą naukową wydaje się bardzo naturalny, ze względu na omówioną już specyfikę pracy nauczyciela akademickiego. Natomiast aspekt związany ze stanowieniem wzoru osobowego związany jest z – także już wspomnianymi – wysokimi wymaganiami moralno-etycznymi stawianymi nauczycielom akademickim. Najbardziej opisywanym obszarem jest organizator, który skoncentrowany jest wokół tworzenia przestrzeni do nauki i motywowania studentów.

### ***Nauczyciel akademicki – dydaktyk***

Jest to obszar działalności nauczyciela akademickiego we współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej nieco usuwany na drugi plan w stosunku do pracy naukowej. Jednak tym aspektem działalności nauczyciela akademickiego zajmowało się wielu pedeutologów (m.in.: Okoń, 1972; Parafianiuk-Soińska, 1986; Wenta, Radecki, 1986; Radecki, 1998; Łobocki, 1999; Wójcik, 1999; Kapias, Polok, 2007; Sajdak, 2013). Wiele uwagi temu obszarowi poświęcił Łobocki (1999), który w swoich pracach rozpatruje nie tylko sylwetkę nauczyciela akademickiego jako dydaktyka, lecz także porusza kwestię jego warsztatu oraz konkretnych czynności. Zwraca uwagę na konieczność ciągłego podnoszenia kompetencji, doskonalenia warsztatu, rozwijania prawidłowych relacji ze studentami.

### ***Nauczyciel akademicki – naukowiec***

Praca naukowa jest tym aspektem współczesnej działalności akademika, który – zdaniem wielu badaczy – stanowi najważniejszą jego działalność. Można wręcz wysnuć wniosek, że to właśnie praca naukowa jest tym, co nauczyciela akademickiego stanowi, ponieważ jest tym obowiązkiem, który wyróżnia go od nauczycieli pracujących na niższych stopniach edukacji. Nic dziwnego zatem, że na temat postaci akademika jako naukowca wypowiadało się wielu pedeutologów (m.in. Okoń, 1971; Łobocki, 1999; Wójcik, 1999; Radecki, 1998; Jaskot, Jazukiewicz, 2006). Okoń (1971, s. 117) twierdzi, że naukowca powinny charakteryzować cztery najważniejsze cechy: twórcza postawa, rzetelność, erudycja i sprawność metodologiczna. Nauczyciel akademicki jako naukowiec powinien być kreatywny, twórczy, a jednocześnie rzetelny, tak aby prowadzone przez niego badania charakteryzował wysoki poziom rzetelności.

### ***Nauczyciel akademicki – wzór osobowy***

Jest to obszar odwołujący się przede wszystkim do etycznych wymagań stawianych nauczycielom akademickim. Jego podstaw możemy upatrywać w postrzeganiu aka-

demików jako pewnego rodzaju elity społecznej, której – z oczywistych powodów stawiano wyższe niż przeciętnym obywatelom wymagania. Niezwykle wysokie wymagania stawia nauczycielowi akademickiemu m.in. Janusz Pajewski (1992), który oczekuje od niego bycia osobą na bardzo wysokim poziomie etycznym – tak w działalności profesjonalnej, jak i poza nią. W tym rozumieniu akademik w każdym swoim działaniu powinien kierować się akademickim kodeksem etycznym.

### **Nauczyciel akademicki – organizator**

Jest to stosunkowo rzadko poruszany i opisywany obszar działalności nauczycieli akademickich. W pewnym uproszczeniu można przyjąć, że nauczyciel akademicki jako organizator prezentuje umiejętności wyszukiwania i opracowywania informacji, organizowania warsztatu naukowego, inspirowania oraz koordynowania działań wchodzących w zakres obowiązków zarówno jego samego, jak i studentów oraz młodszych pracowników naukowych (Gasik, 2015, s. 53). Oznacza to, że akademik rzadko występuje w roli omnibusa (Jaskot, Jazukiewicz, 2006, s. 316), jednak powinien dobrze organizować proces poszukiwań i systematyzacji wiedzy.

### **Wartości – rozważania teoretyczne**

Według Anthony'ego Giddensa (2010, s. 45) wartości to *abstrakcyjne idee (...) określające, co uchodzi za ważne, wartościowe i pożądanę stanowiące podstawę każdej kultury*. Jest to pojęcie interdyscyplinarne rozpatrywane na gruncie różnych nauk. Wartości rozpatrywać można m.in. w aspekcie: psychologicznym, socjologicznym, kulturowym, religijnym, pedagogicznym. W kontekście różnorodności ujęć zagadnienia wartości, oraz biorąc pod uwagę specyfikę środowiska szkoły wyższej rozważania dotyczące wartości charakterystycznych dla środowiska akademickiego wydaje się być jak najbardziej słuszne.

Ujęcie psychologiczne ma charakter jednostkowy. Pomija czynniki o charakterze zewnętrznym. W tym ujęciu wartości rozpatrywane są podobnie do postaw (Misztal, 1980, s. 21). Wśród wartości psychologicznych wymienia się:

1. Elementy systemu przekonań jednostki o nienormatywnym charakterze.
2. Elementy przekonań jednostki o normatywnym charakterze.
3. Przekonania innych ludzi na temat stanu psychicznego, fizycznego lub działań jednostki uważanych za godne pożądania.
4. Przedmiot, który zaspokaja potrzeby jednostki.
5. Obserwowalne zachowania jednostki (Misztal, 1980, za: Gasik, 2015, s. 58).

Wartości w rozumieniu socjologicznym odnoszą się – przeciwnie niż w ujęciu psychologicznym – do grupy, nie jednostki. Są to więc przedmioty, przekonania, a nawet *współzależności* (Mariański, Zdaniewicz, 1991, s. 14) istotne z punktu widzenia grupy społecznej. O uznaniu za wartość danego obiektu decyduje grupa społeczna. W tym ujęciu za wartości mogą być uznane:



1. Przedmioty i przekonania o nienormatywnym charakterze, determinujące względnie podobne przeżycia psychiczne i działania jednostek – grup społecznych.
2. Przekonania rozpowszechnione w grupie społecznej, określające godne požądania sądy i zachowania członków tej grupy.
3. Przekonania pojedynczych jednostek lub przekonania rozpowszechnione w grupach społecznych określające godne požądania sądy i zachowania członków tej grupy.
4. Przekonania pojedynczych jednostek lub przekonania rozpowszechnione w grupach społecznych określające godne požądania cechy poszczególnych grup społecznych lub społeczeństwa jako całości (Misztal, 1980, s. 19, za: Gasik, 2015, s. 58).

W ujęciu kulturowym wartości są sposobem na przekazywanie i kultywowanie tradycji, doświadczeń oraz przeżyć grupy społecznej bądź całej społeczności. Przekazywane są z pokolenia na pokolenie oraz traktowane jako coś cennego. Zazwyczaj wiążą się doświadczeniami o charakterze historycznym. Nazywane bywają *wiecznymi* i *absolutnymi* (Piwoński, 2014, s. 41), co wiąże się z ich wyjątkową trwałością.

Kilka bądź kilkanaście wartości deklarowanych przez jednostkę tworzy tzw. system wartości. System jest osobną wartością aksjologiczną – poprzez połączenie w jednej strukturze kilku osobnych wartości oraz ich wzajemne relacje zaczynają one funkcjonować jako osobna struktura. Mimo potocznego używania sformułowania *hierarchia wartości* warto pamiętać, że kwestia nadrzędności jednych wartości w stosunku do innych w obrębie jednego systemu nie przez wszystkich badaczy jest uznawana za słuszną.

Jednym ze zwolenników hierarchicznego pojmowania wartości był Milton Rokeach (1974, za: Brzozowski, 2002). Według teorii Rokeacha wartość jako przekonanie człowieka można by odnieść do wartości „tkwiących” w przedmiotach lub osobach czy będących ich cechami. Wartość jako przekonanie (struktura poznawcza) odzwierciedla wartości przysługujące przedmiotom i osobom. Wartości „tkwiące” w przedmiotach i osobach są niezliczone, dlatego bardziej obiecujące jest badanie stosunkowo nielicznych ogólnych przekonań dotyczących wartości (za: Brzozowski, 2002, s. 28). Według teorii Rokeacha ludzie cenią te same wartości, jednak przywiązują do nich różne znaczenie – w różny sposób hierarchizują je. Dlatego też możliwe jest stworzenie hierarchicznego systemu wartości danej osoby. Charakterystyczną cechą koncepcji Rokeacha jest podział wartości na dwie grupy – wartości ostateczne i instrumentalne. Wartości ostateczne są bardziej ogólne, odnoszą się do ostatecznego celu życia człowieka. Wartości instrumentalne natomiast – stanowią często drogę, pewnego rodzaju „narzędzie”, do realizacji wartości ostatecznych i określają działanie osoby (Gasik, 2015, s. 63).



## Wartości charakterystyczne dla środowiska akademickiego

Biorąc pod uwagę tradycję akademicką, szkoły wyższe to miejsce, w którym kultywowanie pewnych wartości jest zupełnie naturalne, a nawet – jeśli odnieść się do etosu akademickiego – może być uznawane za rodzaj powinności i obowiązku. Jaskot (2006, s. 127) pisze nawet o *naturalnej tendencji* do krzewienia i przekazywania przez uczelnie wartości akademickich. Należy jednak pamiętać, że jest to środowisko, w którym charakterystyczna jest wielość wartości – i studenci, i wykładowcy mają ukształtowane systemy swoich wartości życiowych. Istnieją też próby zdefiniowania wartości charakterystycznych szczególnie dla środowiska akademickiego. Akademicki Kodeks Wartości stworzony na Uniwersytecie Jagiellońskim za wartości najważniejsze dla środowiska akademickiego uznaje: prawdę, odpowiedzialność, życzliwość, sprawiedliwość, rzetelność, tolerancję, lojalność, samodzielność, uczciwość, godność, wolność nauki – wolność uczonych (za: Kapias, Polok, 2007, s. 125–130). Inną klasyfikację podają Michał Kapias, Katarzyna Kasperek i ks. Grzegorz Polok (2008), którzy za wartości charakterystyczne dla środowiska szkolnictwa wyższego uważają: odpowiedzialność, prawdę, wolność, autorytet, sprawiedliwość i patriotyzm.

## Podstawy metodologiczne badań

Główny problem badawczy został sformułowany następująco:

Czy i jakie powiązania istnieją między systemem wartości studentów a ich oczekiwaniem (wizerunek idealny) i postrzeganiem (wizerunek realny) nauczycieli akademickich?

W poszukiwaniu odpowiedzi na problem główny zostały sformułowane problemy szczegółowe:

1. Jaka jest hierarchia wartości badanych studentów?
2. W jakim stopniu płeć, wyznanie i kierunek studiów warunkują preferowany przez studentów system wartości?
3. Czy i jakie istnieją różnice i podobieństwa w systemie wartości preferowanym przez studentów uczelni o profilu pedagogicznym oraz wyznaniowym?
4. Jaka jest charakterystyka idealnego i realnego wizerunku nauczyciela akademickiego w opinii badanych studentów?

Zamierzeniom badawczym przyświecał cel główny, jakim było wieloaspektowe rozpoznanie wizerunku nauczyciela akademickiego, z uwzględnieniem systemu wartości badanych studentów trzech szkół wyższych.

Cel główny był źródłem sformułowania celów szczegółowych:

1. Rozpoznanie idealnego i realnego wizerunku nauczyciela akademickiego.
2. Charakterystyka idealnego i realnego wizerunku nauczyciela akademickiego.
3. Rozpoznanie systemu wartości studentów badanych szkół wyższych.

#### 4. Odniesienie idealnego i realnego wizerunku nauczyciela akademickiego do systemu wartości studentów.

Hipotez w badaniach nie formułowano, argumentując tę decyzję brakiem podstaw teoretycznych uzasadniających ustalenie jednoznacznych przypuszczeń w zakresie podjętej problematyki. Prowadzone badania uznano za eksploracyjne.

Badania prowadzone były metodą sondażu diagnostycznego. Jako metodę uzupełniającą wykorzystano metodę monografii pedagogicznej. Łącznie wykorzystano sześć technik badawczych: w ramach badań sondażowych – ankietę, skalę, analizę dokumentów oraz techniki statystyczne (testy parametryczne: test t-Studenta dla prób zależnych, jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA, test post-hoc Tukeya oraz testy nieparametryczne: test U-Manna-Whitneya i test Kruskala-Wallis), w ramach monografii – ankietę i analizę dokumentów. Wykorzystano dwa narzędzia – Kwestionariusz Wizerunek idealny/realny nauczyciela akademickiego (opracowanie własne) oraz Skalę Wartości Rokeacha (w opracowaniu Piotra Brzozowskiego).

#### **Kwestionariusz Wizerunek idealny/realny nauczyciela akademickiego**

Kwestionariusz miał na celu określenie postrzegania i oczekiwań studentów wobec kadry naukowej uczelni, na której badani studiują. Składał się z dwóch głównych części: zawierającej 24 stwierdzenia badające oczekiwania wobec kadry akademickiej (wizerunek idealny) oraz 24 badające postrzeganie kadry akademickiej (wizerunek realny). Stwierdzenia wykorzystane w kwestionariuszu odwoływały się do czterech możliwych wizerunków nauczyciela akademickiego: jako wzoru osobowego, naukowca, dydaktyka oraz w relacji do studenta. Badani dokonywali oceny, zaznaczając odpowiedzi na pięciostopniowej skali Likerta, na której 1 oznaczało – *nie jest to dla mnie zupełnie ważne*, a 5 – *jest to dla mnie bardzo ważne*.

Jako narzędzie skonstruowane na potrzeby prowadzonych badań kwestionariusz został poddany ocenie rzetelności. Wynik uzyskany był poprzez obliczenie współczynnika Alfa Cronbacha. Wyniki badania wyniosły odpowiednio: dla skali nr 1 w teście uzyskano wynik  $r_{tt} = 0,759$ , w reteście  $r_{tt} = 0,949$ , dla skali nr 2 w teście uzyskano wynik  $r_{tt} = 0,734$  a w reteście  $r_{tt} = 0,784$ . Przyjmuje się, że wyniki powyżej 0,7 oznaczają prawidłową rzetelność narzędzia.

#### **Skala Wartości Milтона Rokeacha (w opracowaniu Piotra Brzozowskiego)**

Jest to polska adaptacja amerykańskiego testu *Value Survey*. Oparta jest na teorii wartości Rokeacha, która z kolei stanowi część teorii osobowości tego samego autora. Skala ta składa się z dwóch podskal – dotyczących Wartości Ostatecznych oraz Instrumentalnych. Każda podskala zawiera 18 wartości wraz z określeniem zwrotów definiujących. Badanie polega na przypisaniu przez osobę badaną rang

wartościom z obu podskal zgodnie z wyznawanym przez nią systemem wartości. Efektem badania są w pełni uporządkowane hierarchie wartości (Brzozowski, 1996, s. 23). Według teorii Rokeacha na szczycie skali powinny znajdować się wartości określające potrzeby dominujące, natomiast na niższych pozycjach – wartości określające potrzeby mniej istotne. Istnieje zależność pomiędzy systemem wartości ostatecznych i instrumentalnych – im bardziej stabilny system wartości ostatecznych, tym bardziej stabilny system wartości instrumentalnych.

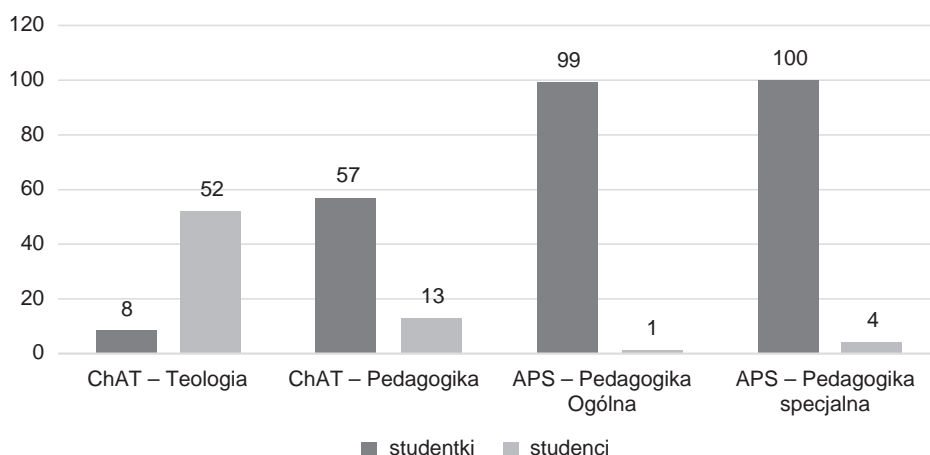
Badania przeprowadzone zostały w dwóch warszawskich szkołach wyższych – Akademii Pedagogiki Specjalnej, oraz Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej. Objętych nimi zostało 334 studentów: 60 z Wydziału Teologii ChAT, 70 z Wydziału Pedagogiki ChAT, 100 z Wydziału Nauk Pedagogicznych, kierunku Pedagogika ogólna APS oraz 104 z Wydziału Nauk Pedagogicznych, kierunku Pedagogika specjalna APS.

Tabela 1. Liczebność badanych grup

Grupy badanych	Liczebność	%
ChAT – Teologia	60	18,00
ChAT – Pedagogika	70	21,00
APS – Pedagogika ogólna	100	29,90
APS – Pedagogika specjalna	104	31,10
Razem	334	100

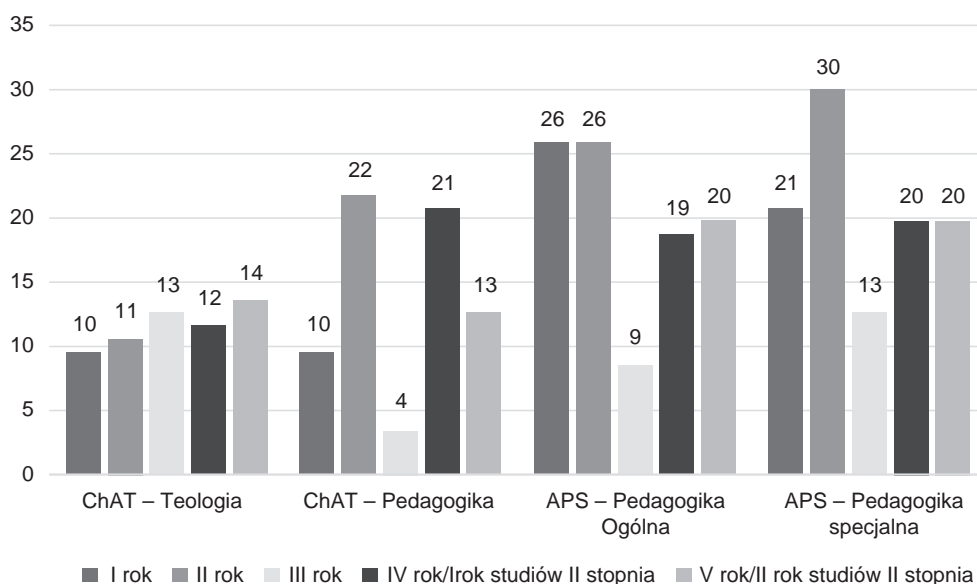
Źródło: badania własne.

Przeważającą większość – 79% ogółu badanych – stanowiły studentki. Jednocześnie prawie wszyscy badani studenci byli studentami Wydziału Teologii ChAT.



Rycina 1. Graficzne zestawienie badanych według płci w podziale na uczelnie i wydziały

W badanej grupie większość stanowili studenci II roku studiów (w sumie 89 osób). Wyjątek stanowił Wydział Teologii ChAT, gdzie najwięcej badanych studio- wało na V roku. Był to także jedyny Wydział, na którym badani studiują w try- bie pięcioletnich, jednolitych studiów magisterskich. Pozostałe badane Wydzia- ły przyjęły założenia Deklaracji Bolońskiej i wprowadziły studia dwustopniowe (trzyletnie studia licencjackie + dwuletnie studia magisterskie). W procesie ba- dawczym studenci IV roku studiów jednolitych i I roku studiów dwuletnich oraz studenci V roku studiów jednolitych i II roku studiów dwuletnich traktowani byli jako grupy łączne.



Rycina 2. Graficzne zestawienie badanych według roku studiów

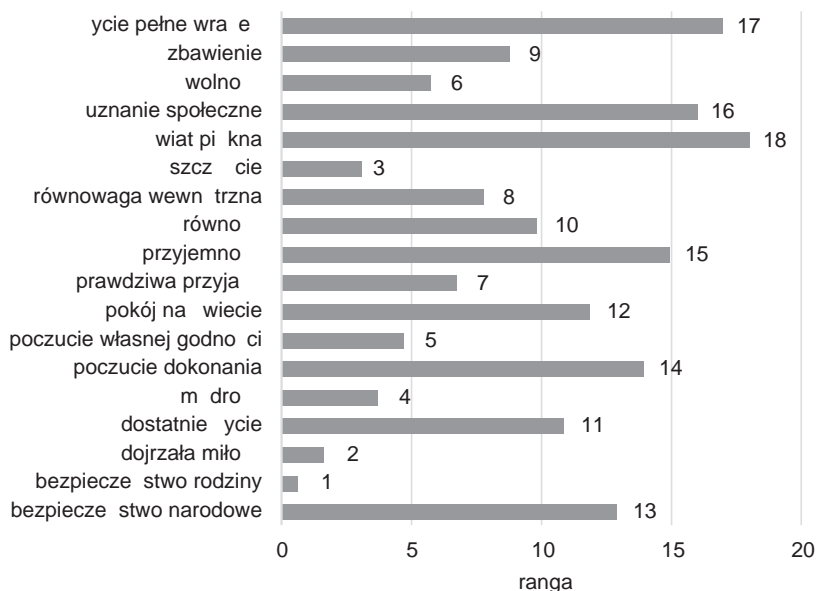
## Wyniki badań własnych i dyskusja

Wyniki badań tego projektu empirycznego zaprezentowane zostaną w trzech obszarach analiz: (1) hierarchia wartości badanej grupy, (2) realny i idealny wizerunek nauczyciela akademickiego, (3) wizerunek realny i idealny nauczyciela akademickiego a system wartości studentów.

### Hierarchia wartości badanej grupy

Wyniki badań dotyczących systemu wartości badanej grupy studentów wyraźnie wskazują na preferowanie wartości związanych z życiem rodzinnym i szczęściem osobistym, przy jednoczesnym niskim umiejscawianiu wartości związanych z funkcjonowaniem społecznym. Najbardziej cenioną przez badanych wartością

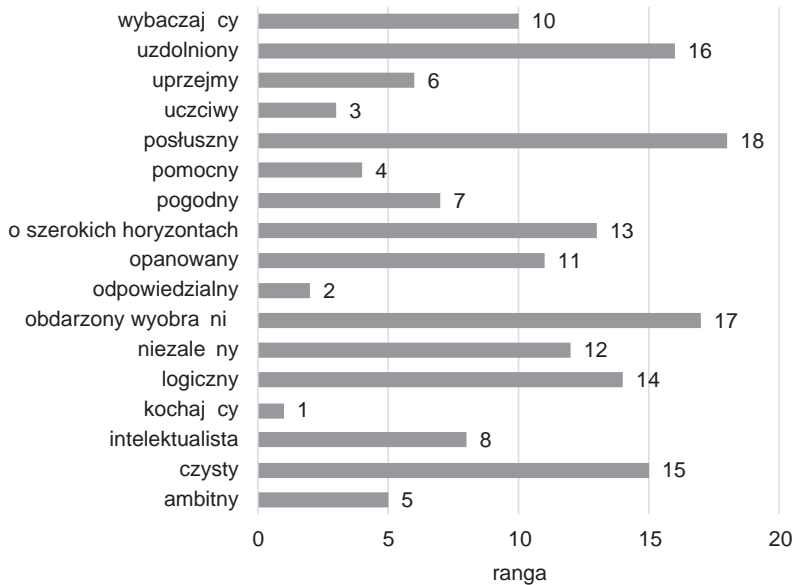
było „bezpieczeństwo rodziny” (ranga 1.), następnie „dojrzała miłość”(ranga 2.) oraz „szczęście” (ranga 3.). Najmniej cenionymi wartościami były: „świat piękna”: (ranga 18.), „życie pełne wrażeń” (ranga 17.) i „uznanie społeczne” (ranga 16.)



Rycina 3. Hierarchia wartości ostatecznych badanej grupy studentów ( $N = 334$ )

Analiza wyników badań skali instrumentalnych wskazuje na wyraźne preferowanie przez badanych wartości związanych z kontaktami międzyludzkimi (wartości moralne). Najwyżej cenionymi wartościami są: „kochający” (ranga 1.), „odpowiedzialny” (ranga 2.) oraz „uczciwy” (ranga 3.). Jednocześnie trzeba koniecznie zauważyć, że wartość, która jest na skali ostatnia („posłuszny”), także jest wartością moralną. Wartości tzw. Kompetencyjne, odnoszące się do umiejętności i właściwości jednostek umiejscowione są na skali w dalszej kolejności (rangi od 11. do 15.). Najmniej cenionymi wartościami tej podskali są: „posłuszny” (ranga 18.), „obdarzony wyobraźnią” (ranga 17.) oraz „uzdolniony” (ranga 16.)

Przytoczone wyniki badań wyraźnie wskazują koncentrację w badanej grupie na wartościach dotyczących jednostki oraz jej rodziny. Można więc zaryzykować wniosek, że w badanej grupie przeważały osoby nieco egocentryczne, silnie zorientowane na korzyści swoje i swoich najbliższych. Są to wyniki, które potwierdzają wcześniejsze badania tej grupy wiekowej (Cudowska, 1997; Krasnodębska, 1997; Błasiak, 2002; Szczęśna, 2008; Małyńska, 2012). Jednocześnie jednak badani nie są w pełni świadomi swojej zawodowej przyszłości na co wskazuje niewielka koncentracja na wartościach niezbędnych w zawodzie nauczyciela („uzdolniony”, „logiczny”, „intelektualista”, „opanowany”) w skali wartości Instrumentalnych. Charakterystyczne w badanej grupie jest niewiel-



Rycina 4. Hierarchia wartości instrumentalnych badanej grupy ( $N = 334$ )

kie zainteresowanie wartościami o charakterze społecznym („pokój”, „bezpieczeństwo narodowe”), co potwierdza wcześniej postawiony wniosek o nieco egocentrycznym charakterze badanych.

Przeprowadzone analizy wykazały dość liczne różnice pomiędzy istotnością wyborów dokonywanych przez studentów i studentki zarówno na skali wartości ostatecznych, jak i instrumentalnych. W skali wartości ostatecznych różnice istotne statystycznie dotyczą wartości: „bezpieczeństwo rodziny”, „poczucie własnej godności”, „równowaga wewnętrzna”, „szczęście”, „świat piękna”, „wolność”, „zbawienie”. Kobiety bardziej niż mężczyźni cenią „bezpieczeństwo rodziny” (ranga w grupie studentek – 1., w grupie studentów – 2.), poczucie własnej godności (studentki przypisały tej wartości rangę 5., studenci – rangę 8.), „równowagę wewnętrzną” (studentki – ranga 8., studenci – 9.), „szczęście” (studentki – ranga 3., studenci – 6.) oraz „wolność” (kobiety umieściły tę wartość na miejscu 4. skali, mężczyźni – na miejscu 7.). Badani studenci bardziej niż studentki cenią sobie wartość „zbawienie” (ranga 1. w hierarchii mężczyzn, dopiero 12. w hierarchii kobiet), oraz „świat piękna”, chociaż tutaj różnica jest już mniej wyraźna (studenci przypisali jej rangę 16., studentki – 18.). Oznacza to, że najistotniejszy poziom różnic można zaobserwować w wypadku wartości: „bezpieczeństwo rodziny”, „świat piękna” oraz „zbawienie”.

Znacznie mniej istotnych różnic zauważalne jest na skali wartości instrumentalnych. Dotyczą one dwóch wartości: „ambitny” (ranga 5. w hierarchii studentek i 10. w hierarchii studentów), oraz „wybaczący” (ranga 14. w hierarchii studentek i 5. – studentów).

Analizując uzyskane wyniki pod kątem wyznania badanych studentów, zauważono brak istotnych różnic na skali wartości instrumentalnych. W skali wartości ostatecznych różnice dotyczyły przede wszystkim wartości „zbawienie” (ranga 1. w hierarchii studentów prawosławnych, 2. w hierarchii studentów deklarujących przynależność do Kościoła protestanckiego i 6. w hierarchii studentów określających się jako rzymscy katolicy). Pozostałe wartości uzyskały podobną rangę we wszystkich badanych grupach. Najwyżej zostały umiejscowione wartości „bezpieczeństwo rodziny” (ranga 1. w hierarchii wiernych Kościoła rzymskokatolickiego i protestanckiego oraz 2. w hierarchii wiernych kościoła prawosławnego) oraz „dojrzała miłość” (ranga 2. wśród rzymskich katolików, 3. wśród studentów prawosławnych i protestantów).

Analizy zebranego materiału badawczego pod kątem kierunku studiów badanych wykazały podobieństwa w obu skalach wśród studentów kierunków pedagogicznych oraz odmienne wskazania studentów teologii. Studenci kierunków pedagogicznych najbardziej cenią „bezpieczeństwo rodziny” (ranga 1. wśród studentów kierunków pedagogicznych, ranga 2. wśród studentów teologii), podczas gdy studenci teologii „zbawienie”. Wartości preferowane w grupie studentów teologii wskazują na silną interioryzację światopoglądu chrześcijańskiego. Można więc wnioskować, że ta grupa studentów, wybierając kierunek studiów, kierowała się silnie ukształtowanym systemem wartości. Wysoko umieszczona jest także wartość „szczęście” (ranga 2. i 3. wśród studentów kierunków pedagogicznych, ranga 6. wśród studentów teologii). Mniej istotnych różnic zauważa się w skali wartości instrumentalnych.

### ***Realny i idealny wizerunek nauczyciela akademickiego***

Drugim obszarem prowadzonych badań były postrzeżenie i oczekiwania stawiane kadrze akademickiej przez studentów. Wykorzystano w tym celu omówiony już autorski kwestionariusz ankiety. Wizerunek nauczyciela akademickiego rozpatrywany był w ośmiu kategoriach: idealny naukowiec, idealny dydaktyk, idealna relacja wobec studenta, idealny wzór osobowy (oczekiwania) oraz realny naukowiec, realny dydaktyk, realna relacja wobec studenta, realny wzór osobowy (postrzeżenie).

W realnym wizerunku (postrzeżenie) nauczycieli akademickich wszystkie cztery kategorie zostały ocenione na podobnym poziomie, co wskazuje, że nie ma obszarów, w których studenci zauważają szczególne braki swoich nauczycieli, bądź też, z których są szczególnie zadowoleni. Trzeba jednak pamiętać, że badani studenci dokonywali oceny, opierając się na danych im dostępnych – dane dotyczące obszarów „naukowiec” i „wzór osobowy” mogły być im mniej znane, w przeciwieństwie do danych z dwóch pozostałych obszarów, które dotyczyły ich bezpośrednio. W wizerunku idealnym (oczekiwania) natomiast na podobnym poziomie znajdują się kategorie: „naukowiec” i „wzór osobowy”, wyżej natomiast jako bardziej istotne wskazane zostały kategorie „relacja wobec studenta” oraz



„dydaktyk”. Oznacza to, że badani studenci większą wagę przykładają do tych właśnie obszarów. Jest to łatwe do wyjaśnienia, jako że kategorie te w znacznie większym stopniu odnoszą się do kontaktu wykładowcy ze studentem, niż dwie pozostałe. Idealny wykładowca w postrzeganiu badanej grupy jest zatem przede wszystkim dobrym dydaktykiem i potrafi nawiązać i utrzymać ze studiującymi odpowiednią relację. Warto zauważyć, że studenci oczekują od wykładowcy nie tylko wiedzy i umiejętności jej przekazania, lecz także zainteresowania personalnego. Mniej istotne jest to, jakim naukowcem jest nauczyciel, oraz czy stanowi wzór osobowy.

Porównanie obszarów idealnego i realnego wizerunku wykładowcy akademickiego wskazuje, że różnice istotne statystycznie zauważalne są w obszarach „dydaktyk” i „relacja wobec studenta”. Wizerunek realny osiągnął słabsze wyniki niż wizerunek idealny, co może oznaczać, że badana grupa odczuwa w tych obszarach pewne braki lub też, że ma w tych obszarach bardzo wysokie wymagania.

### ***Wizerunek realny i idealny nauczyciela akademickiego a system wartości studentów***

Celem głównym prowadzonych badań było określenie, czy i jakie występują zależności pomiędzy systemem wartości badanej grupy a jej oczekiwaniami i postrzeganiem nauczycieli akademickich. Przeprowadzone analizy wykazały, że związek ten jest bardzo słaby. Liczba istniejących korelacji jest niewielka, a te, które zaistniały, mają raczej słaby charakter. Stosunkowo najliczniejsze korelacje zostały odnotowane w obszarze „idealny wzór osobowy” – na 18 wartości ostatecznych korelacja występuje z 13. Można więc przypuszczać, że oczekiwania studentów w stosunku do wykładowców w obszarze „wzór osobowy” są najbardziej ze wszystkich badanych obszarów warunkowane systemem wartości badanej grupy. Studenci stawiający swoim wykładowcom wysokie wymagania w tym obszarze najbardziej cenią wartości (korelacje dodatnie): „niezależny”, „o szerokich horyzontach”, „dostatnie życie”, „poczucie dokonania”, „poczucie własnej godności”, „przyjemność”, „równowaga wewnętrzna”, „szczęście”, „uznanie społeczne”, „wolność” i „życie pełne wrażeń”. Mało cenią natomiast wartości (korelacje ujemne): „mądrość”, „pokój na świecie”, „świat piękna”, „zbawienie”, „posłuszny” i „wybaczący”. Warto zauważyć, że wartości korelujące dodatnio to wartości związane z szeroko pojętym samorozwojem jednostki. Można więc wyciągnąć wniosek, że studenci ceniący te wartości stawiają swoim wykładowcom wysokie wymagania w obszarze „wzór osobowy”. Wydaje się, że jest to logiczna konsekwencja – osoby ceniące jakąś wartość będą jej poszukiwać u innych, szczególnie znaczących dla nich osób. Najmniejszą ilość – jedną korelację z wartością „dostatnie życie” stwierdzono w obszarze „idealny naukowiec”. Z dużym prawdopodobieństwem można sądzić, że ma ona charakter przypadkowy.

## Konkluzja

Przeprowadzone badania pozwalają przyrzeć się postaciom współczesnego nauczyciela akademickiego oraz studenta pod kątem łączącej ich relacji oraz oczekiwań stawianych przez studentów wykładowcom. Można także na ich podstawie nakreślić sylwetkę studiujących. Opierając się zarówno na hierarchii wartości badanej grupy, jak też na jej ocenie nauczycieli akademickich, można wyciągnąć wnioski, że współczesny student zainteresowany jest przede wszystkim wysokim poziomem usługi dydaktycznej na uczelni wyższej, mniej natomiast zwraca uwagę na dokonania naukowe i osobowość prowadzącego zajęcia. Można także zauważyć skupienie się na sobie i swojej korzyści w procesie studiowania, a jednocześnie mniejsze docenianie wartości o charakterze społecznym. Młodzi ludzie oczekują studiów na wysokim poziomie, nie zauważają jednak związku pomiędzy pracą naukową ich nauczycieli a poziomem prowadzonych zajęć. Tym samym pomijają w swoich oczekiwaniach rozwój naukowy kadry akademickiej. W tym ujęciu nauczyciel akademicki traktowany jest przede wszystkim jako wysoko wyspecjalizowany nauczyciel, a znacznie mniej jako akademik. Można przypuszczać, że stawianie wysokich oczekiwań kadrze akademickiej oznacza także, że młodzi ludzie rozpoczynając studia, mają świadomość, co w ich czasie chcą osiągnąć, dlatego też wymagają od wykładowców pomocy w spełnieniu tego celu.

Interesującym zagadnieniem jest dość znaczące rozdzielenie dwóch dróg aktywności zawodowej współczesnych nauczycieli akademickich – dydaktycznej i naukowej. O ile historycznie, co starano się nakreślić w pierwszej części artykułu, były to drogi dość silnie wpływające na siebie, o tyle aktualnie nastąpiło ich rozdzielenie. Student oczekuje od nauczyciela przede wszystkim usługi dydaktycznej, uczelnia – pracy naukowej. Stawia to nauczyciela akademickiego w trudnej sytuacji pewnego „rozdroża”, na którym musi próbować spełnić wszystkie oczekiwania. Otwartym pytaniem pozostaje – czy jest w stanie je spełnić, bez straty dla któregoś z obszarów?

## Literatura

- Banach, C. (2005). *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań. Od A do Ż*. Poznań: Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>.
- Bartnicka, K., Szybiak, I. (2001). *Zarys historii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Baszkiewicz, J. (1997). *Młodość uniwersytetów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Biniakiewicz, B. (1998). Wartości w relacji nauczyciel–student. W: E. Radecki (red.), *Student–nauczyciel akademicki (tradycje interpersonalne)*. Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.
- Błasiak, A. (2002). *Młodzież – świat wartości*. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Brzozowski, P. (1996). *Skala Wartości (SW). Polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha*. Warszawa: SWPS.

- Brzozowski, P. (2002). Uniwersalność struktury wartości: Koncepcja Shaloma H. Schwartza. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 27–58.
- Cudowska, A. (1997). *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Drozdowicz, Z. (2009). Uniwersyteckie tradycje. W: Z. Drozdowicz (red.), *Uniwersytety. Tradycje, dzień dzisiejszy, przyszłość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Duraj-Nowakowa, K. (1999). Pedeutologia o działalności zawodowej nauczycieli akademickich w kształceniu pedagogów. Wnioski i prognozy. W: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształtowania pedagogów*. Kraków–Łowicz: Impuls.
- Gasik, J.M. (2015). *Wizerunek nauczyciela akademickiego a system wartości studentów*. Niepublikowana praca doktorska, Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Giddens, A. (2010). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Gielarowska, D. (1981). *Dom studencki jako środowisko wychowujące*. Warszawa: PWN.
- Jankowski, K., Sitarska, B., Traczuk, C. (2004). *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Jaskot, K. (2006). Czynniki kształtujące osobowość studenta w środowisku szkoły wyższej. W: K. Jaskot, *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Szczecin: Oficyna In Plus.
- Jaskot, K., Jazukiewicz, I. (2006). Rola zawodowe nauczyciela akademickiego. W: K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Szczecin: Oficyna In Plus.
- Kapias, M., Kasperek, K., Polok, G. (2008). *Etyczne aspekty wychowania w szkole wyższej*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Kapias, M., Polok, G. (2007) *Osoba – cnota – wartość. Wybrane zagadnienia z etyki nauczyciela akademickiego*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Krasnodębska, A. (1997). *Orientacje aksjologiczne młodzieży akademickiej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Łobocki, M. (1999). Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym. W: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształtowania pedagogów* (s. 35–46). Kraków–Łowicz: Impuls.
- Mańka, A., Roter, A. (1998). Interakcja nauczyciel akademicki – student jako relacja mistrza z uczniem kształtująca rozwój naukowo-zawodowy słuchaczy kierunków psychologicznych i pedagogicznych. W: E. Radecki (red.), *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*. Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.
- Małyska, A. (2012). Wartości preferowane przez studentów wybranych kierunków studiów – analiza porównawcza. W: J. Górniewicz (red.), *Podmioty wyższej edukacji w perspektywie przemian*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Katedra UNESCO Jakości Nauki i Nauczania w Szkolnictwie Wyższym.
- Mariański, J., Zdaniewicz, W. (1991). *Wartości religijne i moralne młodych Polaków (raport z badań ogólnopolskich)*. Warszawa: Pallotinum.
- Misztal, M. (1980). *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa: PWN.
- Muszyński, H. (1987). Określenie celów wychowania w szkole wyższej. W: K. Jaskot, J. Mańczak. *Cele i zadania wychowania w szkole wyższej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Okoń, W. (1971, 1973). *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa: PWN.

- Ostrowska, U. (1998). *Doświadczanie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*. Bydgoszcz: Wydawnictwa Uczelniane Akademii Techniczno-Rolniczej.
- Pajewski, J. (1992). *Poza wczoraj*. Poznań: Oficyna Wydawnicza Book Service.
- Parafiniuk-Soińska, J. (1986). Rola dydaktyki w realizacji celów kształcenia nauczycieli akademickich. W: K. Wenta, E. (red.), *Cele kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej z udziałem gości z krajów socjalistycznych*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Piwoński, Z. (2014). *Aspiracje i system wartości uczniów w okresie adolescencji*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.
- Radecki, E. (red.). (1998). *Student – nauczyciel akademicki (tradycje interpersonalne)*. Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Sawczuk, W. (2000). *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Sawczuk, W. (2012). Między dominacją a partnerstwem w procesie kształcenia akademickiego. W: J. Górniewicz (red.), *Między ideałem a codziennością. Wybrane współczesne konteksty szkolnictwa wyższego*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Sobański, R. (2003). Powołanie nauczyciela akademickiego. W: *Nauczyciel akademicki. Materiały z sesji zorganizowanej z okazji XX-lecie duszpasterstwa nauczycieli*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szczęśna, H. (2008). Hierarchia wartości młodzieży. Uwarunkowania rodzinne. W: H. Wrońska-Polańska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Człowiek – rodzina – kultura. Szkice pedagogiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Tchorzewski de, A. (2006). Odpowiedzialność nauczyciela akademickiego między dyskursywnym sporem a onirycznym dialogiem. W: K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Szczecin: Oficyna In Plus.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668).
- Waltoś, S. (2012). Korzenie współczesnego szkolnictwa wyższego – ścieżki tradycji. W: S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*. Kraków–Rzeszów–Zamość: Konsorcjum Akademickie.
- Wenta, K., Radecki, E. (1986). *Cele kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej z udziałem gości z krajów socjalistycznych*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Wójcik, M. (1999). Ontologiczne, gnozeologiczne i aksjologiczne rozważania nad działalnością zawodową nauczycieli akademickich. W: Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształtowania pedagogów. U progu reformy edukacji*. Kraków–Łowicz: Impuls.
- Zając, D. (1998). Studenci o autorytecie nauczyciela akademickiego. W: E. Radecki (red.), *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*. Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.

## WIZERUNEK NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO A SYSTEM WARTOŚCI STUDENTÓW

### *Streszczenie*

Artykuł opisuje badania dotyczące zależności pomiędzy systemem wartości studentów a ich oczekiwaniami i postrzeganiem nauczycieli akademickich. W pierwszej części przedstawione są założenia teoretyczne dotyczące kształcenia na poziomie akademickim oraz zagadnienia związane z możliwymi ujęciami pojęcia wartości. Druga część artykułu zawiera założenia metodologiczne prowadzonych badań oraz omówienie ich wyników. Omówiono wyniki dotyczące hierarchii badanych studentów oraz ich postrzeganie i oczekiwania wobec nauczycieli akademickich w świetle przyjętych uwarunkowań. Artykuł zakończony jest wyciągnięciem wniosków i propozycją zagadnień badawczych odnośnie do otrzymanych wyników.

## THE IMAGE OF AN ACADEMIC TEACHER AND THE STUDENT VALUE SYSTEM

### *Summary*

The article describes research on the relationship between the students' value system and their expectations and perception of academic teachers. The first part presents theoretical assumptions about education at the academic level, and issues related to possible approaches to the concept of value. The second part of the article contains methodological assumptions of the conducted research and discussion of the results. The results concerning the hierarchy of students as well as their perception and expectations regarding academic teachers in the context of the adopted conditions were discussed. The article ends with conclusions and further research directions.

# Niepełnosprawny twórca a odbiór społeczny jego dzieła plastycznego – raport z badań pilotażowych

Agnieszka Żabińska



## Słowa kluczowe

*niepełnosprawność intelektualna, odbiór społeczny, sztuka naiwna, art brut, twórczość osób z niepełnosprawnościami*

## Keywords

*intellectual disability, social perception, naive art, Art Brut, creativity of people with disabilities*

## Wstęp

W każdym społeczeństwie bez względu na stopień rozwoju cywilizacji istnieje pewien procent osób, które z przyczyn wrodzonych lub dziedzicznych, z powodu chorób czy wypadków bądź też nieprawidłowych warunków życia nie mają pełnej sprawności fizycznej lub psychicznej. Osoby takie określa się zazwyczaj bardzo ogólnym terminem *niepełnosprawni*. Nazwa ta powstała w efekcie pojawiających się trendów w pedagogice specjalnej i psychologii, które miały na celu odejście od terminów stygmatyzujących i piętnujących. Niepełnosprawność jest zjawiskiem wielowymiarowym, dotyczącym funkcjonowania jednostki na wielu płaszczyznach. Współtworzą ją dysfunkcjonalność organiczna, psychologiczna oraz społeczna (por. Kowalik, 2002, s. 798–800; Hebl, Kleck 2008; Durka, 2009). Jak pisała Joanna Głodkowska (2012), podejmowane są próby zmian terminologicznych w określaniu zjawiska niepełnosprawności, będące wynikiem dążenia do tego, by stosować nazewnictwo niewłaczające godności. Autorka podkreśla, jak ważne jest stworzenie jasnej terminologii wraz z jednoznacznymi kryteriami definicyjnymi, gdyż jest to podstawą diagnozy i działań rehabilitacyjnych, a także rzetelności w podejmowaniu badań naukowych.



Obecnie brak jest spójnych i jednoznacznych charakterystyk określających osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Wynika to z prostej przyczyny – każda jednostka ludzka jest inna, i ma do zaoferowania światu coś niepowtarzalnego. Jak pisał Otto Speck (2015, s. 42): *Niepełnosprawność intelektualna to zaledwie pewna cecha człowieka, który poza tym pozostaje przede wszystkim człowiekiem takim jak inni. Żaden człowiek z niepełnosprawnością intelektualną nie jest jedynie niepełnosprawny.*

Niepełnosprawność jest elementem mającym wpływ na funkcjonowanie takiej osoby w sferze intelektualnej oraz, co za tym idzie, na ograniczone umiejętności adaptacyjne, społeczne i praktyczne (w odniesieniu do codziennego funkcjonowania). Powinna być więc traktowana wyłącznie jako jedna z cech człowieka nią obciążonego.

Celem prezentowanego artykułu jest próba dokonania analizy zależności zachodzących między dziełami plastycznymi tworzonymi przez osoby z niepełnosprawnościami a widzeniem społecznym tych dzieł. Analiza ta dotyczy pytania: czy ocena pracy plastycznej dokonuje się przez pryzmat biografii twórcy? Czy podczas oglądania odbiorca bierze pod uwagę jedynie oryginalność i piękno wytworu plastycznego? Zagłębienie się w tematykę twórczości osób z niepełnosprawnościami wiąże się z przyjęciem i odwołaniem się do terminów ściśle związanych z tematyką rozważań. Po pierwsze – w jaki sposób współcześnie ujmuje się niepełnosprawność intelektualną oraz po drugie – określeniem czym jest twórczość w życiu człowieka. Zdefiniowanie tego jest niezwykle skomplikowane ze względu na trudności w sprecyzowaniu pojęcia niepełnosprawności. Definicje różnią się w zależności od postaw, przekonań, orientacji kulturowej i dyscypliny naukowej (Smith, 2008).

W 2009 roku w *Międzynarodowej klasyfikacji funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia* (IFC) zaproponowano ujęcie niepełnosprawności w sposób „biopsychosocjalny”, według którego:

*Niepełnosprawność można scharakteryzować jako skutek lub wynik złożonych wzajemnych związków pomiędzy stanem zdrowia jednostki i czynnikami osobowymi, a czynnikami zewnętrznymi, czyli warunkami, w jakich jednostka żyje. Ze względu na ten związek, różne środowiska mogą wywierać bardzo różny wpływ na tę samą osobę w określonym stanie zdrowia (s. 17).*

Współcześnie coraz częściej podejmuje się tematykę osób z niepełnosprawnościami w odniesieniu do edukacji specjalnej, integracyjnej i włączającej (Maciarz, 1999; Firkowska-Mankiewicz, 2004; Szumski, 2002, 2009). Oprócz zagadnień związanych ze stygmatyzacją i wykluczeniem społecznym pedagogzy zajmują się także włączaniem osób z niepełnosprawnością w życie społeczne i odgrywaniem przez te osoby ról społecznych (Hebl, Kleck, 2008). Zwracają uwagę na odejście od medycznego modelu niepełnosprawności skierowanego na wady, braki, deficyty i defekty, a zmierzanie do poszukiwania możliwości rozwojowych człowieka obciążonego niepełnosprawnością. Jednocześnie od-



chodzi się od akcentowania somatycznych, psychicznych i społecznych odmienności rozwojowych. Eksponuje się cechy i potrzeby wspólne dla wszystkich osób, uwzględniając problemy poszczególnych jednostek niepełnosprawnych jako osób z ich indywidualnymi biografiami. Autorzy podkreślają konieczność dążenia do dynamicznego spojrzenia na specjalne potrzeby edukacyjne, w których wada jako część biografii postrzegana jest jako utrata funkcji na poziomie organicznym. Niepełnosprawność – jako ograniczenie lub utrata funkcji na poziomie psychicznym, natomiast upośledzenie – jako skutek interakcji między możliwościami a brakami tych jednostek oraz oczekiwaniami stawianymi przez społeczeństwo. Następują także zmiany w zakresie opieki, rehabilitacji, edukacji oraz akceptacji osób niepełnosprawnych będących integralną częścią składową każdego społeczeństwa.

## Niepełnosprawność a twórczość

Osoby z niepełnosprawnością kształtują pojęcie (rozumienie) własnej tożsamości w zależności od indywidualnych doświadczeń w środowisku, w którym przyszło im funkcjonować (Chajda, 2007; Flanczewska-Wolny, 2007; Głodkowska, 2012; Goffman, 2005; Maison, 2008; Marcinkowska, 2010; Olechowicz, 1995; Smith, 2008). Na ogół osoby te przywiązują ogromną wagę i silnie emocjonalnie przeżywają to, co spotyka ich ze strony innych ludzi. Zdarza się, że niepełnosprawność jest czynnikiem wpływającym na niskie poczucie własnej wartości, w związku z tym osoby z niepełnosprawnością wyolbrzymiają skutki własnej niepełnosprawności, uważając, że są niezdolne do jakiegokolwiek aktywności, bezużyteczne.

Jednym ze sposobów, dzięki któremu jest możliwe osiągnięcie równowagi między organizmem a środowiskiem, jest sztuka. Może ona być także rekompensowaniem braków odczuwanych w realnym życiu: zaspokajaniem niezrealizowanych pragnień, marzeń i potrzeb. W aktywności twórczej osoba z niepełnosprawnością tworzy płaszczyznę do samorealizacji i przenikania w społeczeństwo. Przewycięża tym samym poczucie wyobcowania, odrębności i samotności.

Definicja twórczości (podobnie jak definicje określające niepełnosprawność) ma długą historię, która zmieniała się na przestrzeni wieków, stąd też bywała różnie rozumiana i odczytywana. Ujmując ją ogólnie, jest odnajdywaniem tego, co nowe i cenne, kreowaniem nowych, nieznanych bytów na podwalinach tego, co odnaleźć można w historii sztuki. Obecnie dysponujemy wieloma wyrazami o pokrewnym sensie: twórca, tworzyć, twórczy, twórczość, proces twórczy (Szmidt, 2013). Wyraz *twórczość* stanowi jednak element podstawowy, choć jest słowem dwuznacznym. Jest bowiem określeniem procesu twórczego odbywającego się w umyśle twórcy, jednocześnie będąc określeniem efektu tego procesu – dzieła gotowego do pokazania odbiorcy. Efekt pracy można obejrzieć, dotknąć, skrytykować, natomiast twórczość jako proces twórczy jest ulotna, abstrakcyjna, trudna do wyjaśnienia i zbadania, a jej przebiegu można się jedynie domyślać i snuć na ten temat teorie. Według Andrzeja Strzałeckiego

(1969) twórczość może być czynnością świadomą, ale też może być mglistą wizją. Jest zatem powoływaniem do życia wartości autonomicznych, żyjących od momentu powstania własnym, niezależnym od autora życiem. Takie rozumienie twórczości objęło więc nie tylko wynik działalności, czyli dzieło, lecz także ludzkie charaktery, zdolności, postawy, ale przede wszystkim procesy powodujące zmiany w świadomości społecznej, kulturze, nauce oraz w codziennym, realnym życiu. Strzałecki (1969) podzielił twórczość na cztery kategorie: dzieło (wytwór); proces; zespół zdolności (predyspozycji) intelektualnych bądź zespół cech osobowościowych; zespół stymulatorów społecznych (społeczny klimat). Biorąc pod uwagę ten podział, pojęcie twórczości zdecydowanie umyka jednolitej definicji, a każda kategoria kładzie nieco inaczej akcent na jej przejawy (por. Strzałecki, 1969, s. 13–27). Twórczość ponadto jest nierozłączna z pojęciem odkrywczości i nowatorstwa, gdzie odkrywcze jest działanie, które przynosi nową postać, ale także nowe reguły rządzące twórczością (Nęcka, 2012). Nowatorskie jest to, co stanowi nowość, lecz wymaga uzasadnienia i wykazania, że jest wartościowe (Góralski, 2010). Wielorakość różnic indywidualnych (sfery emocjonalnej, poznawczej, wolicjonalnej i osobowości) sprawia, że wśród twórców profesjonalnych, ale także wśród twórców amatorów, można zaobserwować różnice typologiczne w ujmowaniu widzianej rzeczywistości. Viktor Lowenfeld (1958) wskazywał na dwa typy widzenia świata, a mianowicie typ wizualny (wzrokowy), charakteryzujący się skłonnością do odtwarzania i kopiowania otaczających form oraz typ przeżyciowy, wyrażający emocjonalny stosunek podmiotu do świata (Lowenfeld, za: Wojnar, 1964, s. 192).

Aktywność twórcza jest działaniem specyficznym, gdyż nie służy zaspokajaniu podstawowych potrzeb człowieka, jest wręcz odwrotnie – tworzenie to sięganie poza utarte, ogólnie przyjęte schematy, bywa także wkraczaniem na grunt niezrozumienia, rozczarowania i niepowodzeń. Ludzie jednak marzą, by zostać artystami. Cóż więc w działaniu tym jest tak wyjątkowego? Może właśnie wychodzenie poza współczesny czas, poza ramy teraźniejszości, adresowanie swego twórczego przekazu nie do rzeczywistych, lecz przyszłych pokoleń? W sposób idealny wpisuje się tu Vincent van Gogh, który wyszedł ze swoją sztuką poza swoje czasy, w których przypadło mu żyć, i był w pełni świadom swojej sztuki oraz swojego przyszłego miejsca w sztuce światowej:

*Nic nie poradzę na to, że nikt nie kupuje moich obrazów. Przyjdzie jednak czas, kiedy ludzie zrozumieją, że ich wartość przekracza cenę, jaką dałem za farby* (van Gogh, za: Walther, 2005, s. 89).

W innym miejscu van Gogh (za: Walther, 2005, s. 89) pisze jeszcze bardziej dosadnie:

*Wszystko jedno, czym jestem w oczach większości – zerem, człowiekiem ekscentrycznym budzącym niechęć, kimś, kto nie ma pozycji w społeczeństwie i nie będzie jej miał... Chciałbym swoją twórczością pokazać, co kryje się w duszy ta-*

*kiego dziwaka, takiego zera, chcę robić rysunki precyzyjne – które by uderzyły w niektórych ludzi i ... zawierały kawałek mojego serca. Czy to w postaci, czy w pejzażu, chciałbym wyrazić nie jakiś sentymentalny smutek, ale głęboki ból.*

Czy zatem patrząc na obrazy van Gogha, widzimy cierpienie twórcy, czy piękno tworzonej przez niego sztuki? Podobnie w przypadku Fridy Kahlo, sztuka i niepełnosprawność artystki to jakby dwa oddzielne byty. Jednocześnie w momencie, gdy poznajemy biografię twórcy, zaczynamy inaczej patrzeć na dzieło, doszukiwać się rysów cierpienia, choroby, niepełnosprawności. Stanisław Baj (2008, s. 16) uważał, że właśnie biografia twórcy ma ogromne znaczenie, zwłaszcza w przypadku osób z niepełnosprawnością:

*Są to niezwykle księgi życia, bogate w doświadczenia, bogate w tragizm losu. Ów kontekst biograficzny artystów niepełnosprawnych powoduje, że tej sztuce po prostu się wierzy. Stąd jej siła.*

Budowanie za pomocą twórczości swej własnej biografii jest więc szczególnym przypadkiem samorealizacji, gdyż człowiek twórczy w pewnym sensie wykracza poza siebie. Przekraczanie swoich ograniczeń stanowi istotę rozwoju i kształtowania pozytywnego stosunku do życia (Selan, 1976; Żuraw, 2008). Mirosław S. Szymański (1987) powołuje się na słowa Carla R. Rogers'a, reprezentującego psychologię humanistyczną, który również twierdził, że twórczość jest rodzajem samospełnienia. Autor sądził, że podstawową potrzebą człowieka jest dążenie do samorealizacji, a twórczość i ekspresja są najlepszymi metodami, dzięki którym potrzebę tą można zaspokoić:

*(...) motywacja do zachowań twórczych jest cechą w mniejszym lub większym stopniu przysługującą wszystkim ludziom bez wyjątku, gdyż wszyscy posiadają potencjalne zdolności twórcze (...). Impulsem do twórczości nie są więc potrzeby i wymogi społeczne, lecz dążenie do samorealizacji (Rogers, za: Szymański, 1987, s. 51).*

Teoretycy zajmujący się pedagogiką twórczości (m.in. Nęcka, 2012; Szmidt, 2013) coraz częściej określają twórczość jako cechę ciągłą, czyli taką, która dotyczy wszystkich ludzi. Niemal każde działanie człowieka może być twórcze, a określenie to nie jest zarezerwowane wyłącznie dla artystów tworzących wielkie dzieła sztuki. Można zatem w odniesieniu do tych rozważań przytoczyć słowa Abrahama Masłowa (2014, s. 136):

*Pierwszorzędna zupa wymaga więcej artyzmu niż drugorzędny obraz i (...) ogólnie biorąc, gotowanie, macierzyństwo i prowadzenie domu może być twórcze, zaś pisanie wierszy nie musi być takie, może być nietwórcze.*

Z jednej strony teoretycy sztuki określają twórczością działania określonych grup społecznych, będącą działaniem elitarnym, a z drugiej strony szeroko pojęta twórczość jest wytworem wszystkich ludzi. Wiele kontrowersji powstaje w od-

niesieniu do prób tworzenia kryteriów oceny dzieł plastycznych. Zarówno teoretycy, jak i krytycy coraz częściej skłaniają się w stronę tzw. sztuki naiwnej, sztuki artystów ludowych, amatorów czy ludzi chorych i z niepełnosprawnościami.

## **Spoleczna percepcja osoby z niepełnosprawnościami przez pryzmat twórczości plastycznej**

Działalność artystyczna osób z niepełnosprawnościami jest zazwyczaj mało jednoznaczna, daje więc szeroki wachlarz jej interpretacji i rozumienia, ale także działań skierowanych na sztukę oraz jej znaczenie, na tworzącego i proces twórczy. Połowa XIX wieku była czasem, kiedy odkryto możliwość zastosowania i wykorzystania technik plastycznych w metodyce rehabilitacji (według literatury przedmiotu prekursorami byli: francuscy psychiatrzy Ambroise Tardieu i Max Simon. W tym czasie powstała także utworzona przez Cesare Lombroso, włoskiego psychiatrę i neurologa, psychopatologiczna teoria twórczości, zakładająca graniczny związek geniuszu z obłąkaniem). Zajęcia plastyczne bądź terapia przez sztukę jest terapią wielofunkcyjną mającą szerokie oddziaływanie edukacyjne, psychoterapeutyczne i socjoterapeutyczne<sup>15</sup>. Tak więc ujawnianie, formowanie i stymulowanie ekspresji twórczej osób z niepełnosprawnościami jest doskonałym narzędziem wskazującym na dużą wrażliwość tej grupy społecznej w posługiwaniu się środkami wyrazu plastycznego. Wbrew utartym stereotypom twórczość jest właściwością dostępną również osobom o indywidualnych ograniczeniach rozwojowych (m.in. Konarska, 2006; Pilecka, 2006; Giryński, 2009; Ploch, 2010; Żabińska, 2011). Niepełnosprawność czy dysfunkcja utrudnia normalne funkcjonowanie, ale nie przekreśla możliwości realizacji marzeń, pragnień i rozwijania potencjału twórczego.

Proces włączania do środowiska osób z niepełnosprawnością powinien występować w miarę możliwości na wszystkich płaszczyznach aktywności społecznej – także działań twórczych. Stanisław Popek (2003, s. 153–177), zwracał uwagę na znaczenie społecznych uwarunkowań twórczości. Koncentrował się jednak na procesie oraz czynnikach stymulujących lub hamujących rozwój jednostek twórczych. Postrzeganie społeczne osób z niepełnosprawnością jest niezwykle zróżnicowane, zależne od stopnia i rodzaju niepełnosprawności, widocznych zmian w wyglądzie zewnętrznym, zaburzeń psychospołecznych oraz możliwości samoobsługowych i dyslokacyjnych jednostki. Sytuacja taka wpływa na ujawniające się postawy dystansu i lęku w sytuacjach społecznych (Kossewska, 2014). Antonina Ostrowska (1997) przeprowadziła badania, które mówiły o społecznym wizerun-

<sup>15</sup> Wielu teoretyków, zajmujących się m.in. twórczością (np. Szulc, 1988, 2011; Sekieta, Modrzejewska-Świgulska, 2005; Pilecka, 2006; Chmielnicka-Plaskota, 2010; Gajdzica, 2010; Pichalski, 2012; Karolak, 2014; Ploch, 2014; Rudowski, 2014) uważa, że arteterapia podtrzymuje kondycję intelektualną, odbudowując procesy myślenia, zaburzonej percepcji i funkcji psychoruchowych.

ku osób z niepełnosprawnością. Z badań autorki wynikało, że ludzie ci uważani są za osoby wycofane i słabe, częściej kojarzone z niepowodzeniami i porażkami niż z sukcesami. Według badań autorki osoby te rzadko są traktowane jako pełnoprawni partnerzy w życiu społecznym i osobistym, częściej reakcją społeczną jest litość i niechęć. Stereotypy niepełnosprawności eksponują zatem dość nieadekwatne do rzeczywistości cechy, budując tym samym negatywny wizerunek tych ludzi jako grupy społecznej<sup>16</sup>.

Wytwory aktywności twórczej osób z niepełnosprawnością często nie są odbierane społecznie jako wartościowe dzieła, ale jako pozytywny przejaw oddziaływań terapeutycznych i rehabilitacyjnych. Ich aktywność wiązana jest zatem z arteterapią, terapią zajęciową i rehabilitacją społeczną będącą włączaniem niepełnosprawnych w życie ogółu społeczeństwa. Wiąże się to z oceną społeczną, która w odniesieniu do niepełnosprawnego twórcy jest ważnym aspektem życia i funkcjonowania. Janusz Kirenko (2006) podkreślał ogromne znaczenie społecznego odbioru prac plastycznych dla samorozwoju i siły osobowości twórców. Osoby z niepełnosprawnościami często przez pryzmat oceny swoich dokonań twórczych kształtują własną samoocenę, pozytywną postawę wobec własnej niepełnosprawności, jednocześnie przełamując stereotypy społeczne. Ogromną siłą prac plastycznych jest wychodzenie poza ogólnie przyjęte kanony piękna i nie uleganie żadnym kompromisom podczas tworzenia. Powstaje dylemat organizatora wystaw promujących sztukę osób z niepełnosprawnością: ujawniać czy ukrywać niepełnosprawność twórcy?

Zadaniem współczesnej pedagogiki jest wspieranie rozwoju uzdolnień i zainteresowań. Stwarzanie sytuacji, w których osoba z niepełnosprawnością ma szansę na odczuwanie radości, zaspokajanie potrzeb twórczej realizacji i spełnianie marzeń artystycznych. Jednocześnie często pojawiającym się, ważnym elementem takich działań jest unikanie odczytywania twórczości przez pryzmat niepełnosprawności twórcy. Rodzą się zatem następujące pytania: Czy faktycznie tak jest? Czy niepełnosprawność nie warunkuje naszych ocen wytworów artystycznych? Czy w odruchu litości (z której często nie do końca zdajemy sobie sprawę) nie jest tak, że pracom plastycznym przypisujemy większą wartość artystyczną tylko dlatego, że powstały w pracowni osoby z niepełnosprawnością?

Wzajemne przenikanie się tych dwóch nieuchwytnych, niełatwych do oceny zjawisk (jakimi są twórczość i niepełnosprawność) stawia badacza zjawiska w bardzo trudnej sytuacji, gdyż stara się on określić, gdzie swoje granice ma twórczość, a gdzie zaczyna się i kończy wpływ niepełnosprawności. Ważne jest, aby stworzyć warunki, w których oprócz treści edukacyjno-terapeutycznych możliwe jest przeżycie radości z uzyskanego efektu swoich działań, przyjemności uczestnictwa oraz obcowania z formą i barwą, a także w konsekwencji odbiorca-

<sup>16</sup> Badania wskazują, że niewiedza na temat niepełnosprawności sprzyja dystansowaniu się do tych osób (Giryński, Przybylski, 1993; Konarska, 1994; Oszustowicz, 1995; Kossewska, 2014).

mi powstałych na zajęciach wytworów plastycznych. Jak piszą Victor J. Lowenfeld i W. Lambert Brittain (1977), podstawowym warunkiem twórczości jest dostarczanie dostępnych jednostce wszystkich możliwych bodźców, czyli ekspozycja całego bogactwa doświadczeń i co za tym idzie, otwartość na doświadczenia<sup>17</sup>.

## **Podstawy metodologiczne badań**

Problematyka niepełnosprawności coraz bardziej zyskuje na znaczeniu w naukach humanistycznych, ale także w kontekście relacji społecznych. Zdecydowanie częściej społeczeństwo ma okazję i szansę na bezpośrednie poznanie osób z niepełnosprawnościami, obejrzenie efektów ich działań (np. obrazów, wytworów rękodzielniczych). Niepełnosprawni zdecydowanie rzadziej izolują się społecznie, realizują się w życiu zawodowym, pełniąc np. funkcje publiczne (Hebl, Kleck, 2008). W związku z wychodzeniem tych osób ze schematów i stereotypów, szeroko pojęta niepełnosprawność stanowi wątek przewodni badań z wielu dziedzin i kierunków nauki<sup>18</sup>. Autorzy zajmujący się problematyką niepełnosprawności piszą o społecznym wizerunku osób z niepełnosprawnością. Jest to jednak zazwyczaj wizerunek tworzony przez pryzmat niesprawności, a nie działań i pracy jednostek ludzkich. Prowadzone badania koncentrują się na dyskredytującej percepcji tej grupy społecznej, co uniemożliwia zbudowanie prawidłowego, „niepiętnującego” modelu odbioru społecznego. Prace teoretyków skupiają się zatem na ważnych aspektach życia, czyli uczestnictwie w życiu społecznym i kulturze, rozumieniu oraz upodobaniach artystycznych, ale nie uwzględniają emocjonalnego naznaczenia oglądanych dzieł, w momencie gdy oglądający ma świadomość niepełnosprawności twórcy. Właściwie nie ma badań mówiących o wpływie doświadczeń życiowych i wykształcenia osób oceniających dzieła plastyczne stworzone przez osobę z niepełnosprawnością intelektualną. Ta sama praca plastyczna może nabierać wielu znaczeń, ze względu na wielość odbiorców i ich sposobu postrzegania sztuki. To samo dzieło budzi u jednych zachwyt, a u innych niechęć, nawet oburzenie (Popek, 1975). Uczucia te stanowią bowiem sprawę indywidualną, zależne są od wieku, doświadcze-

<sup>17</sup> Wielu autorów porusza także zagadnienie związane z ważnym aspektem życia każdego człowieka, a mianowicie emocjonalny i estetyczny rozwój wspomagany przez kreatywność realizowaną podczas zajęć plastycznych (Lam, 1960; Marciniak, 1976; Szymański, 1987; Szuman, 1990; Tarasiuk, 2013; Tytko, 2013; Szuścik, 2013). Istotnym aspektem sztuki szeroko pojętej jest również rozwijanie kompetencji oraz zdolności twórczych dzieci i młodzieży (Zborowski, 1977; Żuk, 1986; Tokarz, 2005; Wojtczuk-Turek, 2008).

<sup>18</sup> Badacze koncentrują się jednak przede wszystkim na aspektach i sferach aktywności, np. problemach związanych z funkcjonowaniem społecznym młodzieży niepełnosprawnej, oczekiwaniami wobec życia rodzinnego (Bleszyńska, 1994); uczestnictwa kulturalnego młodzieży niepełnosprawnej (Żuraw, 1996, 2008, 2014; Flanczewska-Wolny, 2007); percepcji barw przez dzieci i młodzież (Popek, 2001); arteterapii w rehabilitacji osób chorych na schizofrenię (Tyszkiewicz, 1975, 1985, 1987). Rozwój intelektualny może, ale nie musi mieć znaczącego wpływu na kreatywność osób niepełnosprawnych (Gajdzica, 2010).



nia, wiedzy, temperamentu oraz stopnia ukształtowania postawy estetycznej. Dotyczy w równym stopniu sztuki osób z niepełnosprawnością intelektualną, sztuki dziecka, jak i sztuki profesjonalnego artysty.

Badania, jakie prowadziłam, miały na celu określenie społecznego odbioru twórczości plastycznej osoby z niepełnosprawnością intelektualną na tle prac plastycznych stworzonych przez osoby z różnych grup społecznych. W tym opracowaniu interesowała mnie percepcja społeczna niepełnosprawności intelektualnej przez osoby reprezentujące różne środowiska społeczne. W moje założenia badawcze i rozważania doskonale wpisują się słowa Mariana Golki (2008, s. 170), który o odbiorze tych dzieł pisał z punktu widzenia socjologii sztuki: *Odbiór sztuki jest jedynym potwierdzeniem społecznej wartości dzieła, a przy tym publicznym wyrazem jego losu.*

Życie dzieła plastycznego nie może istnieć bez społecznego odbioru. Prace niepokazywane, nieodczytywane i co za tym idzie nie oceniane, stają się martwym bytem materialnym. Tylko prezentowanie dzieła odbiorcom daje obrazowi wartość społeczną, a dzieło to staje się komunikatem twórcy skierowanym ku ludzkości. W każdym z teoretycznych modeli komunikowania się na pierwszy plan wychodzą dwa elementy podstawowe: odbiorca i odbiór. W tzw. modelu społeczno-kulturowym (np. Andre Tudora z 1970 roku) określa się publiczność, społeczne usytuowanie i oczekiwania społeczeństwa. Pomiędzy odbiorcą a nadawcą komunikatu istnieje zatem zależność determinowana kulturą i strukturą społeczną, istotne okazuje się więc umiejscowienie społeczne adresata danego dzieła. Odbiór jest nie tylko „dekodowaniem znaczeń”, jakie zawarł w nim artysta, lecz także doświadczeniem i wzbogacaniem własnej wrażliwości estetycznej oglądającego. W badaniach sztuki nie powinno więc zabraknąć czynnika emocjonalnego, który ma znaczenie zarówno w odniesieniu do odbiorcy, jak i twórcy.

Celem badania jest rozpoznanie powiązań między działalnością plastyczną osób z niepełnosprawnościami a postrzeganiem/odbiorom społecznym stworzonych przez te osoby dzieł sztuki. Doskonałym odzwierciedleniem podjętej przeze mnie problematyki są słowa Pabla Picassa: „Obraz zmienia się w zależności od tego, kto nań patrzy”.

Wstępnie zakładałam, że wiedza o niepełnosprawności twórcy nie jest wyznacznikiem odbioru jego dzieła plastycznego. Wybór grup uczestniczących w badaniu ma znaczenie ze względu na różnorodność biografii twórców i ich przygotowanie praktyczne oraz merytoryczne do realizacji zadań plastycznych. Również wybór grup oceniających prace plastyczne nie jest przypadkowy. Zaplanowałam trzy grupy osób oceniających: osoby zawodowo związane z plastyką (nauczyciele, instruktorzy plastyki z wykształceniem wyższym, historycy sztuki), osoby z niepełnosprawnością intelektualną (w stopniu lekkim lub umiarkowanym) oraz osoby niezwiązane zawodowo ze sztuką (z wykształceniem wyższym technicznym). Głównym źródłem informacji są prace plastyczne – rysunki wykonane jedną techniką plastyczną. Wszyscy twórcy posłużyli się pastelami olejnymi, wybierając je jako technikę najlepiej pasującą do



realizowanych tematów. Dane do analiz uzyskałam z ankiety: „Ocena atrakcyjności wykonania tematu plastycznego”. Do realizacji badań i ich interpretacji wykorzystałam badania ankietowe oparte na analizie wytworów plastycznych czterech twórców.

## Dobór próby badawczej i jej charakterystyka

Dokonując doboru osób do próby w badaniach dotyczących analizy wytworów plastycznych, należy mieć na względzie różne cele. Jednym z nadrzędnych jest odnalezienie najbardziej typowych lub rozbudowanych przypadków z badanego zagadnienia, stąd badania jakościowe analizują te, które są najbardziej zaangażowane życiowo (doświadczenie, wiedza, praktyka) w badane zjawiska. Odnalezienie właściwych przypadków oznacza dobranie osób mających szczególne związki z przedmiotem badania, ale równocześnie zróżnicowanych pod względem prezentowanych opinii i postaw. Odpowiednie skonstruowanie grup na etapie doboru próby ma zatem kluczowe znaczenie dla zapewnienia wartościowego charakteru porównań na poziomie poszczególnych grup.

Osoby wykonujące prace plastyczne wytypowane zostały ze względu na swoje doświadczenia ze sztuką i wiedzę z zakresu sztuk plastycznych, a także etap życia, na jakim obecnie się znajdują.

Pierwszym twórcą jest mężczyzna z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (na pograniczu umiarkowanego), z dodatkową niepełnosprawnością – słabowidzący. Autor od 1999 roku jest uczestnikiem Warsztatu Terapii Zajęciowej, ma 44 lata i od kilku lat z sukcesem prezentuje swoje prace plastyczne na wystawach poświęconych twórczości osób z niepełnosprawnościami. W 1991 roku za swoje prace otrzymał nagrodę podczas Międzynarodowej Wystawy Malarstwa Dziecięcego w Atenach. Pierwsza wystawa autora miała miejsce w 1993 roku w galerii szkolnej „Ściana” w Laskach, gdzie się uczył. Kolejna wystawa w tejże galerii, w roku 2004 była prezentacją „Malowanych rymowanek” oraz „Kalendarza na dobry rok”. Obrazy prezentowane były ponadto na wystawach w Niemczech i Norwegii, jak również w pismach *Credo*, *Świat Młodych* i *Asocjacje*. W roku 2006 brał udział w wystawie zbiorowej prac twórców z dysfunkcją wzroku (Resursa Obywatelska w Radomiu), a w 2010 roku odbyła się wystawa indywidualna prezentująca dorobek artystyczny w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Radomiu. Rok 2010 to również czas, w którym artysta został jedynym laureatem Stypendium Artystycznego Polish Orphans Charity. Oprócz malarstwa autor zajmuje się także innym rodzajem działalności twórczej – pisze fraszki i wiersze. Został wyróżniony podczas IX Ogólnopolskiego Konkursu Literackiego „Promień Nadziei” w Tomaszowie Mazowieckim.

Drugim twórcą jest mgr sztuki, ma 44 lata, od dwóch lat członek Związku Artystów Polskich. Autorka od kilku lat prezentuje swoje prace plastyczne na wystawach organizowanych przez ZPAP i Związek Nauczycielstwa Polskiego, bierze udział w konkursach plastycznych organizowanych na terenie całego kraju.

Trzecim twórcą jest młody człowiek w wieku 16 lat (według faz rozwoju rysunkowego dzieci będący w fazie wycofania z twórczości), przejawia talent plastyczny i do 13. roku życia chętnie w czasie wolnym rysował.

Czwartym twórcą jest dziecko w wieku 9 lat. Wybór tworzącego w tym właśnie wieku spowodowany jest ogólną charakterystyką rozwoju intelektualnego osób z niepełnosprawnością intelektualną, którą ocenia się na 8.–12. rok życia dziecka z normą intelektualną. Twórca jest dzieckiem realizującym się twórczo, rysowanie i malowanie sprawiają mu wiele radości. Chętnie bierze udział w różnego rodzaju zajęciach i konkursach plastycznych. Uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych z plastyki w Młodzieżowym Domu Kultury.

Wszystkie te osoby wybrane zostały ze względu na ich związek z plastyką, która odgrywa w ich życiu znaczącą rolę, ale także ze względu na różnorodność i wielość zasobu doświadczeń oraz odmienność ich biografii. Każdy z twórców wybrał jeden temat przewodni, który pozostałe trzy osoby także rysowały. Twórca pierwszy jako temat realizacji plastycznej wybrał temat: *kogut*. Drugi twórca: *trzy jabłka*, trzeci – *sól i pieprz* i czwarty twórca – *kredki*. Powstało zatem 16 prac, gdzie każdy z twórców wykonał cztery prace plastyczne.

Osoby dokonujące oceny powstałych prac plastycznych podzielone zostały na dwie grupy:

- pierwszą grupę, w której badani nie wiedzieli, że wśród obrazów jest praca osoby z niepełnosprawnościami;
- drugą grupę, gdzie badani wiedzieli, który obraz powstał w pracowni niepełnosprawnego artysty.

W każdej z grup było 30 osób, podzielonych na trzy dziesięcioosobowe podgrupy:

- osoby zawodowo zajmujące się sztuką (nauczyciele, instruktorzy plastyki z wykształceniem wyższym, historycy sztuki);
- osoby niezwiązane ze sztuką (bez przygotowania plastycznego, z wykształceniem wyższym);
- osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim lub umiarkowanym.

Badanie polegało na zaprezentowaniu oceniającym wszystkich prac plastycznych (16 sztuk), aby patrząc jednocześnie na wszystkie obrazy, uszeregowały je zaczynając od najładniejszego, kończąc na ostatnim – najmniej efektownym według oceniającego.

## Wyniki badań własnych

Prezentowanie dzieł plastycznych osób z niepełnosprawnościami jest przygotowaniem społeczeństwa do świadomego, należytego, przepełnionego szacunkiem rozumienia oglądanych prac i próby rozumienia autorów. Twórcy ci być może

patrzają na świat inaczej, ale w sposób szczerzy i wrażliwy. W ten sposób zmierzamy jako odbiorcy do oceny prac w sposób obiektywny i pozbawiony litości dla twórcy. Wzrasta tym samym świadomość społeczna w odniesieniu do warunków egzystencji tych osób, do różnorodnych biografii, często przepełnionych indywidualnymi dramatami i cierpieniem.

Dokonane analizy pilotażowe wskazują zarysowujące się zarówno podobieństwa, jak i różnice w odbiorze społecznym prac plastycznych osób z niepełnosprawnościami. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że:

1. Zdecydowana większość badanych ze wszystkich grup nie uwzględnia wiedzy o niepełnosprawności twórcy w odbiorze jego dzieła.

Badani deklarowali, że wiedza o biografiach twórców nie miała znaczenia przy dokonywaniu wyborów prac plastycznych. Wśród przebadanych 60 osób tylko osiem osób potwierdziło (jedna osoba była niezdecydowana), że podczas badania wiedza o niepełnosprawności miała lub miałaby wpływ na ocenę dzieła. Jednak wśród ankietowanych deklarujących taki wpływ niekoniecznie przekładało się to na podniesienie wartości tych prac w ogólnym rankingu. Wśród artystów plastyków trzy osoby zadeklarowały, że brały niepełnosprawność pod uwagę. Świadomość ta powodowała, że dokładniej analizowali prace, odczytując je w sposób emocjonalny, twierdzili, że obrazy te są „prawdziwe”. Osoby te uznawały, że już pierwsze spojrzenie wywołuje skojarzenie, iż powstały z potrzeby tworzenia bez względu na to czy (i w jaki sposób) będą oceniane. Trzy osoby z wykształceniem technicznym także zadeklarowały wpływ niepełnosprawności na widzenie dzieła. Podczas badań nie obdarzały jednak wiedzy o biografii szczególnym komentarzem, przyjmowały ją jako fakt budujący jedność między artystą i jego dziełem. Jedna osoba z niepełnosprawnością intelektualną stwierdziła, że nie jest zdecydowana co do wpływu niepełnosprawności na ogląd dzieł plastycznych. Informacja ta w tym przypadku została potwierdzona wyborami osoby badanej – nie faworyzowała żadnego z twórców, dokonując swoich analiz prac plastycznych.

2. Wybierając kolejność prac (według kryterium: od najładniejszej do najmniej ciekawej), badani z grupy osób z niepełnosprawnością intelektualną kierowali się przede wszystkim swoimi emocjami. Komentowali niemal każdą pracę, używając prostych przymiotników: ładna, brzydka, ciekawa, kolorowa.
3. Osoby z wykształceniem wyższym technicznym dokonując wyborów brały w dużej mierze pod uwagę techniczne wykonanie pracy, precyzję w prezentowanym plastycznie temacie, w większości nie sugerowały się ekspresją plastyczną.
4. Osoby zajmujące się zawodowo działaniami artystycznymi (nauczyciele plastyki, instruktorzy wychowania plastycznego i historycy sztuki) dostrzegały elementy obrazków, które wskazywałyby na dużą wrażliwość artystyczną. Nie były to prace „poprawne” technicznie, ale takie, które są „inne”, ciekawe kompozycyjnie, emocjonalne i nieoczywiste.

## Podsumowanie: „malowane sercem – nie warsztatem”

Odniesienie do historii sztuki wskazuje, że pierwszą grupą społeczną, która wykazała wrażliwość na twórczość osób z niepełnosprawnościami, byli profesjonalni artyści oraz krytycy sztuki zafascynowani nurtem *art brut*. Pojęcie to powstało na kanwie fenomenu twórczości, która w bardzo niewielkim stopniu zależna jest od kultury i tradycji. W meandry sztuki światowej *art brut* wprowadził w 1945 roku francuski artysta Jean Dubuffet. Nazwą tą określił zbiór prac zebranych przez psychiatrę dr. Augusta Marie. Nie była to jednak kolekcja skupiająca się wyłącznie na pracach plastycznych osób chorych psychicznie, ale również artystów naiwnych, amatorów i osób z niepełnosprawnością intelektualną. Miała ukazywać twórczość samodzielną, niepoddającą się żadnym rygorom ani cenzurze<sup>19</sup>. Zaprezentowano prace surowe, nieuładzone, niepoddające się presji kultury (por. Jackowski, 1993). W Polsce twórczość artystów nieprofesjonalnych została ujęta w oficjalne ramy sztuki za sprawą etnografa i historyka sztuki, Aleksandra Jackowskiego, który w 1965 roku zorganizował w warszawskiej Zachęcie pierwszą dużą wystawę prac artystów z nurtu naiwnego i *art brut* (wystawa zatytułowana była „Inni. Od Nikifora do Głowackiej”). Równie ważna okazała się wystawa w radomskim Muzeum im. Jacka Malczewskiego, która miała miejsce w 1985 roku („Talent, Pasja, Intuicja”). Obie ekspozycje stanowiły zarówno retrospektywny przegląd najciekawszych nurtów sztuki nieprofesjonalnej, jak i prezentacje dokonania ówczesnych wybitnych twórców bez wykształcenia plastycznego. Wystawa zaprezentowała prace najbardziej znanych artystów nieprofesjonalnych, m.in.: Nikifora Krynickiego, Teofila Ociepkę, Edmunda Monsiela, Anatola Krawczuka.

Coraz częściej prace plastyczne osób z niepełnosprawnościami prezentowane są w galeriach sztuki i muzeach oraz zestawiane są z pracami profesjonalnych artystów. Wskazuje to na praktyczne zastosowanie zasad integracji i rehabilitacji zawodowej, a w konsekwencji wyjście poza ramy niepełnosprawności, pokazanie ludziom niezwiązanym ze sztuką możliwości i emocjonalnego widzenia świata przez te osoby. Prace tych artystów zobaczyć można m.in. w profesjonalnych galeriach sztuki: lubelskiej Galerii Art Brut, poznańskiej Galerii Tak czy krakowskiej Galerie d'Art Naif. W 2016 roku w Państwowym Muzeum Etnograficznym miała miejsce wystawa „Szara strefa sztuki. Polscy twórcy *art brut*”, na której zaprezentowano ponad trzysta prac artystów nieprofesjonalnych. W 2018 roku Muzeum im. Jacka Malczewskiego w Radomiu wydało katalog zbiorów sztuki nieprofesjonalnej „Poza kanonem. Sztuka bez dyplomu”, w którym zebrane zostały dzieła 50 artystów, które znajdują się w zbiorach muzeum. Katalog jest pokłosiem wystawy, która miała miejsce w Radomiu w 2017 roku. W 2019 roku w Muzeum Narodowym w Poznaniu prezentowano ekspozycję „Choroba jako źródło sztuki”. Wystawa obejmowała sztukę polskich artystów tworzących w warunkach długotrwałej fizycznej niepełnosprawności, w czasie choroby. W 1996 roku ogłoszono

<sup>19</sup> Kolekcja ta znajduje się od 1975 roku w Lozannie.

I Ogólnopolski Konkurs Malarski adresowany do artystów z kręgu sztuki prymitywnej, który rozrósł się w odbywające się co dwa lata biennale (Ogólnopolskie Biennale Sztuki Naiwnej). Fundacja Wspólna Droga od lat organizuje konkurs plastyczny skierowany do uczestników WTZ, zatytułowany „Świat NIKIFORÓW”, którego patronem jest Nikifor Krynicki. Natomiast Fundacja Leny Grochowskiej i firma Arche S.A. z Siedlec organizuje już VII Konkurs Sztuki Nieprofesjonalnej „Szukamy NIKIFORA 2019”. Konkurs ten skierowany jest właśnie do artystów amatorów tworzących w nurcie sztuki *art brut*. Prace plastyczne osób z niepełnosprawnością intelektualną często przez teoretyków sztuki włączane są w ten nurt sztuki, ze względu na ich szczególny walor ekspresji i oryginalność. Oryginalność wytworów wynika w dużej mierze z braku zainteresowania konwencjonalnymi środkami wypowiedzi, często z niewiedzy dotyczącej historii sztuki światowej. Oryginalność jest zatem wynikiem ukazania za pomocą środków plastycznych wewnętrznej ekspresji twórców, jest wynikiem ich ciężkiej pracy, gdzie samodzielnie dochodzą do własnego stylu artystycznego. Tak więc sztuka *art brut*, sztuka naiwna, nieprofesjonalna wciąż pojawia się w salach muzealnych, nieustająco odkrywają ją nowi odbiorcy. Istnieje zatem ciągle zapotrzebowanie społeczne na tego rodzaju przedstawienia artystyczne.

Biorąc pod uwagę dość silnie ugruntowaną pozycję sztuki osób z niepełnosprawnościami w środowisku społecznym zajmującym się profesjonalnie sztuką oraz analizując odpowiedzi respondentów z moich badań mogę stwierdzić, że respondenci z wykształceniem artystycznym bardzo emocjonalnie podchodzili do proponowanych przeze mnie analiz prac plastycznych. Obrazy osoby z niepełnosprawnością w ich ocenie plasowały się wysoko. W rankingu wszystkich obrazów zajmowały drugie miejsce. Plastycy wyżej oceniali prace artysty profesjonalnego, jednak komentowali wybór ten lepszą techniką wykonania, poprawnością w podejściu do tematu. Prace osoby z niepełnosprawnością, mimo niedociągnięć warsztatowych, odczytywali natomiast jako „prawdziwe”, „malowane sercem – nie warszatem”. Analizując je, dostrzegali pasję i radość tworzenia, co uznawali za priorytet we wszelkich działaniach twórczych.

Dzięki działaniom promującym zdecydowanie wzrasta świadomość społeczna w odniesieniu do potencjału twórczego. Jednocześnie obecność twórców z niepełnosprawnościami jest dla osób zajmujących się pedagogiką specjalną szczególnym wyzwaniem. Analizy twórczości osób z niepełnosprawnościami wykraczają poza sferę jednej dyscypliny naukowej. Sztuka oprócz pedagogiki specjalnej wkracza na grunt estetyki, pedagogiki twórczości i rehabilitacji społecznej. Analizując uzyskane przeze mnie wyniki badania pilotażowego, mogę stwierdzić, że pogłębiona analiza działań twórczych i percepcji społecznej sztuki nieprofesjonalnej dokonywana w zespołach interdyscyplinarnych mogłaby w znaczącym stopniu przyczynić się do zmiany wizerunku społecznego niepełnosprawnego artysty oraz ukazać wielowymiarowość wpływu działań artystycznych na samego tworzącego, ale jednocześnie na osoby kontemplujące twórczość „bez dyplomu”.

## Literatura

- Baj, S. (2008). *Sztuka artystów niepełnosprawnych – źródło prawdy i tajemnica talentu*. W: B. Sochal (red.), *Arteterapia drogą wyjścia z izolacji osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Fundacja Wspólna Droga – United Way Polska.
- Bleszyńska, K. (1994). *Wartość miłości, małżeństwa i rodziny w życiu osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Chajda, E. (2007). *Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Komunikat z badań*. Warszawa: CBOS.
- Chmielnicka-Plaskota, A. (2010). *Metoda projektu w edukacji i arteterapii*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Cibor, R. (2000). Potencjał twórczy dziecka. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka* (s. 55–64). Kraków: Impuls.
- Durka, G. (2009). *Stereotypy i uprzedzenia wobec osób niepełnosprawnych*. Słupsk: Akademia Pomorska w Słupsku.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (2004). Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły. *Szkoła Specjalna*, 1, 19–26.
- Flanczewska-Wolny, M. (red.). (2007). *Jakość życia w niepełnosprawności. Mity a rzeczywistość*. Kraków: Impuls.
- Gajdzica, Z. (2010). O roli sztuki w życiu osób niepełnosprawnych. Kilka uwag z punktu widzenia pedagoga specjalnego. W: A. Klinik (red.), *Osobliwości zabiegów terapeutycznych w otwartym środowisku społecznym* (s. 91–100). Kraków: Impuls.
- Giryński, A., Przybylski, S. (1993). *Integracja społeczna osób upośledzonych umysłowo w świetle ujawnianych do nich nastawień społecznych*. Warszawa: WSPS.
- Giryński, A. (2009). Kreatywność osób niepełnosprawnych intelektualnie w percepcji wybranych grup społecznych. W: J. Głodkowska, A. Giryński (red.), *Kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną – czy umiemy myśleć inaczej?*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akapit.
- Głodkowska, J. (2012). *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*. Kraków: Impuls.
- Głodkowska, J. (red.). (2012). *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Golka, M. (2008). *Socjologia sztuki*. Warszawa: Difin.
- Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: GWP.
- Góralski, A. (2010). *Reguły treningu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Hebl, M.R., Kleck, R.E. (2008). *Społeczne konsekwencje niepełnosprawności fizycznej*. W: T.F. Hestherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), *Społeczna psychologia piętna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hornowski, B. (1970, 1982). *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolinemu.
- Jackowski, A. (1993). *Art Brut a sztuka współczesna*. W: *Art Brut. Krucha Nadzieja*. Legnica: Państwowa Galeria Sztuki.
- Karolak, W. (2014). *Arteterapie. Język wizualny w teoriach twórczości i sztuce*. Warszawa: Difin.
- Karwowski, M. (2009). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo APS.



- Kirenko, J. (2006). *Oblicza niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo Akademickie WSS-P.
- Konarska, M. (1994). Postawy młodzieży polskiej wobec niepełnosprawnych rówieśników. W: J. Fenczyn, J. Wyczesany (red.), *Problemy edukacji i integracji osób niepełnosprawnych*. Kraków: PSON.
- Konarska, J. (2006). Rehabilitacyjny aspekt udziału osób niepełnosprawnych w tworzeniu dóbr kultury. W: J. Baran, S. Olszewski (red.), *Świat pełen znaczeń – kultura i niepełnosprawność*. Kraków: Impuls.
- Kossewska, J. (2014). *Społeczeństwo wobec osób niepełnosprawnych – postawy i ich determinanty*, [http://www.wsp.krakow.pl/biblio/pliki/kossewska\\_01.html](http://www.wsp.krakow.pl/biblio/pliki/kossewska_01.html), dostęp: 17.08.2019.
- Kościelska, M. (1995). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: PWN.
- Kowalik, S. (2002). Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji. W: B. Sochal (red.), *Arteterapia drogą wyjścia z izolacji osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Fundacja Wspólna Droga – United Way Polska.
- Lam, W. (1960). *Sztuka dziecka i jej naturalny rozwój*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lowenfeld, V., Brittain, W.L. (1977). *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: PWN.
- Maciarz, A. (1999). Cel i istota społecznej integracji w systemie edukacji. W: A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych* (s. 11–15). Kraków: Impuls.
- Marciniak, T. (1976). *Problemy wychowania plastycznego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Marcinkowska, B. (2010). Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli* (s. 174–176). Warszawa: MEN.
- Masłow, A. (2014). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Międzynarodowa klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia (ICF), Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), Genewa 2001, polski przekład: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia, Warszawa 2009.
- Mrugalska, K. (1996). *Osoby upośledzone fizycznie lub umysłowo*. Warszawa: Centrum Rozwoju Służb Społecznych.
- Mularczyk, M. (2008). Artyści z niepełnosprawnością w programie społecznym „NIKI-FORY”. W: B. Sochal (red.), *Arteterapia drogą wyjścia z izolacji osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Fundacja Wspólna Droga – United Way Polska.
- Nęcka, E. (2012). *Psychologia twórczości*. Sopot: GWP.
- Nowak-Wolna, K. (2007). Analiza wytworu jako metoda badania twórczości artystycznej. W: W.A. Sacher (red.), *Obszary badań naukowych w edukacji artystycznej*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji.
- Obuchowska, I. (red.). (1991). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
- Olechowicz, H. (1995). *Dziecko własnym terapeutą. Jak wspomagać strategie autoterapeutyczne dzieci z dysfunkcjami więzi osobistych*. Warszawa: WSiP.
- Ostrowska, A. (1997). Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych. W: A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Oszustowicz, B. (1995). Integracyjny system kształcenia a stosunek nauczycieli i uczniów szkół masowych do uczniów klas specjalnych. W: J. Wyczesany (red.), *Pomoc psychopedagogiczna dzieciom niepełnosprawnym*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Pichalski, R. (2012). *Twórczość literacka i plastyczna niepełnosprawnych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe GRADO.



- Pilecka, W. (2006). *Twórcza obecność osób niepełnosprawnych*. W: J. Baran, S. Olszewski (red.), *Świat pełen znaczeń. Kultura i niepełnosprawność*. Kraków: Impuls.
- Ploch, L. (2010). Zamiany w zachowaniu społecznym artystów z niepełnosprawnością w procesie twórczego włączania do środowiska. *Szkoła Specjalna*, 4, 245–257.
- Ploch, L. (2014). *Konteksty aktywności artystycznej osób z niepełnosprawnością*. Warszawa: Difin.
- Popek, S. (1975). Psychologiczna analiza wychowawczych wartości procesu kreacji plastycznej. *Plastyka w Szkole*, 9, 286–287.
- Popek, S. (1985). *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Popek, S. (2001, 2003). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Rose, G. (2010). *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rudowski, T. (2014). *Studia nad arteterapią w ujęciu aksjologiczno-psychologicznym*. Warszawa: Difin.
- Sekieta, K., Modrzejewska-Świgulska, M. (2005). Warsztaty arteterapeutyczne jako metoda rozwijająca twórcze myślenie i działanie dzieci. W: K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Impuls.
- Selan, B. (1976). Psychotherapy with the developmentally disabled. *Health and Social Work*, 1(1), 73–85.
- Smith, D.D. (2008). *Pedagogika specjalna*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo APS – Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Speck, O. (2015). *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną*. Gdańsk: GWP.
- Strzałecki, A. (1969). *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Warszawa: PWN.
- Steliga, A. (2011). *Arteterapia w rehabilitacji osób chorych na schizofrenię*. Kraków: Wydawnictwo A.
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: GWP.
- Zulc, W. (1988). *Kulturoterapia*. Skrypt dla studentów Wydziału Pielęgniarskiego Akademii Medycznej w Poznaniu. Poznań: Wydawnictwo Naukowe AMP.
- Zulc, W. (2011). *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Warszawa: Difin.
- Szuman, S. (1927, 1990). *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*. Warszawa: WSiP.
- Szumski, G. (2002). Perspektywy integracyjnego kształcenia niepełnosprawnych w Polsce. Analiza systemowo-porównawcza. *Ruch Pedagogiczny*, 3/4, 12–24.
- Szumski, G. (2009). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szuścik, U. (2013). Twórczość dziecka w świetle wybranych koncepcji psychologii i pedagogiki twórczości. W: A.M. Żukowska (red.), *Edukacyjny i terapeutyczny aspekt sztuki*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szymański, M.S. (1987). *Twórczość a style poznawcze uczniów*. Warszawa: WSiP.
- Tarasiuk, R. (2013). Wpływ wyobraźni na twórczość plastyczną dzieci i młodzieży. W: A.M. Żukowska (red.), *Edukacyjny i terapeutyczny aspekt sztuki*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tokarz, A. (2005). *Dynamika procesu twórczego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tyszkiewicz, M. (1975, 1985). *Malarstwo i rysunek chorych psychicznie. Analiza psychiatryczno-malarska*. Gdańsk: Ossolineum.

- Tyszkiewicz, M. (1987). *Psychopatologia ekspresji. Twórczość artystyczna chorych psychicznie*. Warszawa: PWN.
- Tytko, M.M. (2013). *Kultura słowa wobec kultury plastycznej (wybrane aspekty: pracownice artystów i zbiory sztuki jako miejsca urzeczywistniania wartości plastycznych*. W: A.M. Żukowska (red.), *Edukacyjny i terapeutyczny aspekt sztuki*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Walther, I.F. (2005). *Vincent van Gogh 1853–1890. Wizja i rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Taschen.
- Witkowski, T. (1993). *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wojnar, I. (1964). *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Wojtczuk-Turek, A. (2008). *Rozwijanie zdolności twórczych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
- Zborowski, J. (1977). *Próba rozwijania aktywności twórczej najmłodszych uczniów. Przegląd Oświatowo-Wychowawczy, 4*.
- Żabińska, A. (2011). *Praca z młodzieżą niewidomą i słabowidzącą. Metoda pracy sekwencjami na lekcjach plastyki*. Warszawa: Difin.
- Żuk, T. (1986). *Uzdolnienia twórcze a osobowość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Żuraw, H. (1996). *Uczestnictwo kulturalne młodzieży niepełnosprawnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Żuraw, H. (2008). *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Żuraw, H. (2014). *O nowy humanizm i twórczość w rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. W: H. Żuraw (red.), *Osoba niepełnosprawna w procesie rehabilitacji* (s. 17–48). Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium Wyższej Szkoły Nauk Społecznych.

### Katalogi towarzyszące wystawom sztuki nieprofesjonalnej

- Katalog Muzeum im. Jacka Malczewskiego w Radomiu we współpracy z Państwowym Muzeum Etnograficznym w Warszawie. (2005). *Talent, Pasja, Intuicja. Polska sztuka nieprofesjonalna 1945 – 2005*. Radom: Muzeum im. Jacka Malczewskiego w Radomiu.
- Katalog zbiorów sztuki nieprofesjonalnej Muzeum im. Jacka Malczewskiego w Radomiu. (2018). *Poza Kanonem. Sztuka bez dyplomu*. Radom: Muzeum im. Jacka Malczewskiego w Radomiu.

\*\*\*

## NIEPEŁNOSPRAWNY TWÓRCA A ODBIÓR SPOŁECZNY JEGO DZIEŁA PLASTYCZNEGO – RAPORT Z BADAŃ PILOTAŻOWYCH

### Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań pilotażowych, za pomocą których poszukiwałam odpowiedzi na pytania badawcze. Najważniejsze z nich to: Czy należy prace plastyczne osób z niepełnosprawnością intelektualną oceniać, czy doceniać? Czy wiedza o biografii twórcy ma znaczenie przy oglądaniu?

Czy biografia oceniającego ma wpływ na widzenie dzieła? Zagłębienie się w tematykę twórczości osób z niepełnosprawnościami wiąże się z odwołaniem do terminów ściśle związanych z pedagogiką specjalną, ale także odniesieniem się do historii sztuki, w której sztuka z nurtu *art brut* jest silnie ugruntowana. Na podstawie informacji teoretycznych oraz uzyskanych wyników wspomnianych badań ukazałam odpowiedzi dotyczące fenomenu sztuki nieprofesjonalnej. Jednocześnie wskazałam nowe pytania dotyczące percepcji tej sztuki i normalizacji społecznej osób z ograniczoną sprawnością.

## **A DISABLED ARTIST AND THE PUBLIC PERCEPTION OF HIS OR HER ARTISTIC WORK – A PILOT STUDY REPORT**

### **Summary**

The purpose of the article is to present the results of pilot studies which sought to address the research questions. The most important of them are: Should the artworks of people with intellectual disabilities be assessed or appreciated? Does knowledge of the artist's biography matter? Does the biography of the recipient affect the perception of the artwork? Delving into the subject of creativity of people with disabilities is associated with references to terms closely related to special education, but also to the history of art in which *Art Brut* is well established. On the basis of theoretical information and the results of the pilot study, I was able to find some answers about the phenomenon of unprofessional art. At the same time, new questions arose regarding the perception of this art and the social normalization of people with disabilities.



# Rekapitulacja

## Niektóre tezy do refleksji dydaktycznej

Niektóre tezy do refleksji dydaktycznej zostały wybrane z poszczególnych artykułów tej monografii. Zapraszamy Czytelników do zgłębiania następujących zagadnień dydaktycznych, czy też konstatacji autorów nad specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rolą dydaktyki specjalnej jako obszaru akademickiego służącego praktyce edukacyjnej.

JOANNA GŁODKOWSKA

### **Systematyka dydaktyki specjalnej – dalsze implikacje konstruktów**

### **Systematics of special didactics – further implications of constructs**

- *Edukacja, która jest zorientowana na integrowanie, staje się jednym z podstawowych warunków przeciwdziałania wykluczeniu i niwelowania deprywacji potrzeby przynależności każdego człowieka do większej społeczności. Szkoła jest jednym z najważniejszych środowisk, w którym mogą zaistnieć procesy budowania więzi między dziećmi i młodzieżą z trudnościami w uczeniu się a ich społecznością rówieśniczą (s. 10–11).*
- *Afirmujące rozumienie niepełnosprawności budzi nadzieję, że akceptacja, szacunek, poszanowanie godności staną się wreszcie niezbywalnymi wartościami społecznymi (s. 13).*
- *[...] włączanie edukacyjne wymaga odpowiedniego przygotowania szkół ogólnodostępnych na przyjęcie uczniów wymagających specjalnej realizacji ich potrzeb edukacyjnych. W tym względzie mowa zarówno o przygotowaniu merytorycznym i metodycznym kadry pedagogicznej, jak i przygotowaniu organizacyjnym (m.in. likwidacja barier fizycznych), ale także o budowaniu pozytywnego nastawienia środowiska szkoły i społeczności lokalnej do włączającej formy edukacji (s. 15).*
- *Na etapie zamrażania ważne jest opracowywanie sposobów utrzymania zmiany, w tym m.in. zapewnienie doskonalenia kompetencji nauczycieli do zadań w zróżnicowanym zespole uczniowskim. W utrwalaniu zmian istotne są także wszelkie działania promujące i świętujące każdy sukces wynikający ze zmiany (s. 21).*

URSZULA GOSK, IZABELLA KUCHARCZYK

### **Uczeń z dysleksją w wypowiedziach nauczycieli. Wskazania dla praktyki pedagogicznej**

#### **Student with dyslexia in teachers' statements. Recommendations for pedagogical practice**

- *Niewłaściwa opinia, wynikająca częściowo z niepełnej wiedzy nauczyciela na temat dysleksji powoduje, że podejmowane przez niego działania wobec ucznia z dysleksją są niewłaściwe (s. 36).*
- *[...] należy wspomnieć jeszcze o innej korzyści wynikającej z uczęszczania na zajęcia specjalistyczne, istotnej z punktu widzenia ucznia. Obok złagodzenia objawów, zajęcia te mają też aspekt terapeutyczny – podnoszą na duchu, dają poczucie wsparcia uczestnikom terapii, uczestnikom mającym podobne dysfunkcje [...] (s. 39).*
- *Pokazywanie sukcesów, nawet tych najdrobniejszych, daje szansę, że uczeń nie będzie postrzegał siebie tylko jako „nieudacznika”, lecz dostrzeże swoją wartość. Pokazywanie sukcesów jest również ważne z uwagi na niski poziom motywacji ucznia z dysleksją, często przeciążonego negatywnymi komunikatami czy sytuacjami stresującymi. Sukces może motywować do dalszej pracy (s. 41–42).*
- *Trudności, jakie niesie ze sobą dysleksja nie ograniczają się jedynie do nauki czytania i pisania, czyli do lekcji języka polskiego, lecz to trudności, które mają znaczenie dla całościowego przebiegu edukacji dziecka i jego funkcjonowania (s. 43).*

KATARZYNA KRUŚ-KUBASZEWSKA

### **Relacja wzajemnych zysków – o pozytywnej stronie wychowywania się z rodzeństwem z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie pełnosprawnych braci i sióstr**

#### **Mutual benefits relationship – about the positive side of growing up with siblings with intellectual disabilities in the perspective of non-disabled brothers and sisters**

- *Centralizacja życia rodzinnego wokół potrzeb rodzeństwa z niepełnosprawnością z jednej strony niesie ze sobą wiele wyrzeczeń, zajmuje czas i uwagę rodziców, obciąża rodzinny budżet, niejednokrotnie jest wyczerpująca pod kątem fizycznym i emocjonalnym (s. 50).*
- *Niepełnosprawność dziecka w rodzinie wiąże się z przeżywaniem gamy emocji, często trudnych, które ulegają zmianom wraz z czasem, stanem zdrowia dziecka, jakością otrzymywanego wsparcia. Rodzina przed zaakceptowaniem niepełnosprawności może doświadczać, wynikających z utraty wcześniejszej wyidealizowanej wizji rodzicielstwa, etapów żałoby, na którą składa się zaprzeczenie, gniew, negocjacja, depresja [...] (s. 51).*
- *U rozmówców doświadczenie problemu niepełnosprawności jest często ujmowane jako czynnik wyzwalający pozytywne postawy, kształtujący system wartości, prowadzący do utrwalenia cennych cech charakteru (s. 55).*

- Można zauważyć, że doświadczenie niepełnosprawności intelektualnej rodzeństwa nie pozostaje bez znaczenia przy decyzjach dotyczących kierunku kształcenia, aktywności zawodowej, jak i planów na przyszłość (s. 57).

IWONA KONIECZNA

### **Strategie komunikacyjne dzieci z chorobą przewlekłą w młodszym wieku szkolnym**

#### **Communication strategies of children with chronic illness at a younger school age**

- [...] kluczem jest tu dysponowanie określonymi zasobami kompetencji komunikacyjnych, w tym kompetencji interakcyjnej. Kompetencja ta zawiera umiejętność rozpoznawania intencji partnera w każdym odbieranym przez współrozmówcę komunikacie (s. 65).
- [...] mechanizmy stosowanej strategii pojawiły się w takich działaniach, jak: analiza zachowania komunikacyjnego dorosłego poprzedzającego stosowaną strategię przez dziecko; próba dostosowania się do interpretowanej strategii stosowanej przez dorosłego we wcześniejszej fazie bądź sekwencji rozmowy oraz inicjowanie własnej strategii w celu osiągnięcia zamierzonego celu komunikacyjnego (s. 73).
- Należy podkreślić, że niemal w każdej sekwencji omawianych faz rozmowy badane dzieci realizowały kilka strategii. Można odnieść wrażenie, że niektóre z nich uruchamiały poprzez zachowania komunikacyjne pewne hierarchiczne ciągi strategiczne, które miały dominujący charakter, inne zaś pełniły funkcję towarzyszącą w osiąganiu pobocznych celów komunikacyjnych. W fazie rozpoczęcia rozmowy były to strategie: bierności, wycofania, stawiania pytań, negocjacji, diagnozy (s. 73).
- W pedagogice leczniczej rozmowa chorego dziecka z dorosłym zajmuje szczególne miejsce. Przede wszystkim z uwagi na to, że jest wykorzystywana zarówno w kształceniu, jak i w procesach wychowawczo-terapeutycznych (prymarnie w edukacji wczesnoszkolnej i w kontaktach codziennych, zarówno w szkole macierzystej, jak i w placówce leczniczej). Stąd konieczna jest znajomość jej konstrukcji i faz (s. 74).

JOANNA MOLEDA

### **Trudności wychowawcze w pracy nauczyciela**

#### **Educational difficulties in teacher's work**

- Szkoła to jedna z głównych instytucji społecznych, której zasadniczym zadaniem jest zgodna z potrzebami i normami społeczeństwa socjalizacja młodego człowieka (s. 77).
- [...] sytuacja dziecka na terenie szkoły, powodzenia i niepowodzenia, jakie napotyka w realizacji podejmowanych zadań i obowiązków szkolnych, kontakty rówieśnicze oraz pozycja w klasie szkolnej wywierają zasadniczy wpływ na jego



uspołecznienie, a także w dużym stopniu determinują późniejszy dobry start w dorosłe życie [...] (s. 77).

- Należy zwrócić uwagę na to, że nauczyciele mają do czynienia z bardzo różnymi kategoriami zachowań uczniów uznawanych za trudne wychowawczo (s. 78).
- Należy zwrócić uwagę na to, że na rozwój młodego człowieka negatywny wpływ ma zarówno brak równowagi między nauczaniem a wychowaniem, jak i przewaga funkcji dydaktycznej nad wychowawczą (s. 91).

MARTA POREMBSKA

### **Nieprzystosowanie społeczne jako problem edukacyjny**

#### **Social maladjustment as an educational problem**

- Socjalizacja pierwotna to moment najbardziej wzmoczonej edukacji kulturowej przypadający na okres niemowlęstwa i wczesnego dzieciństwa. Główną rolę odgrywa wówczas najbliższe środowisko, czyli rodzina (s. 98).
- Szkoła oczekuje od ucznia dostosowania się do wymagań dydaktyczno-organizacyjnych oraz umiejętności współżycia w grupie rówieśniczej. Nie każda jednostka jest w stanie sprostać tym zadaniom. Dla niektórych szkoła jawi się jako teren konfliktu, niepowodzeń (opóźnienia w nauce, powtarzanie klasy, odrzucenie przez grupę rówieśniczą), staje się początkiem społecznego niedostosowania [...] (s. 100).
- Pierwsze osiągnięcia i porażki są nie tylko informacją o poziomie realizowania celów kształcenia, lecz także elementami procesu w zakresie kształtowania się tożsamości społecznej jednostki. Tożsamość ta jest ważnym wyznacznikiem podejmowania decyzji, które wpływają na osiągnięcia szkolne (s. 101).
- Należy podkreślić, że najlepszą formą profilaktyki zaburzeń przystosowania szkolnego jest podwyższanie jakości pracy nauczyciela oraz warunków, w jakich przebiega proces dydaktyczno-wychowawczy (s. 101).

KAMIL KURACKI

### **Zajęcia biblioterapeutyczne w grupie zróżnicowanej praktyka, możliwości, ograniczenia**

#### **Bibliotherapeutic workshops in a diverse group – practice, possibilities, limitations**

- Innym obszarem, w którym z różnym stopniem powodzenia wykorzystywano biblioterapię jako element wspierania rozwoju dzieci i młodzieży, jest edukacja i rewalidacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, niedostosowanych społecznie, niesłyszących i słabosłyszących oraz przewlekle chorych, przebywających w zakładach leczniczych oraz placówkach opiekuńczo-wychowawczych [...] (s. 120).
- [...] nauczycielska orientacja w upodobaniach czytelniczych uczniów może w znaczący sposób rzutować na ocenę efektywności prowadzonych zajęć biblioterapeutycznych [...] (s. 130).

- [...] realizacja zajęć biblioterapeutycznych w grupie zróżnicowanej może [...] sprzyjać nie tylko kształtowaniu zasobów psychospołecznych uczniów, lecz także szeroko rozumianej integracji społecznej (s. 138).
- [...] to nie częstotliwość prowadzenia zajęć, wiedza o wyborach lekturowych i młodzieżowych wyznacznikach atrakcyjności książki ani nie różnorodność wykorzystywanych na zajęciach materiałów tekstowych, tylko nauczycielskie umiejętności ich adaptacji do możliwości psychofizycznych uczniów mogą stanowić jedne z czynników determinujących efektywność zajęć biblioterapeutycznych realizowanych w grupie zróżnicowanej w starszych klasach szkoły podstawowej (s. 139).

EWELINA MŁYNARCZYK-KARABIN

### **Wykorzystanie technologii w edukacyjnym wspieraniu uczniów ze spektrum autyzmu**

#### **The use of new technologies in education and therapy of children with ASD (Autism Spectrum Disorders)**

- [...] przy wykorzystaniu wirtualnej prezentacji, podczas której zadania wzbogacone są dodatkowo instrukcją werbalną i niewerbalną, dzieci [z zaburzeniami ze spektrum autyzmu] łatwiej radzą sobie z identyfikacją myśli uczestników interakcji oraz znajdują pozytywne rozwiązanie danej sytuacji (s. 150).
- Zachowanie robota jest spójne i bardzo przewidywalne, ponieważ realizuje on zachowania zalgorytmizowane, co z kolei odpowiada specyfice procesów poznawczych, typowych dla dzieci z autyzmem [...] Dzięki temu zachowana jest interakcja z robotem, a jednocześnie jest ona satysfakcjonująca, co z kolei wpływa na zmniejszenie napięcia oraz poziomu stresu w sytuacjach zadaniowych oraz społecznych (s. 151).
- Robot [...] podczas interakcji może wykonywać znacznie mniej skomplikowane i złożone zachowania niż człowiek (w zakresie gestykulacji, ekspresji mimicznej o mniejszej liczbie i intensywności) oraz dostosować poziom złożoności zachowania do możliwości odbiorczych dziecka [...] (s. 152).
- Zanim terapia z wykorzystaniem robotów wejdzie do praktyki, konieczne jest respektowanie jej ograniczeń oraz świadomość istnienia negatywnych skutków wynikających z nadmiernej technicyzacji oddziaływań terapeutycznych (s. 152).

MAŁGORZATA PAPLIŃSKA

### **Technologie wspomagające w edukacji i rehabilitacji uczniów niewidomych i słabowidzących**

#### **Assistive technology for the blind and visually impaired students for their education and rehabilitation**

- [...] aby osoby niewidome i słabowidzące nie zostały wykluczone z tej kultury, a dzieci z niepełnosprawnością wzroku miały równe szanse edukacyjne, koniecz-

ne jest nabycie przez nie kompetencji w obsłudze nowych technologii, jak również ważna jest możliwość korzystania z urządzeń wspomagających oraz zapewnienie dostępności informacji (s. 160).

- Dzięki rozwojowi technologii niepełnosprawność przestała być barierą w dostępie do informacji, jeśli osoba korzystająca z programów i urządzeń wspomagających pracę z komputerem ma odpowiednie umiejętności, a sprzęt i oprogramowanie dobrane są do jej potrzeb i możliwości oraz rodzaju niepełnosprawności (s. 170–171).
- Osiągnięcia w dziedzinie nowych technologii nie tylko znacznie rozwinęły możliwości wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji, lecz także zwiększyły dostęp osób z niepełnosprawnościami do ogólnodostępnych gier komputerowych (s. 171).

DIANA AKSAMIT, ANDRZEJ GIRYŃSKI

### **Oczekiwania rodziców dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wobec systemu edukacji**

#### **Expectations of parents of children with profound intellectual disabilities of the educational system**

- Mimo że system edukacji osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną nie jest zbyt rozbudowany w układzie prawnym, to jednak charakteryzuje się złożonością przebiegu z uwagi na specyfikę funkcjonowania tej grupy osób. Niezmiernie ważnymi podmiotami w tym procesie są więc nie tylko same osoby z niepełnosprawnością, lecz także ich rodzice, którzy posiadają ogromną wiedzę o specyficie danego stopnia niepełnosprawności intelektualnej (s. 180).
- Nieraz diagnoza niepełnosprawności dziecka może prowadzić do nieprawidłowych postaw rodzicielskich, np.: nadopiekuńczości, nadmiernej koncentracji na dziecku lub dystansu emocjonalnego. [...] Należy zaznaczyć, że każdy z rodziców nadaje niepełnosprawności dziecka indywidualne znaczenie, które generuje konkretny charakter emocji, zmusza do podejmowania różnych strategii (poświęcanie się dziecku, odejście od rodziny). Z tych powodów bardzo często rodzice żywią różne nadzieje wobec systemu edukacji (s. 184).
- Rodzice oczekiwali kompetencji od specjalistów do pracy z dzieckiem z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, znajomości problematyki i charakterystyki funkcjonowania tej grupy dzieci (s. 185).
- Ojcowie oczekiwali przede wszystkim poprawy relacji małżeńskich dzięki rozpoczęciu przez dziecko zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Matki natomiast w pierwszej kolejności stawiały na rozwój dziecka, oczekiwały efektów w jego funkcjonowaniu, często zatracaly się w roli matki, poświęcały się jej całkowicie, było to dla nich sensem życia (s. 188).

KORNELIA CZERWIŃSKA, KAMILA MILER-ZDANOWSKA

### **Tyflopedagog – kompetencje, zadania, wyzwania**

#### **Teacher of the visually impaired – competencies, responsibilities and challenges**

- [...] za niezbędne w pracy nauczyciela uznawane są obecnie takie właściwości, jak kreatywność, otwartość, gotowość do współdziałania i dialogu oraz poczucie autonomii związane z posiadaniem bezpośredniego wpływu na wyznaczone cele i sposoby ich osiągnięcia [...] (s. 194).
- Zakres zmian w sposobach postrzegania roli pedagogów specjalnych jest tak radykalny, że w literaturze przedmiotu i dyskursie publicznym podkreśla się pilną potrzebę określenia na nowo statusu i tożsamości zawodowej tej grupy [...] (s. 195).
- Współcześnie pedagodzy specjaliści podejmują zadania dotychczas przypisywane innym specjalistom, jednocześnie problematyka niepełnosprawności w zdecydowanie większym niż dotąd stopniu zaczyna pojawiać się w polu zainteresowań wielu dyscyplin naukowych [...] (s. 198).
- W rekomendacjach dotyczących modelu przygotowywania tyflopedagogów do podjęcia zawodu uwzględnia się perspektywę różnych form wspierania rozwoju osób niewidomych i słabowidzących w cyklu całościowym (s. 199–200).

WANDA HAJNICZ, AGNIESZKA KONIECZNA

### **Harmonizowanie w obszarze pedagogiki specjalnej w działaniach o charakterze tutoringingu**

#### **Harmonizing in the field of special education in tutoring activities**

- Kluczowe działania tutora mają charakter wyzwania, wspierania i stawiania wymagań w obrębie zadań rozwojowych tutoranta [...] (s. 225).
- Tutoring można analizować z różnych perspektyw, np. z perspektywy harmonizowania, współdziałania, czy dopasowania metod pracy do możliwości dziecka (s. 226).
- Wymiar harmonizowania, podobnie jak tutoring, ukierunkowany jest na aktywności wspierania rozwoju osoby wychowanka, ucznia, tutoranta w kontekście jego cech indywidualnych. Drugim istotnym czynnikiem sprzyjającym harmonizowaniu jest uważność, pozwalająca na dostrzeganie zarówno nawet drobnych, czasem przemijających różnic i reagowaniu na nie, jak i nawet drobnych, chwilowych podobieństw, i opieraniu się na nich (s. 232).
- Nacisk na samodzielność wcale nie polega na tym, że się powie: „Zrób sam”. Działanie tutora cechuje gotowość, otwartość na to, żeby udzielić wsparcia [...] (s. 244).

MAGDA LEJZEROWICZ

### **Edukacja inkluzyjna a przygotowanie studentów kierunków pedagogicznych** **Inclusive education and preparation of pedagogy students**

- Szkoła włączająca i przyszli nauczyciele potrzebują rzeczywistych zmian, a nie deklaracji. Nadal brak ścisłej współpracy pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej a Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego, standardy kształcenia nauczycieli nie są zgodne z wymaganiami Ustawy Prawo Oświatowe oraz rozporządzeniami wydanymi przez MEN dotyczącymi nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej (s. 255).
- Mimo wprowadzenia przepisów prawnych nauczyciele szkoły ogólnodostępnej – szkoły włączającej nadal nie posiadają wystarczającej wiedzy, a przede wszystkim umiejętności i kompetencji do prowadzenia edukacji włączającej, z uwzględnieniem potrzeb uczniów z niepełnosprawnością fizyczną, sensoryczną, intelektualną (s. 256).
- Respondenci kładą nacisk na wspólne uczenie się dzieci z niepełnosprawnością i bez; poprzez praktykę i bezpośredni kontakt z uczniami z niepełnosprawnościami w rzeczywistych sytuacjach pojawiających się w środowisku przedszkola, szkoły, dzieci uczą się od siebie wzajemnie, oswajają się z innością (s. 262).
- System przygotowania nauczycieli do wykonywania zawodu jest krytykowany zarówno przez nauczycieli po pedagogice ogólnej, jak i przez nauczycieli po pedagogice specjalnej (s. 266).

KATARZYNA WERESZKA

### **System rodzinny jako źródło sukcesu edukacyjnego dziecka** **The family system as a source of child's educational success**

- Systemowe ujęcie związków wewnątrzrodzinnych zakłada istnienie wzajemnych zależności pomiędzy członkami rodziny, przez istnienie których zmiana w zachowaniu jednej osoby wpływa na zachowanie pozostałych członków rodziny (s. 277).
- Komunikacja w rodzinach zwiększa wzajemne poznanie, informacje bezsłowne są zgodne z wypowiedzianymi słowami, partnerzy zwracają się wprost do siebie, a kontakt słowny nie jest jedyną formą porozumiewania się (s. 278).
- Ocena szkolna jednak nie zawsze oddaje rzeczywiste możliwości, zaangażowanie, wkład pracy ucznia. [...] Miarą sukcesu edukacyjnego ucznia obok obiektywnej oceny powinny być inne wskaźniki, takie jak chęć do pracy, gotowość do ciągłego poszerzania wiedzy, umiejętność wykorzystania wiedzy w praktyce (s. 282).
- Rodzice, którzy stworzyli w swoich rodzinach prawidłowe więzi ze spokojem obserwują, wspomagają i monitorują proces nabywania wiedzy przez dziecko. Są gotowi służyć mu pomocą, ale nie wyręczają dziecka w jego zadaniach. Spójny

*i stabilny system rodzinny staje się gwarantem dla dziecka w jego zmaganiach z trudnościami. Równocześnie uczy je odpowiedzialności za swoje czyny i decyzje (s. 291).*

AGNIESZKA DŁUŻNIEWSKA, KAMIL KURACKI

### **Predyktory kształtowania się relacji rodzic–dziecko w rodzinach wychowujących dzieci z niepełnosprawnością**

#### **Predictors of parent–child relationships formation in families raising children with disabilities**

- *Zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i przynależności, możliwość korzystania z konstruktywnych porad i konsultacji specjalistów, a także świadomość dostępności i kompetencji życzliwych osób z kręgu najbliższej rodziny, placówek terapeutycznych i medycznych, mogą bowiem stanowić dla rodziców impuls do pozytywnego postrzegania siebie jako rodzica, a w konsekwencji – do budowania właściwego rusztowania dla rozwoju dziecka (s. 298).*
- *[...] wraz ze spadkiem odczuwanego przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością wsparcia ze strony placówek medycznych rośnie poziom odczuwanego przez nich stanu wyczerpania, wraz ze wzrostem ich satysfakcji ze wsparcia terapeutycznego – maleje odczuwane poczucie samotności, a wraz ze wzrostem satysfakcji ze wsparcia rodzinnego – maleje odczuwane poczucie winy (s. 313).*
- *Być może zatem zapewnianie rodzicom dzieci z zaburzeniami rozwojowymi optymalnego poziomu wsparcia stwarza szansę na kształtowanie się u nich poczucia wiary we własne możliwości oraz przekonania, że posiadają zasoby pozwalające na efektywne radzenie sobie z doświadczaną, trudną sytuacją. Taki zaś sposób myślenia, finalnie może stanowić czynnik profilaktyczny, zapobiegający powstaniu syndromu wypalenia sił (s. 313).*
- *[...] właściwie ukierunkowana aktywność osób wspierających może korzystnie oddziaływać na dobrostan psychiczny rodziców dzieci z niepełnosprawnością lub zaburzeniami rozwojowymi, przyczynić się do polepszenia jakości ich życia, a co najważniejsze, znacząco wpłynąć na jakość kształtujących się relacji rodzic–dziecko (s. 314).*

JUSTYNA MARIA GASIK

### **Wizerunek nauczyciela akademickiego a system wartości studentów**

#### **The image of an academic teacher and the student value system**

- *[...] to student metaforycznie „tworzy” mistrza, poprzez uznanie jego przewodnictwa. Wydaje się wręcz, że nauczyciel może stać się mistrzem wbrew swojej chęci, jedynie na podstawie decyzji i uznania studenta (s. 322).*
- *Funkcję nauczyciela akademickiego można rozpatrywać także w czterech najważniejszych aspektach jego działalności – jako dydaktyka, pracownika naukowego, wzoru osobowego oraz organizatora (s. 324).*



- Wyniki badań dotyczących systemu wartości badanej grupy studentów wyraźnie wskazują na preferowanie wartości związanych z życiem rodzinnym i szczęściem osobistym, przy jednoczesnym niskim umiejscawianiu wartości związanych z funkcjonowaniem społecznym (s. 330).
- Porównanie obszarów idealnego i realnego wizerunku wykładowcy akademickiego wskazuje, że różnice istotne statystycznie zauważalne są w obszarach „dydaktyk” i „relacja wobec studenta”. Wizerunek realny osiągnął słabsze wyniki niż wizerunek idealny, co może oznaczać, że badana grupa odczuwa w tych obszarach pewne braki lub też, że ma w tych obszarach bardzo wysokie wymagania (s. 334).

AGNIESZKA ŻABIŃSKA

### **Niepełnosprawny twórca a odbiór społeczny jego dzieła plastycznego – raport z badań pilotażowych**

#### **A disabled artist and the public perception of his or her artistic work – a pilot study report**

- Aktywność twórcza jest działaniem specyficznym, gdyż nie służy zaspokajaniu podstawowych potrzeb człowieka, jest wręcz odwrotnie – tworzenie to sięganie poza utarte, ogólnie przyjęte schematy, bywa także wkraczaniem na grunt niezrozumienia, rozczarowania i niepowodzeń. Ludzie jednak marzą, by zostać artystami (s. 342).
- Budowanie za pomocą twórczości swej własnej biografii jest więc szczególnym przypadkiem samorealizacji, gdyż człowiek twórczy w pewnym sensie wykracza poza siebie (s. 343).
- Wzajemne przenikanie się tych dwóch nieuchwytnych, niełatwych do oceny zjawisk (jakimi są twórczość i niepełnosprawność), stawia badacza zjawiska w bardzo trudnej sytuacji, gdyż stara się on określić, gdzie swoje granice ma twórczość, a gdzie zaczyna się i kończy wpływ niepełnosprawności (s. 345).
- Analizy twórczości osób z niepełnosprawnościami wykraczają poza sferę jednej dyscypliny naukowej. Sztuka oprócz pedagogiki specjalnej wkracza na grunt estetyki, pedagogiki twórczości i rehabilitacji społecznej (s. 352).





**Rycina 1. Zasady dydaktyki specjalnej – RÓŻNICOWANIE, DOSTOSOWYWANIE, HARMONIZOWANIE**

Źródło: Głódkowska (2017b, s. 66, zob. *Wprowadzenie*).

# O Autorach

**DIANA AKSAMIT** (<https://orcid.org/0000-0003-4169-4654>) – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Zakładzie Edukacji i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Pedagog specjalny, terapeuta wczesnego wspomaganie rozwoju. W obszarze jej zainteresowań naukowych leżą: studia nad niepełnosprawnością, współczesne orientacje badań nad rodziną, macierzyństwem, ojcostwem w odniesieniu do głębokiej niepełnosprawności intelektualnej dziecka.

**KORNELIA CZERWIŃSKA** (<http://orcid.org/0000-0003-4064-6255>) – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pedagog specjalny (tyflopedagog), psycholog, terapeuta SI, adiunkt w Zakładzie Tyflopedagogiki Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Obszary zainteresowań naukowo-badawczych: psychologiczne aspekty realizacji przez osoby niewidome i słabowidzące zadań rozwojowych w biegu życia, sytuacja psychologiczna osoby tracącej wzrok, edukacja uczniów z niepełnosprawnością wzroku w młodszym wieku szkolnym. Autorka i redaktorka wielu publikacji naukowych dotyczących tyflopedagogiki, w tym monografii: *Wybrane aspekty rozwoju małego dziecka z niepełnosprawnością wzroku* (2014), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością wzroku – w kręgu diagnozy i terapii* (2015). Współautorka monografii naukowej *Tyflopsychologia. Realizacja zadań rozwojowych w biegu życia przez osoby z niepełnosprawnością wzroku* (2019).

**AGNIESZKA DŁUŻNIEWSKA** (<http://orcid.org/0000-0002-9302-599X>) – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, surdologopeda, afazjolog, adiunkt w Zakładzie Terapii Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki uwarunkowań rozwoju języka dzieci z uszkodzeniami słuchu. Prowadzi badania związane z aspektem samoregulacji, metapoznania i mechanizmów mo-

tywacyjnych w czytaniu oraz rozumieniu i interpretacji tekstów literackich przez niesłyszących i słabosłyszących uczniów. Ponadto interesuje się problematyką kształtowania się relacji komunikacyjnych w rodzinach wychowujących dzieci z niepełnosprawnościami.

**JUSTYNA MARIA GASIK** (<https://orcid.org/0000-0001-7715-7792>) – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, logopeda. Autorka opracowań z zakresu dydaktyki specjalnej, pedagogiki specjalnej, pedeutologii. W swoich zainteresowaniach badawczych koncentruje się na zagadnieniach związanych z cechami osobowości i rozwojem pedagogów specjalnych, terapii logopedycznej osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną i osób w stanie śpiączki oraz rodzicielstwie rodziców dzieci przebywających w stanie śpiączki. Zawodowo związana jest także z Kliniką „Budzik” w Warszawie oraz ORW Stowarzyszenia Rodziców i Przyjaciół Dzieci Niewidomych i Słabowidzących „Tęcza”.

**ANDRZEJ GIRYŃSKI** (<http://orcid.org/0000-0002-0532-3322>) – doktor habilitowany nauk humanistycznych, profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, zatrudniony w Zakładzie Edukacji i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Instytutu Pedagogiki Specjalnej tej uczelni. Obszar zainteresowań badawczych: wybrane aspekty egzystencji i funkcjonowania interpersonalnego, rodzina, postawy społeczne – w odniesieniu do niepełnosprawności intelektualnej.

**JOANNA GŁODKOWSKA** (<https://orcid.org/0000-0001-5579-060X>) – profesor nauk społecznych. W latach 2004–2020 pełniła funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Od 2005 roku do 2020 roku była redaktorką naczelną czasopisma naukowego *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. Od 2003 roku jest twórczynią cyklicznych konferencji międzynarodowych pod tytułem OSOBA. Jest autorką wielu książek, artykułów z zakresu pedagogiki specjalnej oraz studiów nad niepełnosprawnością. W swoich publikacjach omawia wielowątkowe rozpoznawanie zjawiska niepełnosprawności w kontekstach interdyscyplinarnych, w perspektywie dobrostanu, podmiotowości, samostanowienia, optymalnego funkcjonowania i wsparcia. Rozwinęła obszar akademicki dydaktyki specjalnej, opracowując pierwszy w Polsce podręcznik z tego zakresu i konstruując w kolejnych publikacjach dydaktyki specjalistyczne. Od 2015 roku tworzy w APS Interdyscyplinarne Studia nad Niepełnosprawnością (*Disability Studies*).

**URSZULA GOSK** (<https://orcid.org/0000-0002-3113-2853>) – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, oligofrenopedagog, specjalista terapii pedagogicznej, adiunkt w Zakładzie Terapii Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Autorka zainteresowania badawcze koncentruje na funkcjonowaniu ucznia ze

specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z ADHD oraz z niepełnosprawnością ruchową w przestrzeni szkolnej. Ponadto badawczo zajmuje się rozpoznaniem poziomu oraz uwarunkowań wybranych zasobów zewnętrznych i wewnętrznych młodzieży z dysleksją rozwojową, a także z niepełnosprawnością ruchową.

**WANDA HAJNICZ** (<https://orcid.org/0000-0001-8666-3523>) – doktor habilitowany nauk humanistycznych, profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, wieloletni kierownik Zakładu Pedagogiki Terapeutycznej Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Obszarem badawczym są procesy edukacji i socjalizacji dziecka w instytucjach edukacyjnych. Jest autorką i współautorką licznych monografii podejmujących zagadnienia diagnozowania i projektowania wsparcia edukacyjnego dzieci z trudnościami w uczeniu się oraz procesu włączania do grupy szkolnej, rówieśniczej.

**KATARZYNA KRUŚ-KUBASZEWSKA** (<https://orcid.org/0000-0001-5782-4500>) – asystentka w Zakładzie Edukacji i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, pedagog specjalny. Specjalizacja: rehabilitacja osób ze sprzężoną niepełnosprawnością. Zainteresowania badawcze: rodzice i rodzeństwo dziecka z niepełnosprawnością, niepełnosprawność intelektualna w stopniu głębokim, wsparcie dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym, zachowanie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Członkini Zarządu Fundacji im. Marii Grzegorzewskiej, Uczelniana koordynator programu Erasmus+.

**AGNIESZKA KONIECZNA** (<https://orcid.org/0000-0003-3782-8373>) – doktor habilitowany nauk humanistycznych, profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. W ostatnich latach zajmuje się problematyką integracji społecznej w zespołach klasowych. Badania koncentrują się na przebiegu procesów adaptacji i socjalizacji dziecka w grupach formalnych oraz wzorach funkcjonowania społecznego uczniów. Drugim obszarem studiów empirycznych są działania pedagogiczne w zakresie diagnozowania trudności dzieci w ich funkcjonowaniu w rolach szkolnych oraz realizowanie wsparcia edukacyjnego i wychowawczego w placówkach publicznych. Jest autorką i współautorką licznych monografii podejmujących zagadnienia włączania edukacyjnego oraz wsparcia indywidualnego w klasie szkolnej.

**IWONA KONIECZNA** (<https://orcid.org/0000-0001-7489-0198>) – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Edukacji i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Główne obszary jej zainteresowań badawczych są z pogranicza pedagogiki i pedagogiki specjalnej. Podejmuje zagadnienia: edukacji włączającej i integracyjnej, specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem problemów komunikacyjnych. Ponadto interesuje się problematyką związaną z sytuacją osób z chorobami przewlekłymi, z niepełnosprawnością ruchową i zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz ich rodzin w różnych obszarach życia.

**IZABELLA KUCHARCZYK** (<https://orcid.org/0000-0003-1054-9825>) – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, magister psychologii, terapeuta integracji sensorycznej, absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie w zakresie tyflopädagogiki i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, adiunkt w Zakładzie Terapii Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Terapeuta dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się, z niepełnosprawnością wzroku i z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki procesów poznawczych, relacji społecznych, posiadanych zasobów (poczucie koherencji, poczucie własnej skuteczności, poczucie kontroli) u osób z niepełnosprawnością wzroku. Prowadzi ponadto badania procesów regulacyjnych i posiadanych zasobów u uczniów z dysleksją.

**KAMIL KURACKI** (<https://orcid.org/0000-0002-5377-3918>) – doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki, psycholog, pedagog specjalny, filolog polonista i kulturoznawca. Adiunkt w Zakładzie Terapii Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania naukowo-badawcze obejmują przede wszystkim problematykę aktywności czytelniczej i kulturowej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rodzicielskich uwarunkowań wczesnej inicjacji czytelniczej dzieci o zaburzonym rozwoju, biblioterapii wychowawczej, a także wspomaganie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wspierania ich rodzin.

**MAGDA LEJZEROWICZ** (<https://orcid.org/0000-0001-7225-2387>) – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zajmuje się etycznymi, społecznymi i pedagogicznymi aspektami systemów integracji, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością. Pozostałe zainteresowania naukowe to osoba z niepełnosprawnością jako podmiot działań, tożsamość a niepełnosprawność, stygmatyzacja i wykluczenie społeczne, komunikacja z osobami z niepełnosprawnością, przygotowanie kadry akademickiej do pracy z osobami z niepełnosprawnością. Współpracuje z Zespołem Socjologii i Antropologii Kultury IFiS PAN. Prowadzi projekt badawczy *Edukacja inkluzyjna a przygotowanie polskiej szkoły*.

**KAMILA MILER-ZDANOWSKA** (<https://orcid.org/0000-0003-2140-4269>) – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pedagog specjalny, tyflopädagog, logopeda, adiunkt w Zakładzie Tyflopädagogiki Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół edukacji i rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących. Prowadzi badania naukowe w zakresie orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszanie się osób z niepełnosprawnością wzro-

ku. Współpracuje jako ekspert z instytucjami działającymi na rzecz osób niewidomych i słabowidzących.

**EWELINA MŁYNARCZYK-KARABIN** (<https://orcid.org/0000-0002-4684-0895>) – asystentka w Zakładzie Edukacji i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, pedagog specjalny. Głównym obszarem działalności badawczej jest funkcjonowanie psychospołeczne dzieci oraz dorosłych ze spektrum autyzmu. W swojej działalności badawczej podejmuje także zagadnienia dotyczące wykorzystania nowoczesnych technologii mających na celu wspomaganie procesu edukacji oraz terapii dzieci z autyzmem.

**JOANNA MOLEDA** (<https://orcid.org/0000-0001-5924-3750>) – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pedagog specjalny (pedagogika resocjalizacyjna i wspomaganie rodziny), adiunkt w Zakładzie Psychopedagogiki Resocjalizacyjnej Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania badawcze koncentruje wokół nieprzystosowania społecznego młodzieży oraz przestępczości i resocjalizacji nieletnich. Autorka licznych artykułów, wydała monografię *Aspiracje i cele życiowe młodzieży nieprzystosowanej społecznie* (2015). Od 17 lat pracuje na co dzień z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie.

**MAŁGORZATA PAPLIŃSKA** (<https://orcid.org/0000-0002-2753-6636>) – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Tyflopädagogiki Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Główne obszary zainteresowań badawczych to: specyfika czytania dotykowego pisma Braille'a; wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów niewidomych i słabowidzących – diagnoza funkcjonalna i wsparcie; wykorzystanie edukacyjnych technologii wspomagających w edukacji i komunikacji osób z niepełnosprawnością wzroku; kompetencje informacyjne i komunikacyjne niewidomych adolescentów. Współzałożycielka i wiceprezes Fundacji CEDUNIS. Autorka wielu publikacji poświęconych pismu Braille'a, w tym podręczników dla rodziców i nauczycieli pracujących z niewidomym dzieckiem oraz artykułów i rozdziałów w monografiach obejmujących zagadnienia wykorzystania nowych technologii w wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością wzroku.

**MARTA POREMBSKA** (<https://orcid.org/0000-0002-2986-8773>) – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pedagog specjalny (pedagogika resocjalizacyjna i wspomaganie rodziny), adiunkt w Zakładzie Psychopedagogiki Resocjalizacyjnej Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Nauczyciel akademicki z doświadczeniem w obszarze kurateli sądowej, opiniuje dla sądu w sprawach rodzinnych i nieletnich. Zainteresowania badawcze oscylują wokół diagnozy nieprzystosowania społecznego młodzieży i uwarunkowań zjawiska, a także wpływu sytuacji okołorozwodowej na sytuację psychospołeczną małoletnich.

**KATARZYNA WERESZKA** (<https://orcid.org/0000-0002-1930-291X>) – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, surdopedagog. Adiunkt w Zakładzie Surdopedagogiki Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania naukowe dotyczą tematyki związanej z rolą rodziny w procesie diagnozy, rehabilitacji i edukacji dziecka z wadą słuchu. Opracowuje strategie wsparcia specjalistycznego rodziny w okresie diagnozowania niepełnosprawności dziecka z wadą słuchu, a także w okresie wczesnego wspomaganie jego rozwoju. Podejmuje również tematykę oceny jakości wczesnej opieki (w zakresie diagnozy i rehabilitacji) ukierunkowanej na dziecko z wadą słuchu i jego rodzinę, a także oceny kompetencji komunikacyjnych dzieci z wadą słuchu w zależności od stosowanych metod rewalidacji dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym.

**AGNIESZKA ŻABIŃSKA** (<https://orcid.org/0000-0002-2035-491X>) – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, magister sztuki, oligofrenopedagog, tyflop pedagog. Obszar zainteresowań badawczych skoncentrowany jest na stymulowaniu potencjału twórczego osób z niepełnosprawnością złożoną oraz wykorzystywaniu metod aktywizujących w nauczaniu specjalnym, a także obejmuje zagadnienia związane ze sztuką z nurtu *art brut* w polskiej, współczesnej rzeczywistości społecznej.





# SPECIAL DIDACTICS

FROM THEORETICAL CONSTRUCT  
TO RESEARCH MODELS

volume **2**

Edited by

Joanna Głodkowska

# Contents

## INTRODUCTION

<b>ACKNOWLEDGEMENTS AND INVITATION</b> .....	7
--	---

<b>Systematics of special didactics – further implications of constructs</b> <i>Joanna Głodkowska</i> .....	10
--	----

## PART I

### EMPIRICAL DIDACTICS CONTEXTS IN THE FIELD OF DIFFERENTIATION

<b>Student with dyslexia in teachers' statements. Recommendations for pedagogical practice</b> <i>Urszula Gosk, Izabella Kucharczyk</i> .....	35
--	----

<b>Mutual benefits relationship – about the positive side of growing up with siblings with intellectual disabilities in the perspective of non-disabled brothers and sisters</b> <i>Katarzyna Kruś-Kubaszewska</i> .....	46
---	----

<b>Communication strategies of children with chronic illness at a younger school age</b> <i>Iwona Konieczna</i> .....	63
--	----

<b>Educational difficulties in teacher's work</b> <i>Joanna Moleda</i> .....	77
---	----

<b>Social maladjustment as an educational problem</b> <i>Marta Porembska</i> .....	95
---	----

## PART II

### EMPIRICAL DIDACTICS CONTEXTS IN THE FIELD OF CUSTOMIZATION

<b>Bibliotherapeutic workshops in a diverse group – practice, possibilities, limitations</b> <i>Kamil Kuracki</i> .....	117
--	-----

<b>The use of new technologies in education and therapy of children with ASD (Autism Spectrum Disorders)</b>	
<i>Ewelina Młynarczyk-Karabin</i> . . . . .	144
<b>Assistive technology for the blind and visually impaired students for their education and rehabilitation</b>	
<i>Małgorzata Paplińska</i> . . . . .	159
<b>PART III</b>	
<b>EMPIRICAL DIDACTICS CONTEXTS IN THE FIELD OF HARMONIZATION</b>	
<b>Expectations of parents of children with profound intellectual disabilities of the educational system</b>	
<i>Diana Aksamit, Andrzej Giryński</i> . . . . .	177
<b>Teacher of the visually impaired – competencies, responsibilities and challenges</b>	
<i>Kornelia Czerwińska, Kamila Miler-Zdanowska</i> . . . . .	193
<b>Harmonizing in the field of special education in tutoring activities</b>	
<i>Wanda Hajnicz, Agnieszka Konieczna</i> . . . . .	225
<b>Inclusive education and preparation of pedagogy students</b>	
<i>Magda Lejzerowicz</i> . . . . .	252
<b>The family system as a source of child's educational success</b>	
<i>Katarzyna Wereszka</i> . . . . .	275
<b>PART IV</b>	
<b>THEORETICAL AND EMPIRICAL CONCEPTS DEVELOPING DIFFERENTIATION, CUSTOMIZATION AND HARMONIZATION</b>	
<b>Predicotr of parent–child relationships formation in families raising children with disabilities</b>	
<i>Agnieszka Dłużniewska, Kamil Kuracki</i> . . . . .	297
<b>The image of an academic teacher and the student value system</b>	
<i>Justyna Maria Gasik</i> . . . . .	319
<b>A disabled artist and the public perception of his or her artistic work – a pilot study report</b>	
<i>Agnieszka Żabińska</i> . . . . .	339
<b>RECAPITULATION</b>	
<b>Some theses for didactic reflection</b> . . . . .	359
<b>ABOUT AUTHORS</b> . . . . .	370

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej  
Wydanie pierwsze  
Arkuszy drukarskich: 23,75  
Skład i łamanie: Grafini DTP  
Druk ukończono w grudniu 2020  
Druk i oprawa: Fabryka Druku