

# **CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO**

**CNS nr 3(53) 2021  
(lipiec–wrzesień)**



**Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej**

#### RADA NAUKOWA

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

#### KOMITET REDAKCYJNY

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

#### REDAKTORZY TEMATYCZNI

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

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

Redaktor statystyczny – Adam Tarnowski (PL)

Tłumaczenie na język angielski – Ewa Butowska (PL)

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

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

Czasopismo posiada punktację MEiN – 20 pkt

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

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



Uznanie autorstwa – Użycie Niekommercyjne 4.0 Polska

ISSN 1734-5537

Nakład 150 egz.

Adres redakcji

Redakcja czasopisma „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

redakcja@cns.aps.edu.pl

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

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

**SPIS TREŚCI**  
**CNS numer 3(53) 2021**

**Artykuły i rozprawy**

Diane L. Ryndak, Dale Baker, Somer Matthews, Kirsten Lansey, Debbie Taub – Potential curriculum conundrums with inclusive education for students with extensive and pervasive support needs . . . . .	5
Su-Jan Lin – Research on Implementing Inclusive Education for Municipality and Preschool Levels in Taiwan . . . . .	17
Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Zuzanna Jastrzębska-Krajewska – Edukacyjne problemy dzieci z niepełnosprawnością obdarzonych zadatkami uzdolnień matematycznych: wyniki badań, interpretacje i wnioski . . . . .	35
Monika Parchomiuk – Badania włączające. Potencjał i ograniczenia w kontekście dotychczasowych doświadczeń . . . . .	57
Tomasz Masłyk – Poczucie przynależności do grup dyskryminowanych wśród osób z niepełnosprawnością w Polsce . . . . .	73
Paulina Stochła-Smalarz, Tomasz Gosztyła – Samoocena i poczucie samotności rodzeństwa dzieci i młodzieży z zaburzeniami neurorozwojowymi . . . . .	95
<b>Niepełnosprawność – normalizacja – włączanie</b>	
Floyd Morris – Inclusive education works: I am a testimony . . . . .	107

**TABLE OF CONTENTS**  
**CNS No. 3(53) 2021**

**Articles and treaties**

Diane L. Ryndak, Dale Baker, Somer Matthews, Kirsten Lansey, Debbie Taub – Potential curriculum conundrums with inclusive education for students with extensive and pervasive support needs .....	5
Su-Jan Lin – Research on implementing inclusive education for municipality and preschool levels in Taiwan .....	17
Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Zuzanna Jastrzębska-Krajewska – Problems of disabled children with the makings of mathematical talents: research results, interpretations and conclusions .....	35
Monika Parchomiuk – Inclusive research. Potential and limitations in the context of previous experiences .....	57
Tomasz Masłyk – A sense of belonging to adiscriminated groups among people with disabilities in Poland .....	73
Paulina Stochła-Smalarz, Tomasz Gosztyła – Self-esteem and sense of loneliness in sibilings of children and adolescents with neurodevelopmental disorders .....	95

**Disability – Normalization – Inclusion**

Floyd Morris – Inclusive education works: I am a testimony .....	107
--	-----

## **ARTYKUŁY I ROZPRAWY**

DIANE L. RYNDAK, DALE BAKER, SOMER MATTHEWS,  
KIRSTEN LANSEY, DEBBIE TAUB\*

### **POTENTIAL CURRICULUM CONUNDRUMS WITH INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH EXTENSIVE AND PERVASIVE SUPPORT NEEDS**

#### **Introduction**

The World Health Organization (WHO, 2020) has determined that 93 million children live with a disability that significantly affects one or more areas of their functioning (i.e., mobility, receptive and expressive language, learning, independent living, executive functioning). Their disabilities can require varying types and levels of support and services. Students with extensive and pervasive support needs (EPSN) are those who require such support and services on an ongoing basis across multiple areas of need and contexts. These students most often are labeled as having moderate to severe intellectual disabilities, autism, or multiple disabilities (Jackson, Ryndak, & Wehmeyer, 2008).

As countries began to develop and enforce laws that mandated education for all children, those with EPSN often remained excluded; in fact, globally students with EPSN largely remain excluded from general education classrooms (e.g., Morningstar, Kurth, & Johnson, 2017; Wehmeyer & Patton, 2017). Historically,

---

\* Diane L. Ryndak (<https://orcid.org/0000-0002-4957-8343>); University of North Carolina at Greensboro, 1300 Spring Garden Street Greensboro, NC 27403, USA; e-mail: [dlyndak@uncg.edu](mailto:dlyndak@uncg.edu)

Dale Baker; University of North Carolina at Greensboro, 1300 Spring Garden Street Greensboro, NC 27412, USA; e-mail: [d\\_baker3@uncg.edu](mailto:d_baker3@uncg.edu)

Somer Matthews (<https://orcid.org/0000-0003-1942-3065>); University of North Carolina at Greensboro, 1300 Spring Garden Street Greensboro, NC 27412, USA; e-mail: [sdmatthe@uncg.edu](mailto:sdmatthe@uncg.edu)

Kirsten Lansey (<https://orcid.org/0000-0001-5717-7761>); University of Utah, 201 Presidents' Cir, Salt Lake City, UT 84112, USA; e-mail: [k.lansey@utah.edu](mailto:k.lansey@utah.edu)

Debbie Taub (<https://orcid.org/0000-0002-4575-1540>); University of North Carolina at Greensboro, 1300 Spring Garden Street Greensboro, NC 27412, USA; e-mail: [djtaub@uncg.edu](mailto:djtaub@uncg.edu)

when students with EPSN have been provided educational services, they often have received those services in institutions, residential schools, or day schools that typically were isolated from the community-at-large (Peairson et al., 2014; Wehmeyer & Patton, 2017). However, international organizations have made strong political commitments to improve inclusive education of people with disabilities (UNESCO, 2009). In the United States, passage of the Individuals with Disabilities Education Act (1990, 2004) mandated that students with disabilities receive a free and appropriate public education (FAPE) in the general education classroom with supplementary aids (e.g., augmentative communication device) and services (e.g., special education, related services; IDEA, 2004).

Today, several international and national organizations recognize the inclusion of students with EPSN in both educational services overall and in the same educational contexts as their same-aged peers without disabilities as a matter of human rights. This increasing recognition is influencing both international and country-specific laws and policies. For instance, Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) stipulates that children with disabilities should have access to general education and not face discrimination.

However, change in services for this population of students is slow. For instance, even though students with EPSN in the United States increasingly are attending general education public schools with students who do not have disabilities, the movement of students into inclusive general education classes with same-age classmates without disabilities has stagnated over the years (Williamson et al., 2020), particularly for students with intellectual disabilities (Brock, 2018). This phenomenon also is evident in Europe, where the “majority of students with intellectual disability are still excluded from mainstream education” (Buchner et al., 2021, p. 11).

The overarching purpose of education is to prepare students for adult life; this includes all students, even those students with EPSN. Early in the educational history of students with EPSN in the United States, intervention research verified two critically important facts. First, research verified that this population of students was able to learn (Brown, Nietupski, & Hamre-Nietupski, 1976; Brown et al., 1973) and their learning increases when they are provided appropriate, accessible, and meaningful opportunities to learn that are consistent with their same-age general education classmates (Ryndak et al., 2013; Taub et al., 2017). This type of research continues today on content such as communication (e.g., Kliener et al., 2019), social skills (e.g., Carter et al., 2016), and academic gains (e.g., Hudson, Browder, & Wood, 2013; Jimenez & Kamei, 2015). Through such studies researchers continue to investigate interventions that can be identified as either evidence-based practices (EBPs) or research-based practices (RBPs). Interventions are considered to be EBPs when supported by either a minimum of two methodologically-sound studies using group designs, or five high or adequate quality single-case methodology studies that reflect no negative effects

across the studies (Cook et al., 2014; NACT, 2018). In contrast, interventions are considered to be RBPs when supported by one methodologically-sound study using group comparison, or two-to-four methodologically sound single-case methodology studies with a minimum of a 2 : 1 ratio of positive effect outcomes to neutral or mixed effects across those studies, and no negative effects (Cook et al., 2014). Second, research verified that the more students with EPSN have access to their same-age classmates, the more academic content they learned (Hudson, Browder, & Wood, 2013; Jimenez & Kamei, 2015) and the more they used skills across meaningful activities (Carter et al., 2016).

When initially included with their same-age classmates, however, the intended purpose of their education was socialization (Courtade et al., 2012), with little or no focus on the general education standards on which their classmates received instruction. Indeed, several studies focused mainly on the impact of instruction on social skills (Fisher & Meyer, 2002), increased interactions with peers (Gee, Gonzalez, & Cooper, 2020; Ryndak et al., 2010), and improved post-school outcomes (Ryndak et al., 2012). While the primary locations for early research on examined instructional strategies for students with EPSN were segregated schools and classes, since the late 1990s research began to focus on the role of context on the progress of students with EPSN (Ryndak, Morrison, & Sommerstein, 1999). The current trend in such research is examining (a) the effectiveness of the same instructional strategies within inclusive general education classes, and (b) the provision of instruction on the same general education curriculum content being taught to same-age classmates without disabilities (Jackson, Ryndak, & Wehmeyer, 2008). For example, in their literature review, Hudson, Browder, and Wood (2013) found that embedding instruction that included specific prompting strategies within general education instruction is an effective practice for teaching general education content across academic subjects (i.e., math, science, literacy, history) to students with moderate and severe disabilities. They also found that using task analysis procedures was effective for teaching general education curriculum content to students with EPSN in general education classes with their same-age classmates (Hudson, Browder, & Wood, 2013).

Not only does research verify that students with EPSN make progress academically when taught in general education classes with their same-aged classmates without disabilities, recent research also demonstrates that students with EPSN make more progress in inclusive general education classes than students with EPSN in segregated special education classes. For instance, in a study of 15 matched pairs of students, Gee, Gonzalez, and Cooper (2020) found that students with EPSN in general education classes improved in literacy, numeracy, and communication skills, while over half of their counterparts in segregated classes failed to make any progress at all. They suggest that these differences might have resulted from inconsistencies between the two types of classes in the students' engagement in instruction, resulting in increased opportunities to learn for the

students in the general education classes. Consistent with this suggestion and findings of better outcomes, Soukup and colleagues (2007) found that students with EPSN in inclusive general education classes spent more time engaged in instruction on grade level general education curriculum content when compared with students with EPSN in segregated classes. In addition, even when students with EPSN in segregated classes had instruction on the general education curriculum content, the content and materials of that instruction was not age-appropriate (Ruppar et al., 2018; Soukup et al., 2007). In fact, students with EPSN were found to be 10 times more likely to be taught age-appropriate academic literacy content when in the presence of same-age classmates without disabilities in general education classes (Ruppar et al., 2018).

### **Contrasting Foundational Approaches to Curriculum Content and Resulting Conundrums**

The research on EBPs, RBPs, and the role of context on student outcomes are resulting in a substantial body of research that unequivocally supports the importance of using effective instructional practices in general education classes for students with EPSN if improved student outcomes are desired. While the research supports these changes in services, teachers and school administrators are not always up-to-date with their understanding of the current research, resulting in various approaches to instruction and various foci of curriculum content reflected in educational services for students with EPSN. Many of these result in less access to the general education curriculum for students with EPSN and, thus, poorer student outcomes. The following sections describe some of these approaches and foci that have developed over time in the United States, some of the arguments heard from teachers and school administrators as they explain their rationale for not providing services in inclusive general education classes for students with EPSN, and potential responses to those explanations.

**Developmental Curriculum.** Over the decades, many people in the United States have argued that all students, including those with EPSN, develop skills in the same order as students without disabilities and, therefore, need to be taught skills in the same developmental sequence.

Much of the child development research in the 1960s and 1970s placed a great emphasis on developmental milestones that were thought to be necessary for each student to master before moving on to other developmental milestones (Jackson, Ryndak, & Wehmeyer, 2008). After federal law in the United States (i.e., PL 94-142) established that all students had a right to an education regardless of disability, this child development research became the basis for the first curriculum content taught to students with EPSN. This resulted in students being given assessments that assigned them a developmental or “mental” age, usually much lower than their chronological age (Browder et al., 2003). Using a developmental age label gave



teachers a justification for utilizing age-inappropriate materials (ODU, 1994). For example, curriculum trends identified in a study by Browder and colleagues (2003) found that despite chronological age, many students with EPSN ranging from 6 to 21 years old were being taught content adapted from infant or preschool curricula. In addition, when using developmental curricula as the main instructional content, instruction frequently was provided in segregated settings and with massed training trials (i.e., multiple isolated trials on the same skill provided in sequence). The research related to student progress on developmental skills taught in this manner does not support the use of such curricula, or such instruction.

Despite continued movement toward services in inclusive general education classes in the United States, the idea of using “developmental ages” is still ingrained in the thoughts and practice of many teachers, school administrators, and the general population. In fact, many of the tests utilized in qualifying students for special education, such as the Woodcock-Johnson Tests of Achievement (1989), still identify a developmental age comparison in their results (Woodcock, 1989). It is not far-fetched then to understand why many people still argue for the use of developmental curricula for students with EPSN of all ages, even when beginning to include them in inclusive general education classes.

When faced with such arguments, the research supports acknowledging the abilities of each student in relation to developmental sequences and to use knowledge about developmental sequences in developing instruction for each student – but not to use the developmental sequence as the content itself. For example, a student might developmentally be working on moving an arm to midline, prior to working on moving an arm across midline. Such information is important when devising ways for the student to communicate a response to a yes/no question about general education curriculum content, but the instruction is on that general education content, with embedded instruction on use of the identified response mode that aligns with the student’s development.

**Functional Curriculum.** It did not take very long for teachers and researchers in the field of special education to call into question the relevance of developmental curriculum for students with EPSN. In fact, it became increasingly clear that a purely developmental approach would be relevant for only the youngest students (Guess et al., 1978). As a result, the field conceptualized and used a functional curriculum with which students with EPSN were taught specific relevant “life-skills” (Guess et al., 1978). At that time, researchers argued that explicitly teaching these “life-skills” would prepare students with EPSN to engage in meaningful activities upon exiting the education system.

Because of learning difficulties demonstrated by students with EPSN related to generalization and maintenance of learning, these efforts quickly evolved from curricula based on “functional skills” to curricula based on teaching functional activities. Brown, Nietupski, Hamre-Nietupski (1976) articulated arguments for the use of an ecological approach to identifying the activities that occurred in

the environments in which an individual student spent their time (i.e., at school, at home, in the community), and then assessing that student's participation and performance during those activities to identify the actual activities that should be taught to that student. Thus, the curriculum for students with EPSN shifted to functional activities.

The argument for curricula for students with EPSN based strictly on functional activities can be difficult to overcome and is still persistent in the field. In fact, many "functional" classes still exist in the United States, segregating students with EPSN from their same aged classmates without disabilities (Bayer, 2018). This argument has been challenged, however, as functional activities increasingly are identified in settings where same-aged students without disabilities engage in activities; that is, general education classes, activities, and routines. Curricula based on functional activities, therefore, have expanded to reflect all grade-level activities in which same-age classmates engage across the school day and school-sponsored activities.

**Alternate Standards and Curriculum.** In the United States, each state sets educational standards for all students who live in that state. These standards are embedded in the general education curriculum which describes what is taught and assessed across subject areas at each grade level. The general education curriculum in each state, therefore, is aligned with that state's grade-level standards.

As students with EPSN have been included with their same-age peers in general education classes and their curriculum shifted to functional activities within those classes, activities and routines, the students also began to have access to the general education curriculum. For some students instruction started to include content from the general education curriculum (Ryndak, Morrison, & Sommerstein, 1999); for other students, however, the content of instruction remained limited to functional activities within general education settings (Matzen, Ryndak, & Nakao, 2010). In both cases, however, students with EPSN had access to the general education curriculum for the first time and began to demonstrate acquisition of content that previously was considered to be beyond their ability to learn.

In response to this new phenomenon, legislation and policies again changed in the United States. The Individuals with Disabilities Education Act (2004) now defines FAPE (i.e., Free and Appropriate Education) as requiring that each student with disabilities receive aids and services that allow them to have access to and make progress in their state's general education grade-level standards. To facilitate progress in the general education curriculum, a student's educational team must provide individualized adaptations to make the curriculum content accessible to their student (IDEA, 2004, 34 CFR §300.39(b)(3)).

To address the discrepancies between the achievement of a student and grade-level standards, many states have adopted alternate achievement standards, alternate learning outcomes, or extended standards. These alternate standards are then used for students with EPSN, the students who are most likely to be placed

in classes that continue to segregate them from their grade-level peers without disabilities (Kleinert, 2020). According to the law, the use of alternate standards to develop an IEP (i.e., Individualized Education Program) for a student should not change the student's curriculum from their grade-level general education standards; rather, it changes only the depth and scope of that student's intended learning of general education standards (Kleinert, 2020).

The ability to use alternate standards, however, has led publishers of educational materials to develop and sell pre-packaged alternate curricula advertised as being for students with EPSN and being aligned with general education standards. Many states and school districts have adopted these alternate curricula and use them when developing each student's IEP. Researchers have found, however, that some of the most frequently used pre-packaged curricula in english language arts (Taub et al., 2019a) and math (Taub et al., 2019b) are *not* aligned with grade-level standards.

Researchers, however, currently argue two points that are critical to understanding the impact of alternate standards on services and outcomes for students with EPSN. First, many state and district personnel believe that their state's alternate standards equate to students needing an alternate curriculum (Sabia & Thurlow, 2019). Second, this rationale holds that the alternate curriculum cannot be taught along with the general education curriculum in general education classes, therefore, because a student with EPSN has an alternate curriculum, that student needs to be educated in an alternate setting (i.e., self-contained special education class). This belief directs attention towards a student's educational placement, rather than toward the aids and services that student needs to access and make progress during instruction on the general education curriculum in general education classes, activities, and routines.

This interpretation of alternate standards has resulted in these students remaining segregated from, and having less access to grade-level standards and instruction than their grade-level peers (Kleinert, 2020; Kleinert et al., 2015; Taub et al., 2019a, 2019b). In turn, students with ESPN are not receiving a FAPE as described and mandated by federal law because of the lack of the provision of supplementary aids and services they need to benefit from instruction in general education classes. Further, long-term outcomes of students who are on an alternate curriculum and placed in segregated settings maintain a trajectory of dependence and isolation in their adulthood that is consistent with the dependence and isolation that was established for them during their educational experience (Bouck, 2012).

A final issue that arises with the use of alternate standards and alternate curricula for students with EPSN is the use of alternate assessments to determine a student's progress. With the passing of the No Child Left Behind Act (2001) in the United States, all students, including those with disabilities, are required to participate in state assessments to measure all students' progress on grade-level general education standards. To accomplish this for students with EPSN, the law provides for the participation of up to 1% of the student population in

a state-approved alternate assessment. Because this was the first time the laws established accountability for educational services for students with EPSN, this was a positive legislative move. However, it also has provided a rationale for continuing to segregate students with EPSN and deny them access to the general education curriculum, standards-based instruction in general education classes with their peers who do not have disabilities, and access to general education settings, activities, and routines. In essence, the current interpretation of alternate standards in the field has led to alternate curricula, alternate assessment, and alternate (a.k.a. segregated) placement for students with EPSN.

### **Research-Based Curriculum Practice**

When reviewing the research on curriculum content for students with EPSN who are included in general education classes, it is clear that students are learning more academic content than previously thought they would learn (Gee, Gonzalez, & Cooper, 2020; Ryndak, Morrison, & Sommerstein, 1999). As students are being included with classmates who do not have disabilities, research has supported a team approach whereby the general and special education teachers identify curriculum content beginning with the general education curriculum content that is being taught by the general education teacher to students without disabilities in their class. Collaboratively, this team then identifies components of that content that would be most meaningful and useful for the student with EPSN who is in that class to learn, both for participation in class activities and for long term use. For example, this content might be the key ideas or concepts being taught (e.g., the solar system in science; plot of a novel or play in language arts).

With that general education content identified, the general and special education teachers collaboratively identify the supports and services that will facilitate the student learning and demonstrating their acquisition of new content. This work is driven by the use of the Universal Design for Learning Framework (Meyer, Rose, & Gordon, 2014) so that all students can participate in general education instruction, resulting in students with EPSN having access to the general education curriculum through the use of multiple means of representation and expression. This specially-designed instruction then is embedded within the instruction that is planned by the general education teacher for the entire class. It relies, however, on education teams building access to the general education curriculum for each student from the general education standards and grade-level instruction planned for and provided to grade-level students who do not have disabilities.

### **Conclusion**

It increasingly has become more and more difficult to imagine students with EPSN being prepared to be a part of the community outside of school when

they are kept isolated from the age-related community that exists for students in schools. Over the decades the first three approaches to conceptualizing curriculum have resulted in students with EPSN continuing to be segregated from their same-age peers who do not have disabilities, as well as continuing to deny them access to the general education curriculum, instruction, activities and routines. In the United States legislation is continuing to evolve so that these issues are less and less common. Clearly, however, legal work still needs to be done.

In contrast, the research-based curriculum practice results in students with EPSN having: (a) opportunities to learn content from the general education curriculum; (b) specially-designed instruction embedded within general education instruction; (c) instruction across general education classes, activities, and routines, supporting generalized use of skills; and (d) instruction along with their age-level classmates who do not have disabilities, allowing opportunities to develop relationships and natural support networks. As the rationale for selecting specific curriculum content to teach students with EPSN shifts with time, the expectation is that students with EPSN will have more access to the general education curriculum, classmates who do not have disabilities, and instruction embedded within general education classes, activities and routines.

## References

- Bouck, E.C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: Considerations of curriculum and post-school outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 1175–1186.
- Brock, M.E. (2018). Trends in the educational placement of students with intellectual disability in the United States over the past 40 years. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(4), 305–314. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.4.305>
- Browder, D.M., Spooner, F., Algozzine, R., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., & Karvonen, M. (2003). What we know and need to know about alternate assessment. *Exceptional Children*, 70(1), 45–61.
- Brown, L., Nietupski, J., & Hamre-Nietupski, S. (1976). Criterion of ultimate functioning. In M.A. Thomas (Ed.), *Hey, don't forget about me! Education's Investment in the severely, profoundly, and multiply handicapped* (pp. 2–15). Resston, VA: Council for Exceptional Children.
- Brown, L., Scheuerman, N., Cartwright, S., & York, R. (1973). The design and implementation of an empirically based instructional program for severely handicapped students: Toward the rejection of the exclusion principle. Vol. 3. Madison, Wisconsin: Madison Public Schools.
- Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M.-A., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., Janyšková, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E., & Corby, D. (2021). Same progress for all? inclusive education, the United Nations convention on the rights of persons with disabilities and students with intellectual disability in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 7–22. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>
- Carter, E.W., Asmus, J., Moss, C.K., Biggs, E.E., Bolt, D.M., Born, T.L., Brock, M.E., Cattey, G.N., Chen, R., Cooney, M., Fesperman, E., Hochman, J.M., Huber, H.B., Lequia, J.L., Lyons, G., Moysenko, K.A., Riesch, L.M., Shalev, R.A., Vincent, L.B., & Weir, K. (2016). Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 82, 209–233. <https://doi.org/10.1177/0014402915598780>

- Cook, B., Buysse, V., Klinger, J., Landrum, T., McWilliam, R., Tankersley, M., & Test, D. (2014). Council for Exceptional Children: Standards for evidence-based practices in special education. *Teaching Exceptional Children*, 46, 206–212. <https://doi.org/10.1177/0040059914531389>
- Courtade, G., Spooner, F., Browder, D., & Jimenez, B. (2012). Seven reasons to promote standards-based instruction for students with severe disabilities: A reply to ayres, lowrey, douglas, and sievers (2011). *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(1), 3–13.
- Fisher, M., & Meyer, L.H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165–174. <https://doi.org/10.2511/rpsd.27.3.165>
- Gee, K., Gonzalez, M., & Cooper, C. (2020). Outcomes of inclusive versus separate placements: a matched pairs comparison study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(4), 223–240.
- Guess, D., Horner, R.D., Utley, B., Holvoet, J., Maxon, D., Tucker, D., & Warren, S. (1978). A functional curriculum sequencing model for teaching the severely handicapped. *AAESPH Review*, 3(4), 202–215.
- Hudson, M.E., Browder, D.M., & Wood, L.A. (2013). Review of experimental research on academic learning by students with moderate and severe intellectual disability in general education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(1), 17–29. <https://doi.org/10.2511/027494813807046926>
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004). Reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act of 1990.
- Jackson, L.B., Ryndak, D.L., & Wehmeyer, M.L. (2008). The dynamic relationship between context, curriculum, and student learning: A case for inclusive education as a research-based practice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(1), 175–195. <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.4.175>
- Jimenez, B.A., & Kamei, A. (2015). Embedded instruction: An evaluation of evidence to inform inclusive practice. *Inclusion*, 3, 132–144. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-3.3.132>
- Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Flueege, L., Weseman, L., & Kerbel, A. (2015). Where students with the most significant cognitive disabilities are taught: Implications for general curriculum access. *Exceptional Children*, 81(3), 312–328.
- Kleinert, H.L. (2020). Students with the most significant disabilities, communicative competence, and the full extent of their exclusion. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 34–38. <https://doi.org/10.2511/rpsd.45.1.34>
- Kleinert, J., Kearns, J., Liu, K.K., Thurlow, M.L., & Lazarus, S.S. (2019). *Communication competence in the inclusive setting: A review of the literature* (TIES Center Report 103). Minneapolis, MN: University of Minnesota, The TIES Center.
- Matzen, A.K., Ryndak, D.L., & Nakao, T. (2010). Middle school teams increasing access to general education for students with significant disabilities: Issues encountered and activities observed across contexts. *Remedial and Special Education*, 31, 287–304.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Morningstar, M.E., Kurth, J.A., & Johnson, P.E. (2017). Examining national trends in educational placements for students with significant disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/0741932516678327>
- NTACT. (2018). *Evidence based practices quality indicators*. <https://transitionta.org/effective-practices>
- Old Dominion University. (1994). Curriculum development for students with severe disabilities. *TAC-5 Network News*. <https://www.ttac.odu.edu/Articles/studs.html>
- Peairson, S., Haynes, C., Johnson, C., Bergquist, C., & Krinhop, K. (2014). Education of children with disabilities: Voices from around the world. *Journal of Applied Research on Children*, 5(2), Article 7. <https://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/vol5/iss2/7/>

- Ruppar, A., Fisher, K.W., Olson, A.J., & Orlando, A.M. (2018). Exposure to literacy for students eligible for the alternate assessment. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 53*(2), 192–208. <https://doi.org/10.1177/1540796916672843>
- Ryndak, D., Ward, T., Alper, S., Storch, J.F., & Montgomery, J.W. (2010). Long-term outcomes of services in inclusive and self-contained settings for siblings with comparable significant disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(1), 38–53.
- Ryndak, D.L., Hughes, C., Alper, S., & McDonnell, J. (2012). Documenting impact of education contexts on long-term outcomes for students with significant disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*(2), 127–138.
- Ryndak, D.L., Jackson, L.B., & White, J.M. (2013). Involvement and progress in the general curriculum for students with extensive support needs: K-12 inclusive-education research and implications for the future. *Inclusion, 1*(1), 28–49.
- Ryndak, D.L., Morrison, A.P., & Sommerstein, L. (1999). Literacy before and after inclusion in general education settings: A case study. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*(1), 5–22. <https://doi.org/10.2511/rpsd.24.1.5>
- Sabia, R., & Thurlow, M.L. (2019). *Taking the alternate assessment does NOT mean education in a separate setting!* (Brief #2). Minneapolis, MN: The TIES Center, University of Minnesota.
- Soukup, J.H., Wehmeyer, M.L., Bashinski, S.M., & Bovaird, J.A. (2007). Classroom variables and access to the general curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children, 74*(1), 101–120.
- Taub, D., Apgar, J., Foster, M., Ryndak, D.L., Burdge, M.D., & Letson, S. (2019b). *Investigating the alignment of math curricula developed for students with significant intellectual disabilities and the CCSS*. Unpublished manuscript.
- Taub, D., Apgar, J., Rudka, M., Ryndak, D.L., Burdge, M., & Letson, S. (2019a). Investigating the alignment between English Language Arts curricula developed for students with significant intellectual disabilities and the CCSS. *Remedial and Special Education, 41*(5), 284–295. <http://doi.org/10.1177/0741932519843184>
- Taub, D., McCord, J., & Ryndak, D. (2017). Opportunities to learn for students with extensive support needs: A context of evidence-based practices for all in general education classes. *Journal of Special Education, 51*(3), 127–137. <https://doi.org/10.1177/0022466917696263>
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. United Nations Education, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations. (UN). (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
- Wehmeyer, M.L., & Patton, J.R. (2017). *The Praeger International Handbook of Special Education*. ABC-CLIO.
- WHO. (2020, December 1). *10 Facts on Disability*. <https://www.who.int/news-room/facts-in-pictures/detail/disabilities>
- Williamson, P., Hoppey, D., McLeskey, J., Bergmann, E., & Moore, H. (2020). Trends in LRE placement rates over the past 25 years. *The Journal of Special Education, 53*(4), 236–244. <https://doi.org/10.1177/0022466919855052>
- Woodcock, R.W. (1989). *Woodcock-Johnson tests of achievement*. Allen, Tex.: DLM Teaching Resources.

## POTENTIAL CURRICULUM CONUNDRUMS WITH INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH EXTENSIVE AND PERVASIVE SUPPORT NEEDS

### Abstract

Current research on students with extensive and pervasive support needs (EPSN) examines the effectiveness of evidence-based instructional strategies within general education classes on the same curriculum content being taught to their same-age classmates without disabilities. This research demonstrates that students with EPSN in general education classes make more progress

on both general education curriculum content and embedded essential skills than students with EPSN in segregated classes. In response, internationally students with EPSN increasingly are being taught in general education classes. With this change in context, education teams make decisions about the curriculum content taught the students with EPSN, impacting the extent to which they have access to general education classmates, curriculum, and instruction. When teachers and administrators are not up to date on research, they face a conundrum about the curriculum content to offer students with EPSN, and their ensuing instruction. To date, four curriculum foci have been used and appear in the literature: (a) child development sequences; (b) functional activities; (c) alternate achievement standards or learning outcomes intended to be aligned with the general education curriculum content standards; and (d) general education curriculum content standards. The fourth focus is supported by the research and ensures students with EPSN have access to: (a) opportunities to learn the general education curriculum content; (b) specially-designed instruction embedded within general education instruction; (c) instruction across general education classes, activities, and routines to support generalized use of skills; and (d) instruction with their same-age classmates who do not have disabilities. With this focus, teams identify components of general education content that are most meaningful for a student with EPSN to participate in activities during classes and in the community and identify the supports and services that facilitate the student's acquisition and use of the curriculum content.

*Keywords:* inclusive education, students with extensive and pervasive support needs

## POTENCJALNE WYZWANIA PROGRAMOWE W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ DLA UCZNIÓW Z ROZLEGŁYMI I CAŁOŚCIOWYMI POTRZEBAMI WSPARCIA

### *Abstrakt*

Aktualne badania nad uczniami z potrzebą specjalnego wsparcia skupiają się na efektywności opartych na dowodach strategii instruktażowych wprowadzanych w klasach ogólnodostępnych, gdzie obowiązuje ten sam program także dla rówieśników bez niepełnosprawności. Badania te pokazują, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach ogólnodostępnych wykazują większy postęp zarówno w zakresie realizowania programu edukacyjnego, jak i nauki kluczowych umiejętności w porównaniu z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszczającymi do klas segregacyjnych. W ogólnościowej odpowiedzi na tę obserwację, uczniowie ze specjalnymi potrzebami są coraz częściej nauczani w klasach ogólnodostępnych. Mając na uwadze tę zmianę, zespoły edukacyjne podejmują decyzje odnośnie do treści programowych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ma to wpływ na stopień, w jakim uczniowie ci mają dostęp do ogólnego programu, a także na sposoby nauczania oraz kontakt z rówieśnikami. Jeśli nauczyciele i administratorzy nie są na bieżąco z badaniami, stoją przed wyzwaniem dotyczącym treści programowych oraz sposobu nauczania oferowanego uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Do chwili obecnej w literaturze zostały wykorzystane cztery obszary programowe: (a) sekwencja rozwoju dziecka; (b) aktywności funkcjonalne; (c) alternatywne standardy osiągnięć bądź efekty kształcenia dopasowane do standardów i treści programowych edukacji powszechnej; oraz (d) standardy dotyczące ogólnych treści programowych. Ten czwarty obszar jest wyróżniany w badaniach i zapewnia uczniom ze specjalnymi potrzebami dostęp do: (a) możliwości poznania treści programowych kształcenia ogólnego; (b) specjalnie dobranej formy instrukcji zawartej w instrukcjach skierowanych do klas ogólnodostępnych; (c) instrukcji podczas lekcji ogólnych, rutyn oraz innych aktywności dobranych tak, aby wspierać uogólnione zastosowanie umiejętności; oraz (d) instrukcji wraz z rówieśnikami z klasy, którzy nie mają niepełnosprawności. Mając to na uwadze, zespoły nauczycieli identyfikują komponenty treści edukacji powszechnej, które mają największe znaczenie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tak aby mogli oni być aktywni podczas lekcji oraz w życiu społeczności szkolnej. Identyfikowane są także sposoby wsparcia, które ułatwią uczniom przyswojenie oraz korzystanie z treści programowych.

*Słowa kluczowe:* edukacja uczniowie z rozległymi i całościowymi potrzebami wsparcia



SU-JAN LIN\*

## **RESEARCH ON IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION FOR MUNICIPALITY AND PRESCHOOL LEVELS IN TAIWAN**

### **Introduction. Inclusive Education**

Inclusive education appeared initially in the research literature in the late 1980s. It expanded the responsibilities of governments and school systems to provide equal access and learning opportunities for all students, especially for students with special education needs. Inclusive education has become a global movement in society as well as school systems in special education. In this movement, students with special education needs could study in neighborhood schools and general education classrooms instead of their previous choice of only separate settings and isolated classrooms. However, different cultural and historical perspectives of disabilities have created the variety of definitions, policy and implementation of inclusive education in different countries (Artiles et al., 2006; Florian, 2008; Kozleski & Yu, 2021; Waitoller & Artiles, 2013).

Inclusive education is an educational process in which all students are educated together including students with disabilities. Mittler (2000) defined three core essentials related to inclusive education: (a) that all children attend their neighbourhood school, (b) that all teachers accept responsibility for their students, and (c) that the school should provide differentiated instruction to meet the diverse needs of student groups. Artiles, Kozleski, Dorn, and Christensen (2006) have pointed out that inclusive education is focused on the transformation of school cultures to increase access, acceptance, maximize participation and achievement for all students, particularly for students with special education needs.

---

\* Su-Jan Lin; National Kaohsiung Normal University, 116, Ho-Ping 1st Road, Kaohsiung City 802, Taiwan; e-mail: [sujan@nknucc.nknu.edu.tw](mailto:sujan@nknucc.nknu.edu.tw)

Inclusive education reflects society's values of social justice and equal opportunity through culture and history. Shogren and Wehmeyer (2014) have defined core concepts framework for three generations of inclusive education for policy, research, and practice. The first generation of inclusive education was concerned with *where* students learn. The second generation of inclusive education focused on *where* and *how* students learn. In the current third generation, inclusive education emphasizes *where*, *how*, and *what* students learn. Research has pointed out the complexities, challenges, and cultural-based practices related to inclusive education (Ferguson, 2008; Florian, 2008). Obviously, in this global educational movement, every country moves toward this direction of inclusive education with its own speed and approaches.

### **National Legislation and Status of Inclusive Education Implementation in Taiwan**

Inclusive education has been developing for nearly 40 years in Taiwan. The Special Education Act was first enacted in 1984 and was recently amended in 2009. This national law clearly mandates zero rejection and flexibility in curriculum and assessment to implement the mission of inclusive education. Inclusive education in Taiwan has been developed based fully on the national legislations and government policies (Liao, 2006; Lin, 2015; Lin & Fang, 2017). To understand the special education development in the whole country, the Ministry of Education has been publishing national statistics pertaining to special education annually since 1999. Those data come from the national *Special Education Transmit Net* that collects special education related information across the whole country based on the school year (Ministry of Education, n.d.). The 2020 school year's data indicated that around 88.94% of students with disabilities in grades K-12 were in inclusive education settings. Most students with disabilities studied in general education schools (95.67%) while the remaining students were placed in special education schools (4.33%). In general education schools, only 11.06% were in full-time self-contained special education classes. The greatest number of students with special education needs were served in the general education classes and with resource room programs (56.83%), itinerant programs (19.90%) and special education support in the general classes (12.22%) (Ministry of Education, 2020a). This evidence presents inclusive education is not just a belief, perspective, legislation, or physical placement issue for students with disabilities. Learning in the general education classroom is the normative practice for educators, parents, and students with disabilities in today's Taiwan.

Lin (2015) has already mentioned that high quality of teaching and related support practice were the goals of inclusive education in Taiwan. The specific objectives were to improve knowledge and skills about differentiated instruction for general education teachers. Meanwhile, the special education teachers need

to possess the capability of collaborative teaching with the general education teachers. These objectives were the same as other suggestions for research from many different countries (Kozleski & Yu, 2021; Shogren & Wehmeyer, 2014).

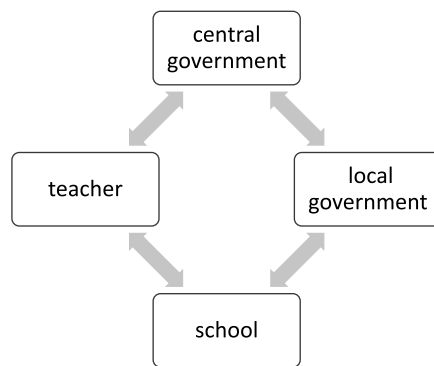
### **Local Government Practice in a Municipality of Kaohsiung in Taiwan**

The success of inclusive education should be based on work on ongoing challenges across three dimensions: cultures, policies, and practice (Mittler, 2000). In Taiwan, Article 10 of the Special Education Act implements special education in pre-school education stage including in hospitals, families, kindergartens, social welfare institutions, preschool in special education schools or other appropriate places (Ministry of Education, 2019a). In fact, students with special education needs in pre-school shall be enrolled in the neighborhood schools. Taiwan is required to provide zero-rejection special education services for two-year-old children with disabilities. The preschool education is required with the principles of appropriateness, individualization, community, accessibility, and inclusive education (Ministry of Education, 2019a). The above regulation and its impact are based on a long-term emphasis on the equal education philosophy and legislation effort in Taiwan. Currently, we are focused on the school-wide and instruction practice level, and it is the most challenging stage. It is about the third generation of inclusive education as described by Shogren and Wehmeyer (2014).

The most comprehensive version of inclusive education relies on whole-school practice. Taiwan's pre-school inclusive education has been developed since 1989. Professor Wu of Hsinchu Teacher College took on experimental class-wide research by mixing hearing-impaired children and non-disabled children in a kindergarten. In 1998, Taipei City took the lead in implementing the comprehensive implementation of inclusive education in many kindergartens. After that, counties and cities in Taiwan gradually promoted various forms of inclusive education. The young children with disabilities could study in general education classrooms with implementing "zero-rejection" of educational placement (Tsai, 2002).

Regarding the practice of inclusive education in both a city-wide and school-wide situation, this article reports a set of practical research studies on a local government and a kindergarten. This research was commissioned by the Education Bureau of Kaohsiung City. The purpose of the funded research was to investigate the quality of inclusive education with the practical model of private kindergartens in Kaohsiung City. The rationale of this study was based on the circle of the practice of inclusive education among four key dimensions: central government, local government, school, and teachers as shown in Figure 1. Each dimension has its role and responsibility to achieve the implementation of inclusive education, but they are also interactive to each other. The central government is making law and supervising the implementation of regulations to

reform the change of nation. The local government is making policy following the national legislation and supervise the education system and school system to ensure zero rejection and provide resource and support for the schools. The responsibility of the school is guiding teachers to know the students with special education needs and doing differentiated instruction in the classroom. The practice of teachers also will affect the regulation of central government concerning national teacher education and local government with education support. It also reflects that pre-service and in-service teacher training are both necessary and play different functions in inclusive education.

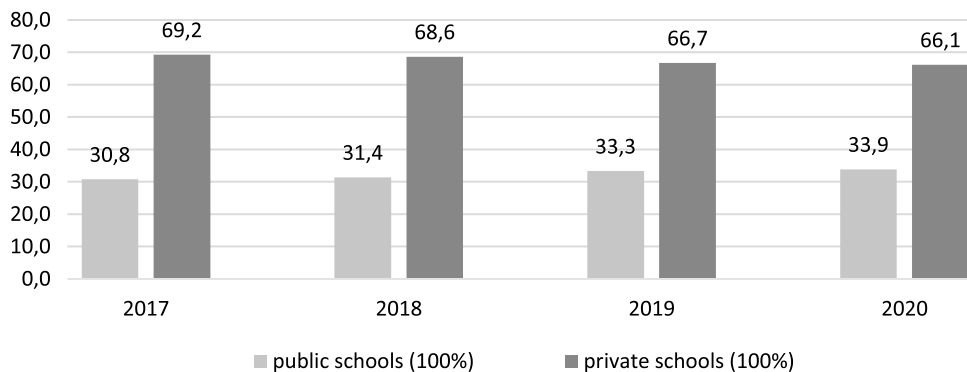


**Figure 1.** Four key dimensions for implementation of inclusive education

Kaohsiung City is one of the six municipalities in Taiwan. The population of Kaohsiung City is 2,760,756, based on statistics published in June 2021 (Civil Affairs Bureau of Kaohsiung City, 2021). The total student in preschool is 87,286 and 50,754 students' study in the private kindergartens in the 2020 school year (Statistical Information Network of Kaohsiung City, 2021). It means around 79% of the students' study in the private kindergartens in this municipality. According to data provided by the Kaohsiung Special Education Resource Center, the proportion of children with disabilities enrolled in general education kindergartens from 2017 to 2020 school years were 99.6%, 99.7%, 99.7% and 99.8%. Meanwhile, there were only 8 students, 7 students, 8 students and 6 students enrolled in the special education school during the same school years (Special Education of Kaohsiung City, 2021). These data showed that students with disabilities enrolled in private kindergartens is about twice as many as in public school kindergartens. There are more private kindergartens than the public kindergartens in this city. However, the proportion of children with disabilities placed in public kindergartens is slowly increasing. The number and proportion of students placed in public and private kindergartens are shown below in Table 1 and Figure 2.

**Table 1.** List of placements for children with disabilities in Kaohsiung City during 2017–2020 school years

School years	Number of children with disabilities in public kindergartens	Number of children with disabilities in private kindergartens	Total number of pre-school children with disabilities
2017	676	1522	2198
2018	663	1451	2114
2019	790	1583	2373
2020	893	1745	2638



**Figure 2.** The proportion of students with disabilities in public and private kindergartens

In addition to the Special Education Act, the implementation of pre-school special education is mainly regulated by Article 5 of the Enforcement Rules of the Special Education Act. The special education service includes self-contained special education classes, resource room programs, itinerant teaching programs and special education support in the class (Ministry of Education, 2020b). In 2017–2020 school years in Kaohsiung City, children with disabilities were placed in the kindergartens with three placement patterns. The Bureau of Education could not ignore the reality that the largest number of children received itinerant teaching programs in the kindergartens. The proportions were about 76%, 75%, 77% and 80%, shown in Table 2.

The high incidence of children with disabilities studying in the private kindergartens caused concern among parents and city councilors. This phenomenon also pushed the Education Bureau to ensure the practice of inclusive education in private preschools. This is the background of these two research studies. The first study of research was focused on the city level and perspective of teacher ability. The 2018 year’s research aimed to design special education professional knowledge courses that met the needs for pre-school

**Table 2.** A list of three types of children with disabilities placed in kindergartens in Kaohsiung City

School year	self-contained classes	special education support	itinerant teaching program	subtotal
2017	155	377	1658	2190
2018	158	374	1575	2107
2019	213	341	1811	2365
2020	221	300	2111	2632

teachers. Following the result of the research, the Education Bureau of Kaohsiung City executed these courses as in-service preschool teachers training. The second research study took place in 2020 and it included three purposes for its focus on the school level and teachers' practical abilities in inclusive education. The first level focused on improving the effectiveness for administrative support in private kindergartens of Kaohsiung City. The second purpose was to enhance the differentiated instruction for pre-school private kindergarten teachers. The third was to formulate individualized education programs for students with disabilities which programs were transformed from the differentiated instruction design.

### Section One: Practical Research

Rouse (2008) pointed that effective inclusive practice is about knowing, doing, and believing in three elements as a model for teachers' practice. This model presents an interaction: when a teacher believes in the philosophy of inclusion and is willing to try it, then the teacher will develop the knowledge of practice. Allen and Schwartz (2001) indicated that many kindergarten teachers feel that they are not sufficiently prepared to carry out inclusive education. So, the provision of professional in-service teacher training related to special education will impact effectiveness of school-wide inclusive education. Therefore, the first section of the 2018 study was to enhance the knowledge and philosophy of inclusive education for pre-school private teachers in Kaohsiung City. The kindergarten teachers were invited to participate in this project because they had students in their classroom with special education needs.

The 2018 study was proposed to develop the special education professional knowledge curriculum for in-service teacher training. These curricula were developed through the analysis of relevant documents. In the beginning, this research selected six universities with programs to train pre-school special education teachers in Taiwan, and these six universities all have special education departments. Based on the document analysis, there were six subject orientations

cultivated by pre-school special education teachers training from the university's common curriculum structure. These six subjects were overall special education professional knowledge, curriculum design, environmental planning and class management, parent-child education, administrative support and special early childhood teaching strategies and methods. Meanwhile, this study also reviewed the research findings from the perspective of "pre-school teachers' needs of inclusive education" and chose 11 master's degree theses from 2000 to 2013 (Zhong, 2000; Jane, 2004; Lee, 2005; Liao, 2007; Her, 2008; Lin, 2008; Chen, 2009; Huang, 2009; Liu, 2011; Chen, 2012; Tsai, 2013).

The topics of these theses were all regarding special education professional knowledge needs for pre-school general education teachers. The survey was the most common methodology adopted by these theses. The organization by six subjects from the university curriculum, the special education professional abilities from 11 thesis survey were formed which teachers needed in the inclusive education classrooms. This was the draft of special education professional knowledge courses for preschool teachers. The following stage invited nine reviewers who were professors in the university and preschool experts to evaluate the draft courses of curriculum. The result of section one's research was finalized as a 60-hour course for pre-school private kindergarten teachers to provide individualized education in general classes (Lin & Tsai, 2018).

Table 3 presents this 60-hour course which contains three orientations: category with six subjects, course name and number of hours per unit. The structure of these courses was based on the needs for preschool teachers and from the basic introduction to the application skills. The whole training program was designed as a ten-day series of courses with one day lasting 6 hours. The main contents of each topic and recommended lecturers also were suggested by the research group.

The Education Bureau of Kaohsiung City held the 60 hours training program. There is no charge for in-service teacher training, and it includes free lunch and tea. In Kaohsiung City in 2019, a total of 24 teachers from 13 private kindergartens participated in the 60-hours training program, of whom 17 teachers completed the 60-hour courses and obtained a certificate of completion. In 2020, a total of 28 teachers from 18 kindergartens participated in this project, including 12 private kindergartens and 6 public kindergartens, all 28 teachers completed 60 hours of courses and obtained a certificate of completion. In 2021, a total of 40 teachers from 35 kindergartens had registered to this project. Unfortunately, the Education Bureau of Kaohsiung City had to cancel the 2021 training program because of COVID-19 pandemic. We are looking forward to the program's reopening again next year. The increasing number of schools and teachers prove the success of this training program. The teachers should be able to benefit from the 60 hours professional courses in order to support their students with disabilities in classroom learning.

**Table 3.** The 60-hour course of inclusive education for pre-school teachers

<b>Category with six subjects (Total teaching hours)</b>	<b>The name of the course</b>	<b>Teaching hours</b>
Introduction of special education professional knowledge (20)	Characteristics of young children with special education needs (Developmental Delays, Intellectual Disabilities, Autism, Communication Disorders, Physical Impairments, Hearing Impairments, Cerebral Palsy, Health Impairments, Visual Impairments)	14
	The appropriate assessment for young children with special education needs	3
	Introduction of individualized education program (IEP)	2
	The role and function of the special education professional team	1
early childhood Special education teaching strategies and methods (15)	Differentiated instruction of pre-school courses	3
	Self-care ability training for young children with special education needs	3
	Listening and speaking in communication skills training for young children with special education needs	3
	Social-emotional learning for young children with special education needs	3
	Application of assistive technology on young children with special education needs	3
Behavior management (6)	Applying primary positive behavior supports on young children with special education needs	6
Environmental planning and class management (9)	Creating an accessible kindergarten learning environment	3
	Promoting interaction between on young children with special education needs and their peers	3
	Creating harmonious and inclusive class management	3
Parental education(6)	The meaning and importance of inclusive education – for Parents of children with special education needs	3
	How to guide non-disabled children and parents to accept children with disabilities	3
Administrative support (4)	Referral, identification and placement of preschool children with special education needs in Kaohsiung City	2
	Introduction to the relevant regulations for preschool special education	2
Subtotal		60



## **Section Two: Practical Research**

The second research study was started in 2020 and its main objectives were constructing an effective administrative support system for private kindergartens and assisting teachers to implement differentiated instruction. The final goal of this study expected to establish a model which would share the expertise and experience in implementing inclusive education in private kindergartens.

The action research method was used in this study (Tsai, 2011, 2015; Zuber-Skerritt, 1996; McNiff & Whitehead, 2005, 2010). This action research mainly refers to the six steps proposed by Tsai (2017). These steps were “pre-action” study (a) state concerns; (b) planning a course of action that may address the above-mentioned issues; “research in action”: (c) seeking possible mobile research partners; (d) take action to implement the programmer; research with “post-action”: (e) evaluation and feedback; (f) publish and present evidence of this present research. The process of the 2020 research followed these six steps to complete the implementation of inclusive education associated with the case method in a kindergarten.

1. Statement of the study’s concerns

The topic of this study is how to construct meaningful inclusive education in Kaohsiung private kindergarten, including administrative support and differentiated instruction of teachers. Therefore, this research chose the preschool and teachers who had involved themselves in 60 hours of pre-school teachers training for knowledge in special education.

2. Plan a project of action that may address the above-mentioned issues

This study intended to use the differentiated instruction model to discuss the teaching approach for strengthening teachers’ learning and behavioral strategies focused on children with disabilities in their class.

3. Seek possible action research partners

This study searched for the private kindergartens with the largest number of teachers participating in the first year, and which also had many students with special education needs. The Kanzer kindergarten was selected as the partner in this action research. This kindergarten has a 28-year history with good reputation in preschool education. There are 28 teachers and 12 staff in this school. In the 2020 school year, the total students who were 2–6 years old were 408 and students with special education needs were 16, including 11 children with developmental delays, 2 children with Autism, 1 child with attention deficit, 1 child with hyperactivity disorder and 1 child having communication disorders.

4. Take action to implement the program

The researcher of this study personally entered the kindergarten campus and used the case study method for teacher training (Levin, 1995; Shulman, 1992). The participants included one administrative director, one teaching

director and 5 teachers with students having special education needs. Each case discussion was about two hours comprising 8 different group discussions. The result was completed with six students' differentiated instruction programs and converted to students' individualized education program. The differentiated instruction program was a tool to lead the case discussion. This program is derived from Smith et al. (2012), Hoover and Patton (1997) and Polloway et al. (2018) and contains six domains of differentiation including setting, curriculum content, teaching materials, instruction strategies, behavior management and affect.

The present researcher has been using this program for training teachers in special education for many years. However, this is the first time for the researcher to apply it at the preschool level. Each domain in this program has different content, and each case will elicit different conclusions based on teacher and student present levels. The individual present level came from evaluation of special education needs for each child. It included a focus on health status, sensory function, motor ability (gross and fine movement), communication skills, self-emotional management, interpersonal relationships, cognitive ability, and self-care ability. The researcher led the teacher to clarify and specifically describe a particular student's difficulty as it occurred in the school. Then, the group discussion would come up with six domains of differentiated instruction to fit the individual student's needs and the teachers' available methods.

The six domains of differentiation were broken down to more specific topics with suggestions for the teachers' application. For example, the domain of setting differentiation could divide into physical space and personnel support. For the environmental adjustments in preschool classrooms, the following arrangement were suggested to the teachers. These were such as providing accessibility space, posting a structured schedule, establishing a structured classroom space design, with priority seating arrangements, arranging seats for students who were positive models, eliminating attention disturbance stimulation of vision, hearing, taste, touch, designing a personal quiet corner, establishing clear learning area rules like time, pictures cards, number of users and providing assistive technology, etc. The personnel support in the classroom suggested teachers should arrange the positive model students to help the child with disabilities or apply for an assistant for a student with special needs from the Kaohsiung City Education Bureau.

Based on the kindergarten's learning goals, the differentiation instruction domain contained 8 items with sensory perception, self-care ability, cognitive ability, gross motor ability, fine motor ability, communication skills, emotions expression and social interaction ability. Each item had specific strategies for teachers to conduct differentiated instruction according to the student needs and teacher's capability. For example, the following strategies could

apply in the differentiation of self-care ability. These were providing assistive technology, dietary material adjustment, skill training with proficiency and accuracy, personnel assistance, teaching basic skills, task analysis with step-by-step visual cues, adapting reduction, substitution, or diminishing sensitivity, personal supplies marked for pairing using names, photos, numbers etc... The differentiation instruction domain is the most popular application by the teachers on all six cases in this study.

#### 5. Reviews and feedback

This study revised the differentiated instruction program in kindergarten classrooms and the individualized education program for kindergarten students with disabilities. The review and feedback is below. The “differentiated instruction model in kindergarten classrooms” adopted in this research was amended from the “differentiated instruction model in the classroom” for grades 1–12. However, a preschool’s curriculum design and instruction are clearly different from the 1–12 graders. The final preschool differentiated instruction model was amended through consultation with two pre-school special teachers, one pre-school special education counsellor and all six pre-school kindergarten teachers involved in the research. The main difference between the pre-school and 1–12 school-age was that 1–12 grade students attached great importance to the adjustment of the curriculum and learning content, while the pre-school is mainly focused on the teaching activities. In addition, pre-school basically does not address the academic content, home homework and assessment adjustment. These items were deleted from the differentiated instruction model for preschool level. The pre-school is very suitable for strengthening the adjustment of learning process in teaching activities. This research strongly encouraged teachers to provide students with various learning support and guidance, to benefit students with different special needs of learning.

#### 6. Publish and present evidence of action research

This study developed this research process and organized into “The Kaohsiung City Private Kindergarten Inclusive Education Manual”, mainly for Kaohsiung City private kindergarten administrators and teachers. The purpose of this manual is to improve understanding the implementation of Kaohsiung City pre-school special education. The contents contain the facilitation of private kindergartens to build a friendly inclusive education campus and relevant pre-school special education resources or activities. This manual will be sent widely to kindergartens in Kaohsiung City, as a promotion of inclusive education practice.

The result of the 2020 research are as follows. First at all, it was successful with constructing administrative support in the private kindergarten through this action research. After 8 meetings for discussions and student case studies, the researcher in this study gradually established the correct ideas, practi-

cal ability, and confidence in the implementation of inclusive education in the preschool. Inclusive education is a complex educational project, the directors are officially important builders, and only through their full understanding and support, can inclusive education in private kindergartens be implemented. This study was fully supported by Kanzer's kindergarten administration board. The specific result was that administration board agreed in 2020 to raise the teachers' monthly salary by \$ 1,000 Taiwan Dollars until they leave school or retire from this school. The condition is that teachers must complete 60 hours of special education knowledge courses in Kaohsiung City. In addition, this kindergarten will borrow the site for 60 hours of pre-school special education knowledge courses beginning 2020. Kanzer Kindergarten presents the support of school administration for inclusive education with concrete actions.

Secondary, case study is an effective approach to help teachers promoting differentiated instruction competency. The contents with six case reports presented the effectiveness of kindergarten teachers' implementation of individual education. Meanwhile, this study also presented individualized education program of six cases from their differentiated instruction programmers. This study found that instructional differentiation in preschools is mainly focused on teacher's teaching adjustment, supplemented by the classroom management and individual enhancement system. It is different from grades 1–12 which are focused on the content, teaching materials, and assessment accommodations.

## **Discussion**

This research is focused on inclusive education implementation in a city and preschool level. Inclusive education is not just for a school or classroom reform. It needs changes in a society's awareness of disability and government legislation and policy. These impact each other, including culture values, parents' perspective, plus school system and teachers' education. From this viewpoint, inclusive education truly is a country-based educational movement.

Our first finding from these studies is the cultural difference on implementation of inclusive education. The central government of Taiwan had achieved the goals on legislation and policy to implement inclusive education. In another word, Taiwan is standing on the third generation of inclusive practice as Shogren and Wehmeyer defined in 2014. Now, we do not need to struggle with the placement issues for students with special education needs. But we are challenging the change on school reform for teachers' differentiated instruction to ensure that all the preschool students could learn in the same classroom. In Taiwan, the regular classroom could apply for assistants for students with special education needs in some courses and itinerant special education teacher service also. These are greatly helpful for the practice of inclusive education. However, different countries have different historical

cultures and education systems. Perhaps one model may be beneficial in one society but does not work well in another. From, this point of the view, the variety of national culture and educational system could find significantly different results from inclusive education.

As the rationale of this study discussed, the four interactive dimensions of inclusive education are central government, local government, school, and teachers. In 2020, the Ministry of Education announced a policy for promotion inclusive education in preschool. The policy was to encourage teachers to take in-service special education related training courses for at least 36 hours during a school year. If they did and their kindergartens also had students with special education needs. The central government subsidizes one teacher with 10,000 Taiwan Dollars to the school. This is a great administrative strategy to encourage preschool for expanding their teachers' capabilities of inclusive education. There are many good ideas and approaches which could promote the practice of inclusive education. The advocators of inclusive education in different cultures could find their present level and effective solutions based on their individual local society and education system.

The second finding concerns the methodology of inclusive education research. Shogren and Wehmeyer (2014) used the core concepts framework to understand three generations of inclusive practices on policy, practice, and research. The third generation of inclusive practices included accountability, autonomy, capacity-based services, empowerment, and participatory decision making, prevention and amelioration, productivity, and contribution. Based on the above concepts as the framework, it is necessary to develop tools and processes for ongoing research, policy, and practice development. This article has presented two tools and one process for practice of inclusivity. First, research developed a city-wide special education foundation curriculum for in-service preschool teachers training. These 60 hours professional knowledge courses are the tool for local government to execute its responsibility for inclusive education. The second research was school-wide with assisting a kindergarten to work with administrators and teachers for applying differentiated instruction. This differentiated instruction model is another tool to decrease the child learning barriers and ensure all children could learn in the same classroom. The two sections of research over three years presented a successful process to support positive inclusive education for diverse learners in the preschool classroom.

The research methods used in this set of research studies included document analysis, action research and case method for teacher training. Waitoller and Artiles (2013) had questioned that empirical research and theoretical work could advance the inclusive education reform. This article seems to support the opinion of the above researchers. The core and final challenge of inclusive education occurs in the classroom. The teachers are the key personnel to complete this mission. In dynamic classroom practice, it is truly hard to conduct empirical

research like others typical educational research. The action research with case method seems a more appropriate method to study classroom-wide issues for inclusive education. This approach could help teachers to turn knowledge into action, learn how to work with colleagues as well as children and use evidence to improve practice, which is also strongly suggested for effective inclusive practice for teachers by Rouse (2008).

The third discussion is about teacher education for both general education and special education. Historically, inclusive school and classrooms have been the key point for success to implement inclusive practices (Artiles, & Kozleski, 2007). Rouse (2008) suggested that developing effective inclusive practice is about “knowing”, “doing”, and “believing” for teachers’ role. He also pointed out that inadequate preparation of teachers and a lack of on-going professional development opportunities caused the lack of success of inclusive education. In this research study set, the 2018 section was working on building the believing and knowing for the preschool teachers. The 2020 research was training the teachers of practice with doing differentiated instruction. These studies found out that the ‘doing’ practice could confirm the beliefs and attitudes about inclusive education for teachers. Teachers will change their thinking about a child with disabilities from the child’s improvement after their differentiation instruction.

In the Teacher Education Act (Ministry of Education, 2019b), the general education teachers’ pre-service training must include 3 credits of “Introduction to special education” for preschool to secondary certified teachers. Compared to pre-service teacher’ training, this study strongly recommends using a case method on in-service teachers training. The reason is that teachers have the “real” case in her/his classroom and are struggling with instructional challenges. The effectiveness could immediately give feedback to the teachers after individual case study. Teachers also could make adjustments depending on student’s performance. This on-going support should be the most powerful and effective practice incorporating teachers in the inclusive education.

## **Conclusion**

Inclusive education is an ambitious global movement within social and education reforms in special education. Our research supports the positive results of practicing inclusive education in local government level and school-wide level. The local government of education authorities should take the initiative of incentive policies to strengthen the practice of inclusive education in private kindergartens in today’s Taiwan. The reason is the most children with disabilities are studying in the private kindergartens. The concept of school administrators would encourage and support teachers to learn and operate differentiated instruction in their classroom. In addition, the itinerant teaching

approach is mainly applied to the preschool level of special education services with the inclusive education concept. The pull-out student to one-on-one teaching is ineffective in the preschool. The role of special education teachers in the preschool level needs to change to the cooperative teaching model for the implementation of differentiated instruction in the classroom. The Bureau of Education need to develop a more effective special education service model for the private kindergartens.

This study also supported the effectiveness of differentiated instruction in kindergarten by work with teachers. The teacher is the core element with regards to any school reform for inclusive education. In the future, the in-service teacher training should continue to provide special education professional courses with case study for kindergarten teachers. At the same time, the itinerant teacher of special education is better used and supported to provide professional advice and discussion of the individual case unique needs with general education teachers to create the meaningful inclusive education.

The inclusive education should have different approaches and process in different countries, since it relates to historical-culture, legislation, local school system and teachers' education. As the proverb is known, Rome is not built in a day. The research and practice of inclusive education needs step by step to reach its goal as a society-based reform. This is a complex and difficult procedure, but it is meaningful and very important to the family and child with special education needs. As the advocator of inclusive education, we must just keep on working and learning from each other.

## References

- Allen, K.E., & Schwartz, I.S. (2001). *The exceptional child: Inclusion in early education* (pp. 2–22). Alabany, NY: Delmar.
- Artiles, A.J., & Kozleski, E. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language Arts, 84*, 357–364.
- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S., Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education, 30*(1), 65–108. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
- Chen, Q.Y. (2012). *Nantou County kindergarten teachers inclusive education professional knowledge and needs of research* (Unpublished master's thesis). New Taipei City: National Taipei University of Education.
- Chen, X.G. (2009). *A study of the status and needs of kindergarten teachers' special education on the status and needs of their in-service education* (Unpublished master's thesis). Taitung City: National Taitung University.
- Civil Affairs Bureau of Kaohsiung City. (2021, June 6). *The population of Kaohsiung City*. <https://housing.keg.gov.tw/LFA/LFA03/LFA03007001.jsp>
- Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 109–120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education, 35*(4), 202–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>

- Her, S.R. (2008). *Investigation and research on pre-service training courses for pre-school integration education for psychics* (Unpublished master's thesis). Pingtung: National Pingtung University of Science and Technology.
- Hoover, J.J., & Patton, J.R. (1997). *Curriculum adaptations for students with learning and behavior problems: Principles and practices*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Huang, Y.L. (2009). *A Study on the Current Status and Requirements for Inclusive Education Supply for Preschool Teachers in Chiayi County and City* (Unpublished master's thesis). Dalin Township: Nanhua University.
- Jane, S.L. (2004). *Study on the attitude of pre-school teachers to the implementation of inclusive education and the need for professional knowledge – take Taitung County as an example* (Unpublished master's thesis). Taitung City: National Taitung University.
- Kozleski, E.B., & Yu, I. (2021, June 10). Inclusive Education. *Oxford Bibliographies Online*. <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0162.xml>
- Lee, S.C. (2005). *Teachers' perceptions of their role and professional supports for preschool inclusive education in Kaohsiung City* (Unpublished master's thesis). New Taipei City: National Taipei University of Education.
- Levin, B.B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education, 11*, 63–79.
- Liao, Y.Y. (2006). A study on new trends of early childhood education – preschool inclusive education. *Special Education Collection, 8*, 63–88.
- Liao, Y.Y. (2007). *A study on the professional knowledge and attitudes towards preschool inclusive education of kindergarten teachers in Chiayi* (Unpublished master's thesis). Chiayi: National Chiayi University.
- Lin, Q.H. (2008). *Study on the attitude of preschool education teachers to the need for inclusive education and professional knowledge – take Kaohsiung County as an example* (Unpublished master's thesis). Taitung City: National Taitung University.
- Lin, S.J., & Fang, D.L. (2017). Taiwan Chapter. In M.L. Wehmeyer & J.R. Patton (Eds.), *The Praeger International Handbook of Special Education, 3* (pp. 30–43). Praeger.
- Lin, S.J., & Tsai, S.P. (2018). *Study on the effectiveness of special education courses for pre-school kindergartens in Kaohsiung city*. Kaohsiung Municipal Government commissioned the project results report. The grant project No. special education 10632891800.
- Lin, S.J. (2015). Inclusive education in today's Taiwan. *Men–Disability–Society, 1*(27), 15–30.
- Liu, Y.X. (2011). *Research on the professional knowledge needs and acquisition of pre-school inclusive class teachers in Kaohsiung City* (Unpublished master's thesis). Pingtung: National Pingtung Education University.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. London: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *Action research: All you need to know*. London–Thousand Oaks–New Dehli–Singapore: Sage.
- Ministry of Education. (2019a, July 10). *Special Education Act*. <https://law.moj.gov.tw/ENG/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080027>
- Ministry of Education. (2019b, July 9). *Teacher Education Act*. <https://law.moj.gov.tw/ENG/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0050001>
- Ministry of Education. (2020a, June 13). *2020 Yearbook of Special Education Statistics*. <https://www.set.edu.tw/actclass/files/default.asp>
- Ministry of Education. (2020b, June 15). *Enforcement Rules of the Special Education Act*. <https://law.moj.gov.tw/ENG/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080032>.
- Ministry of Education. (n.d., June 20). *Special Education Transmit Net*. <https://www.set.edu.tw/actclass/files/default.asp>
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London: David Fulton Publishers.



- Polloway, E.A., Patton, J.R., Serna, L., & Bailey, J.W. (2018). *Strategies for teaching learners with special needs* (11th ed.). New York: Pearson.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education? *Education in the North*, 16, 6–11.
- Shogren, K.A., & Wehmeyer, M.L. (2014). Using the core concepts framework to understand policy, practice, and research related to the three generations of inclusive practices. *Inclusion*, 2(3), 237–247.
- Shulman, J.H. (1992). *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teacher College Press.
- Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patton, J.R., & Dowdy, C.A. (2012). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (6th ed.). New York: Pearson.
- Special Education of Kaohsiung City. (2021, June 25). *The number of students with special education needs of 2020 school year*. [http://www.spec.kh.edu.tw/modules/tad\\_uploader/index.php?of\\_cat\\_sn=421](http://www.spec.kh.edu.tw/modules/tad_uploader/index.php?of_cat_sn=421)
- Statistical information network of Kaohsiung City. (2021, June 13). *The number of preschool students of 2020 school year*. [https://kcgdg.kcg.gov.tw/kcgstat/page/kcg01\\_1.aspx?Mid=YsQXN NiuQKM=&p=OXAVpuwtUWM=&y=PMCqLD+iWz0=&m=GcOBq4yu6O4=](https://kcgdg.kcg.gov.tw/kcgstat/page/kcg01_1.aspx?Mid=YsQXN NiuQKM=&p=OXAVpuwtUWM=&y=PMCqLD+iWz0=&m=GcOBq4yu6O4=)
- Tsai, P.J. (2013). *Investigation and research on the knowledge of special education special education, the demand and satisfaction of special education support services* (Unpublished master's thesis). Pingtung: National Pingtung Education University.
- Tsai, C.T. (2011). The theory and practice of action research. *T&D Fashion*, 118. <http://trtt.kuas.edu.tw/bin/downloadfile.php>
- Tsai, C.T. (2017). *A new theory of educational action research*. Wunan.
- Tsai, C.T. (2015). Function, Limitation and Conditions of Action Research. *T&D Fashion*, 209. <http://trtt.kuas.edu.tw/bin/downloadfile.php>
- Tsai, W.L. (2002). *A study on the teaching distress of teachers in the inclusive education class of Primary School in Taichung County* (Unpublished master's thesis). Changhua City: National Changhua Normal University.
- Waitoller, F.R., & Artiles, A.J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- Zhong, M.J. (2000). *Pre-school teachers conduct research on the knowledge and distress of inclusive education majors* (Unpublished doctoral thesis). Changhua City: National Changhua Normal University.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *New directions in action research*. Washington DC: Falmer.

## RESEARCH ON IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION FOR MUNICIPALITY AND PRESCHOOL LEVELS IN TAIWAN

### Abstract

Taiwan's inclusive education has been developed fully through national legislations and local government policies since 1984 within the Special Education Act. This national law clearly mandates the concept of inclusive education for the students with special education needs starting from the age of two. This article presents two sections of research on the implementation of regulations in inclusive education. The first was at the local government level of Kaohsiung City with design for the in-service teachers training program in special education. The second one was a school-wide level focus on differentiated instruction implementation for kindergarten teachers. The document analysis, action research and case method were applied in these studies. The result of the first section study was that 52 preschool teachers completed a 60-hour special education professional course held by Kaohsiung City in 2019 to 2020. The result of the second section study was a school-wide inclusive education practical model with administrative support

and teachers' competency in differentiated instruction of six cases. Two studies showed positive results of inclusive education practice for a municipality and a preschool level in Taiwan.

*Keywords:* inclusive education, document analysis, action research, case method, municipality, preschool, differentiated instruction

## BADANIA NAD WPROWADZENIEM EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ NA POZIOMIE GMIN I PRZEDSZKOLI NA TAJWANIE

### *Abstrakt*

Edukacja włączająca na Tajwanie rozwijana jest od roku 1984 poprzez państwowe prawodawstwo oraz wprowadzane na poziomie lokalnym polityki w ramach Ustawy o Edukacji Specjalnej. To krajowe prawo wyraźnie uznaje koncepcję edukacji włączającej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi już od drugiego roku życia. Artykuł prezentuje dwa obszary badań nad wprowadzaniem regulacji dotyczących edukacji włączającej. Pierwszy z nich został przeprowadzony na szczeblu samorządowym w mieście Kaohsiung i obejmował projekt programu doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie edukacji specjalnej. Drugi odnosił się do ogólnoszkolnego wdrażania zróżnicowanych instrukcji dla nauczycieli przedszkolnych. Analiza dokumentów, badanie w działaniu oraz metoda przypadków zostały użyte podczas badań. W rezultacie pierwszej części badania 52 nauczycieli przedszkolnych ukończyło 60 godzinny kurs edukacji specjalnej prowadzony przez miasto Kaohsiung w latach 2019–2020. Rezultatem drugiej części badań był praktyczny ogólnoszkolny model edukacji wraz ze wsparciem administracyjnym oraz rozwinięte kompetencje nauczycieli w zakresie zróżnicowanego nauczania w sześciu przypadkach. Obie części projektu ukazały pozytywne efekty edukacji włączającej na poziomie gmin i na poziomie przedszkolnym na Tajwanie.

*Słowa kluczowe:* edukacja włączająca, analiza dokumentów, badanie w działaniu, metoda przypadków, gmina, przedszkole, zróżnicowane instrukcje

EDYTA GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA,  
ZUZANNA JASTRZĘBSKA-KRAJEWSKA\*

## **EDUKACYJNE PROBLEMY DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ OBDARZONYCH ZADATKAMI UZDOLNIEŃ MATEMATYCZNYCH: WYNIKI BADAŃ, INTERPRETACJE I WNIOSKI**

### **Wprowadzenie**

Z badań przedstawionych w tym artykule wynika, że wśród dzieci z niepełnosprawnością zaskakująco dużo obdarzonych jest zadatkami uzdolnień matematycznych. Z powodu zadziwiających autorki artykułu poglądów na temat sposobów zaspokojenia potrzeb rozwojowych dzieci z diagnozą niepełnosprawności i wad systemu edukacji, z którego obecnie korzystają, niebywale trudno skutecznie rozwijać ich możliwości umysłowe.

Na te kwestie nakładają się jeszcze przekonania, że uzdolnieniami matematycznymi mogą wykazywać się dopiero starsi uczniowie o znakomitych możliwościach intelektualnych, dysponujący zaawansowaną wiedzą matematyczną. Potwierdzają to wyniki badań (Limont, 2005, s. 18), na podstawie których oszacowano, że od 8 do 12% starszych uczniów jest obdarzonych uzdolnieniami matematycznymi.

W nowszych badaniach zrealizowanych w ramach projektu badawczego *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów*, oznaczonego numerem R 17006 03, finansowanego przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki ze środków

---

\* Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (<https://orcid.org/0000-0001-5213-9467>); Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: [egruszczyk@aps.edu.pl](mailto:egruszczyk@aps.edu.pl)

Zuzanna Jastrzębska-Krajewska (<https://orcid.org/0000-0003-4412-5633>); Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: [zjastrzebska@aps.edu.pl](mailto:zjastrzebska@aps.edu.pl)

na wspieranie badań naukowych w latach 2007–2010 (wyniki tych badań wraz z narzędziami diagnostycznymi znajdują się w raporcie zatytułowanym *Wiadomości i umiejętności oraz zarysowujące się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolaków i małych uczniów. Podręcznik, narzędzia diagnostyczne oraz wskazówki do wspomagania rozwoju umysłowego i edukacji uzdolnionych dzieci*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska), ustalono jednak, że **tuż przed rozpoczęciem nauki szkolnej zadatkami uzdolnień matematycznych wykazuje się co drugie dziecko, a co czwarte dysponuje zadatkami wysokich uzdolnień matematycznych** (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012, s. 42–55). Mimo tak wielkich różnic w oszacowaniu liczby matematycznie uzdolnionych dzieci i starszych uczniów, nie ma sprzeczności pomiędzy cytowanymi ustaleniami. W obecnym systemie edukacji szkolnej nie dba się bowiem o rozwijanie zadatków uzdolnień matematycznych, zwłaszcza na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego z każdym rokiem nauki szkolnej mniej uczniów przejawia swoje nadzwyczajne możliwości umysłowe. Szersze wyjaśnienia znajdują się w ekspertyzie Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej *Diagnoza kryzysu w matematycznym kształceniu dzieci oraz rekomendowane działania naprawcze* dołączonej do raportu Najwyższej Izby Kontroli o powodach niskiej efektywności nauczania matematyki w polskich szkołach.

Na dalszych etapach nauki nie sposób tego naprawić, gdyż na czas edukacji przedszkolnej i szkolnej przypadają okresy szczególnej wrażliwości rozwijania uzdolnień matematycznych, zwane też okresami krytycznymi. Dzieje się tak mimo tego, że znane są przyczyny i konsekwencje marnowania możliwości umysłowych uzdolnionych dzieci (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012, s. 55–70).

**Jeszcze trudniej zmienić na lepsze losy dzieci z niepełnosprawnością obdarzonych zadatkami uzdolnień matematycznych.** Powodem jest rażący niedostatek wiedzy o ich rzeczywistych możliwościach umysłowych, zwłaszcza w zakresie nabywania wiadomości i umiejętności matematycznych. Mimo usilnych starań autorkom artykułu nie udało się znaleźć rozprawy naukowej opublikowanej w Polsce zawierającej informacje o tym, że dzieci z niepełnosprawnością mogą dysponować zadatkami uzdolnień matematycznych. Do podobnego wniosku doszli także Rachel Lambert i Paulo Tan (2016) po przeanalizowaniu kilkaset anglojęzycznych artykułów o możliwościach umysłowych dzieci z niepełnosprawnością opublikowanych w ciągu ostatniej dekady poprzedzającej ukazanie się cytowanego artykułu. W żadnym nie było wyników badań nad występowaniem zadatków uzdolnień matematycznych w tej grupie dzieci oraz wzmianki o próbach diagnostycznego ich rozpoznawania.

Mając to wszystko na uwadze, w artykule tym najpierw przytoczone zostaną najważniejsze ustalenia dotyczące zadatków uzdolnień matematycznych dzieci w szeroko pojętej normie. Następnie szerzej opisane będą wyniki naszych badań nad oszacowaniem liczby dzieci z diagnozą niepełnosprawności obdarzonych zadatkami uzdolnień matematycznych i na koniec przedstawione zostaną wnioski z tego wnioski.

## Krótko o publikacjach zawierających informacje o uzdolnieniach matematycznych starszych i młodszych uczniów

Pół wieku temu opublikowano w Polsce artykuł Wadima Andrejewicza Krutieckiego (1961) zawierający oryginalną koncepcję uzdolnień matematycznych starszych uczniów. Od tego czasu omawianiu uzdolnień matematycznych poświęca się już tylko kilka linijek tekstu, często z powołaniem się na ustalenia Krutieckiego. W nielicznych publikacjach (Klakla, 1982; Kotlarski, 1985; Krupa, 1987; Wrona, 2004; Lubianka, 2007) zdolności matematyczne omawiane są szerzej, ale dotyczy to starszych uczniów.

Dopiero w ostatnim dziesięcioleciu ukazały się rozprawy w całości poświęcone dzieciom uzdolnionym matematycznie (Gruszczyk-Kolczyńska, 2011a, 2011b, 2012, 2013, 2015, 2016; Skarbek, 2020). Publikacje te zawierają wyniki badań zrealizowanych w cytowanym już projekcie *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów* oraz badania inspirowane tymi osiągnięciami naukowymi.

## Co wiadomo o zadatkach uzdolnień matematycznych u dzieci mieszczących się w szeroko pojętej normie?

**1. Ważniejsze ustalenia definicyjne.** *Zdolności i uzdolnienia* omawiane są w powiązaniu z rozwojem człowieczej inteligencji (Hornowski, 1978; Borzym, 1979; Limont, 2005). Rozróżnia się też *zdolności ogólne* w odniesieniu do możliwości intelektualnych (mierzonych testem inteligencji) oraz *zdolności specjalne* warunkujące sukcesy w określonej dziedzinie wiedzy. Dlatego omawiając *zdolności specjalne* informuje się, w jakim zakresie uzdolniona osoba odnosi sukcesy, np. *zdolności językowe*.

W odniesieniu do dzieci używa się też określenia *zadatki wrodzone uzdolnień*, w znaczeniu dziedziczonych cech umysłu, które umożliwiają odnoszenie ponad zwyczajnych sukcesów. Pomiędzy *uzdolnieniami specjalnymi* oraz *wrodzonymi zadatkami uzdolnień* nie można jednak postawić znaku równości. *Wrodzone zadatki uzdolnień* mają charakter ogólny i mogą rozwinąć się w różnych zakresach dziecięcej aktywności. Przyjmują postać *uzdolnień specjalnych* (np. *uzdolnień muzycznych*), wówczas gdy dziecko jest odpowiednio wspomagane w rozwoju możliwości umysłowych (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012, s. 22–23).

Tak też jest z *uzdolnieniami matematycznymi*. Są one częścią *uzdolnień do nauk ścisłych*, gdyż imponujące osiągnięcia w tych dziedzinach zależą od podobnych cech umysłowych uzdolnionej osoby. W sprzyjających warunkach dzieci wykazują się *zadatkami takich uzdolnień* bardzo wcześnie (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012, 2015). Zjawisko wczesnego manifestowania takich uzdolnień przez dzieci podkreśla także Howard Gardner (2002) w koncepcji inteligencji wielorakiej, w zakresie wyróżnionej inteligencji logiczno-matematycznej.

Ponieważ rodzice i nauczyciele rzadko dysponują wiedzą o tym, jak ważna jest wczesna stymulacja rozwoju zadatków uzdolnień matematycznych, losy dzieci obdarzonych tym darem zależą od przypadkowych wydarzeń. Na przykład:

- gdy dziecko ma szczęście wspólnie z ojcem skutecznie naprawić motocykl, zafascynuje się mechaniką i w tym kierunku rozwinię swoje predyspozycje umysłowe;
- jeżeli rodzice zabiorą dziecko do centrum nauki i zachwyci się regularnościami galaktyki – przy sprzyjających warunkach – zostanie wybitnym astronomem.

Do odnoszenia sukcesów we wspomnianych i innych obszarach nauk ścisłych potrzebne są strategie umysłowe podobne do tych, które dziecko rozwija w działalności matematycznej. Ponieważ o edukację matematyczną dba się w edukacji domowej i przedszkolnej, uzdolnione przedszkolaki manifestują swoje imponujące możliwości umysłowe w działalności matematycznej. Trudno jednak przewidzieć, w jakim kierunku będą one rozwijane u uzdolnionych dzieci, dlatego posługujemy się określeniem *zadatki uzdolnień matematycznych*.

**2. Dlaczego koncepcja W.A. Krutieckiego jest podstawą oszacowania liczby dzieci obdarzonych zadatkami uzdolnień matematycznych?** Istotne jest to, że Krutiecki (1968, s. 201–246) odstąpił od uznawanej tezy, że uzdolnienia te są silnie powiązane z wysokim ilorazem inteligencji (w testach inteligencji). Przyjął założenie, że osoby matematycznie uzdolnione manifestują nadzwyczajne cechy swoich umysłów w trakcie rozwiązywania problemów matematycznych. Opracował model uzdolnień matematycznych starszych uczniów, określił w nim wskaźniki tych uzdolnień zgodnie z dynamiką rozumowania w trakcie rozwiązywania specjalnie dobranych zadań matematycznych. Zrealizował też program badawczy, którego wyniki potwierdziły trafność tej koncepcji uzdolnień matematycznych.

Wspomniana koncepcja była zgodna z wnioskami z badań niepowodzeń w uczeniu się matematyki zrealizowanych przez Edytę Gruszczyk-Kolczyńską (1985, 1992). Wynikało z nich, że niepowodzeń doznają zarówno dzieci o wysokich, jak i niskich możliwościach intelektualnych mierzonych skalami inteligencji. Oznaczało to, że efekty w działalności matematycznej dzieci zależą w dużej mierze od innych cech umysłu, nie tylko od ilorazu inteligencji dzieci. Gruszczyk-Kolczyńska przyjęła więc, że analiza tych cech może pomóc rozpoznać u dzieci zadatki uzdolnień matematycznych.

**3. Syntetyczny opis badań zrealizowanych w ramach projektu *Rozpoznanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów*.** Przed przystąpieniem do realizacji tego projektu zostały wstępnie ustalone cechy umysłów dzieci, które w działalności matematycznej odnosiły ponadprzeciętne sukcesy. Kierowano się tezą Krutieckiego – jeżeli dzieci z zadatkami uzdolnień matematycznych będą odpowiednio wspomagane w działalności matematycznej, rozwiną te cechy umysłu,

które opisał on w modelu uzdolnień matematycznych starszych uczniów. Tezę tę potwierdziła analiza funkcjonowania dzieci w działalności matematycznej realizowanej według koncepcji *Dziecięca matematyka* (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2015). Okazało się, że zadziwiająco dużo dzieci wyróżniało się:

- łatwością nabywania umiejętności i wiadomości matematycznych oraz wcześniejszym osiągnięciem poziomu operacji konkretnych (w rozumieniu Jeana Piageta), wykazując się imponującą precyzją rozumowania;
- zadziwiającym poczuciem sensu w sytuacjach, które wymagają liczenia i rachowania, porządkowania, ustalania zależności pomiędzy wielkościami itp.;
- dłuższym czasem skupienia uwagi w działalności matematycznej oraz giętkością myślenia w rozwiązywaniu zadań. Jeżeli obrany sposób rozwiązania zadania okazywał się nieskuteczny, potrafiły przejść na inny sposób wnioskowania o zależnościach;
- twórczym nastawieniem do działalności matematycznej, gdyż same wyszukiwały sytuacje w których mogą liczyć, rachować, mierzyć itd.

Gruszczyk-Kolczyńska uznała, że cechy te są zgodne z tymi, które Krutiecki opisał w modelu uzdolnień matematycznych starszych uczniów. Dlatego mogą być wskaźnikami zadatków uzdolnień matematycznych dzieci.

Ponieważ dostępne w tamtym czasie narzędzia diagnostyczne nie obejmowały wspomnianych cech umysłów, przystąpiono do konstruowania autorskiej koncepcji oraz metody ich diagnozowania. Udało się to po wytyczeniu zakresów kształtowania wiadomości i umiejętności matematycznych w edukacji domowej, przedszkolnej i szkolnej oraz po opracowaniu roboczej wersji serii *zadań diagnostycznych* do wyłonionych zakresów, w formie scenariuszy do badań. Trzeba tu wyjaśnić, że *zadania diagnostyczne* różnią się od klasycznych prób testowych tym, że dziecko może je wykonać odpowiednio do tego, co wie i potrafi. Możliwe poziomy rozwiązania takich zadań tworzą skalę umieszczoną w scenariuszu do badań. Badający obserwuje i analizuje zachowania dziecka i wybiera ze skali taki opis rozwiązania zadania, który jest temu najbliższy i interpretuje go zgodnie z podanymi wskazówkami.

W *zadaniach diagnostycznych* wkomponowano sytuacje umożliwiające badaniem dzieciom ujawnianie wymienionych cech umysłu. Każdą serię zadań diagnostycznych korygowano i sprawdzano do momentu, gdy zastosowana procedura statystyczna wykazała, że zadania diagnostyczne dobrze *różnicują* badane dzieci w zakresie wskaźników zadatków uzdolnień matematycznych. Odbywało się to w trakcie żmudnego testowania z udziałem najpierw 124, a potem 487 starszych przedszkolaków i małych uczniów. Dodać tu trzeba, że przeprowadzona analiza statystyczna umożliwiła dodatkowo *zobaczenie* każdego dziecka z danej grupy na tle tego, co wiedzą i potrafią jego rówieśnicy (szczegółowy opis badań i analiza statystyczna oraz narzędzie rozpoznawania zadatków uzdolnień matematycznych wraz z pomocami do badań znajdują się we wspomnianym raporcie z realizacji projektu nr R17006 03).

Następnie przeprowadzono diagnozę 182 starszych przedszkolaków i małych uczniów z zastosowaniem tego narzędzia diagnostycznego. Przejdźmy do syntetycznego przedstawienia wyników badań, których celem było oszacowanie liczby dzieci z zadatkami uzdolnień matematycznych w ostatnich latach wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku nauki szkolnej. Wyodrębniono w nich dwie grupy:

- **grupę dzieci, które wiedziały i potrafiły z matematyki znacząco mniej od rówieśników.** Do niej zaliczono ok. 1/3 badanych dzieci w wieku od czterech do ośmiu lat. W każdej grupie wiekowej była porównywalna liczba chłopców i dziewczynek. Dzieci te albo odmawiały zajmowania się zadaniami diagnostycznymi, albo tylko towarzyszyły badającemu wykonując proste polecenia, np. *Podaj zielony klocek*. Dzieci z tej grupy nie manifestowały tych cech umysłu, które były wskaźnikami zadatków uzdolnień matematycznych;
- **grupę dzieci o różnicowanym poziomie wiadomości i umiejętności w poszczególnych obszarach działalności matematycznej.** Ustalono, że ok. 2/3 starszych przedszkolaków i małych uczniów wykazało się sporymi różnicami w precyzji rozumowania oraz różnym poziomem opanowanych wiadomości i umiejętności matematycznych. W pewnych obszarach działalności matematycznej badane dzieci bardzo mało wiedziały i potrafiły, w innych dysponowały zadziwiająco wysokimi kompetencjami. Ponieważ nie zależało to ani od wieku, ani od płci badanych dzieci, szukano innych przyczyn. Ustalono, że zarówno w edukacji domowej, przedszkolnej, jak i szkolnej: (a) preferowano kształtowanie umiejętności liczenia i rachowania; (b) nie przywiązywano wagi do tego, aby dzieci opanowały proste obliczenia pieniężne, rozumiały sens pomiaru długości, ciężaru, płynów i czasu. W tej grupie wyodrębniono dzieci z zadatkami uzdolnień matematycznych i dzieci z zadatkami wybitnych uzdolnień matematycznych.

### **Dzieci obdarzone zadatkami uzdolnień matematycznych**

Szacując liczbę tych dzieci, przyjęto następującą regułę – jeżeli dziecko wykazuje się wysokimi zadatkami uzdolnień matematycznych w jednym zakresie edukacji matematycznej oznacza to, że: (a) potrafi precyzyjnie rozumować oraz wie i umie z tego zakresu matematyki więcej od rówieśników; (b) stosuje doświadczenia logiczne i matematyczne zgromadzone w fazie uczenia się w następnych (nieco trudniejszych) zadaniach (podatność w zakresie uczenia się); (c) wykazuje się poczuciem sensu i krytycznym rozumowaniem, dzięki temu dostrzega wady celowo źle skonstruowanych lub celowo źle rozwiązanych zadań; (d) samodzielnie układa zadania matematyczne wykazując się twórczą postawą w działalności matematycznej.

Jeżeli dziecko wykazuje się takimi cechami umysłu w jednym zakresie działalności matematycznej, zapewne jest to możliwe także w innych zakresach.



Trudno bowiem wyobrazić sobie, żeby np. dziecko wykazywało się poczuciem sensu odnośnie do liczenia i jednocześnie traciło to poczucie w rachowaniu, w mierzeniu długości itp. Mając to na uwadze uznano, że **o zadatkach uzdolnień matematycznych dziecka świadczy to, że w co najmniej jednym zakresie działalności matematycznej wykazuje się wysokimi kompetencjami. Ustalono, że ponad połowa badanych dzieci spełniła to kryterium.**

Ustalenia te zmieniają tezę głoszącą, że uzdolnienia matematyczne są rzadkością. Kazał też lepiej przyjrzeć się przyczynom marnowania potencjału intelektualnego uzdolnionych dzieci w szkolnej edukacji. W grupie dzieci manifestujących zadatki uzdolnień matematycznych są także dzieci wybitnie uzdolnione.

### **Dzieci z zadatkami wybitnych uzdolnień matematycznych**

W grupie uzdolnionych dzieci były takie, które wykazały się wysokimi kompetencjami (według podanych wcześniej wskaźników) w 10 na 13 zakresów działalności matematycznej. Nawet w grupie badanych czterolatek było kilkoro dzieci, które wykazały się wysokimi kompetencjami aż w pięciu i sześciu zakresach działalności matematycznej, dorównując dzieciom o wiele starszym. Przyjęto więc – **gdy dziecko wykazuje się wysokimi kompetencjami (rozumowanie, wiadomości i umiejętności) w pięciu i więcej zakresach działalności matematycznej można je uznać za wybitnie uzdolnione matematyczne.** Ile zatem starszych przedszkolaków i małych uczniów jest obdarzonych wybitnymi uzdolnieniami matematycznymi w badanych grupach rówieśniczej?

**Czterolatki: zarysowujące się uzdolnienia matematyczne można dostrzec u niektórych dzieci już w czwartym roku życia.** Potwierdza to tezę o wcześnie manifestujących się uzdolnieniach, jeżeli są one znaczne.

**Pięciolatki: wybitnymi uzdolnieniami wykazało się co piąte badane dziecko. Z badań wynika, że uzdolnienia matematyczne wyraziście zarysowują się w piątym roku życia dziecka.** Mimo to, nauczyciele są przekonani, że pięciolatki niewiele potrafią z matematyki i nie można mówić o zadatkach uzdolnień matematycznych w tej grupie wiekowej. Bywają jednak rodzice, którzy są już skłonni interpretować wspaniałe możliwości umysłowe pięciolatek jako przejaw uzdolnień matematycznych.

**Sześciolatki: co czwarte badane dziecko wykazało się wysokimi kompetencjami w pięciu i więcej zakresach działalności matematycznej.** Jest to optymalny czas ujawniania przez dzieci zadatków uzdolnień matematycznych i wspierania ich w rozwijaniu tych zadatków. Dlatego tak ważne jest to, aby nauczyciele przedszkoli oraz rodzice potrafili rozpoznawać zadatki uzdolnień matematycznych u dzieci i wspomagać je w rozwijaniu tych możliwości umysłowych.

**Siedmiolatki i ośmiolatki: dzieci uczęszczające do szkoły zdecydowanie rzadziej manifestowały swoje uzdolnienia matematyczne. Tylko co ósme ba-**

**dane dziecko (!) wykazało się wysokimi kompetencjami w pięciu i więcej zakresach działalności matematycznej.** Istotne jest to, że badania prowadzone były w ósmym miesiącu nauki szkolnej (w kwietniu). Analiza funkcjonowania siedmiolatków i ośmiolatków wykazała, że są oni już mniej krytyczni i mniej odważni w samodzielnym układaniu zadań. Częściej też oczekują pomocy w ich rozwiązywaniu i rzadziej reagują na absurdy w sytuacjach zadaniowych.

### **Krótko o tym, dlaczego już po kilku miesiącach nauki w klasie pierwszej znacząco mniej dzieci manifestuje swoje uzdolnienia matematyczne**

W celu wyjaśnienia tego problemu przeprowadzono analizę procesu wychowania i kształcenia w pierwszym roku nauki szkolnej (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012, s. 55–70). Ustalono, że od pierwszych dni pobytu w klasie dzieci są poddane silnej socjalizacji, aby lepiej funkcjonowały w systemie klasowo-lekcyjnym. Nauczyciel uczy dzieci, jak mają się zachowywać w trakcie zajęć szkolnych. Chcąc sprostać tym oczekiwaniom nauczyciela, dzieci – z całych swych sił – starają się spełnić oczekiwania nauczyciela i zaczynają funkcjonować według wzorca... przeciętnego ucznia. Zapewnia im to bowiem poczucie bezpieczeństwa. W samej socjalizacji nie ma nic złego. **Groźne jest to, że socjalizacja rozciąga się na funkcjonowanie intelektualne, przymuszając do przeciętności.** Na dodatek dzieci z zadatkami uzdolnień matematycznych z wielkim trudem dostosowują się właśnie do wzorca przeciętnego ucznia. Od pierwszego tygodnia nauki szkolnej sprawiają nauczycielom sporo kłopotów, gdyż:

- zadają zbyt wiele dociekliwych pytań, dopominając się o odpowiedzi;
- pokazują, że wiedzą i potrafią więcej niż rówieśnicy, wyrывая się do odpowiedzi;
- nudzą się na zajęciach i z tego powodu przeszkadzają innym dzieciom oraz nauczycielowi;
- nie potrafią powstrzymać się od krytycznych uwag, gdy w ich mniemaniu szkolne zadania matematyczne są banalne lub wadliwie skonstruowane.

Z tych powodów są przez nauczycieli zbyt często pouczane, nadmiernie strofowane i przywoływane *do porządku*. Dlatego uzdolnione dzieci – już po kilku miesiącach nauki w szkole – przestają korzystać ze swoich nadzwyczajnych możliwości umysłowych. A to oznacza blokadę w rozwijaniu się zadatków uzdolnień matematycznych.

### **O motywach podjęcia badań, których celem było oszacowanie liczby dzieci z niepełnosprawnością obdarzonych zadatkami uzdolnień matematycznych**

Zuzanna Jastrzębska-Krajewska w ramach rozprawy doktorskiej napisanej pod kierunkiem Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej zrealizowała badania na temat zadatków uzdolnień matematycznych dzieci ze specjalnymi potrzebami edu-

kacyjnymi. Inspiracją do podjęcia tych badań były studia nad osiągnięciami uczonych, którzy według obecnych kryteriów zaliczani są do osób z niepełnosprawnością. Natomiast podstawę badań stanowiły wyniki uzyskane w projekcie *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów*.

Szczególnie pouczająca była analiza losów życiowych i naukowych niewidomych matematyków Leonharda Euler'a i Lwa Pontriagina, niesłyszącego fizyka Harry'ego G. Langa oraz osiągnięcia takich uczonych, jak genialny fizyk Stephen Hawking (cierpiał na stwardnienie zanikowe boczne) i profesor zoologii Temple Grandin (osoba z autyzmem). Wszyscy twierdzili, że sukcesy życiowe i naukowe zawdzięczają rodzicom i nauczycielom, którzy dostrzegli ich nadzwyczajne możliwości umysłowe już w dzieciństwie i dbali o ich rozwój. Zapewnili im także należyte wykształcenie podstawowe, średnie i wyższe. To zaś umożliwiło im zajęcie odpowiednio wysokiego miejsca w przestrzeni społecznej i naukowej.

Niestety, obecnie takich szans nie mają dzieci z diagnozą niepełnosprawności. Dorośli – rodzice, terapeuci i nauczyciele – nie doceniają ich możliwości intelektualnych i często nie przypuszczają, że mogą być one obdarzone uzdolnieniami do nauk ścisłych, w tym zadatkami uzdolnień matematycznych. Dlatego nie dbają o ich rozwój intelektualny i nie zapewniają należytego wykształcenia. Żeby przełamać ten stereotyp uznano, że – należy przeprowadzić badania, których celem będzie oszacowanie liczby dzieci z niepełnosprawnością obdarzonych zadatkami uzdolnień matematycznych, a następnie apelować o zmianę na lepsze ich losów, poczynwszy od edukacji przedszkolnej, przez wszystkie lata edukacji szkolnej.

### **Założenia przyjęte w badaniach własnych, których celem było oszacowanie liczby dzieci z niepełnosprawnością obdarzonych zadatkami uzdolnień matematycznych**

Kierując się wiedzą o zadatkach uzdolnień matematycznych u dzieci w szeroko pojętej normie w badaniach własnych przyjęto, że **dzieci z diagnozą niepełnosprawności mogą wykazywać się cechami umysłów, które są wskaźnikami zadatków uzdolnień matematycznych ustalonych w projekcie *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów***. W ramach weryfikacji przyjętego ustalenia postanowiono:

- przeprowadzić badania, których celem będzie rozeznanie, czy i w jakim zakresie dzieci z diagnozą niepełnosprawności dysponują cechami umysłu, które są wskaźnikami zadatków uzdolnień matematycznych;
- objąć badaniami dzieci uczęszczające do przedszkoli z oddziałami integracyjnymi. Mogą one tam korzystać z edukacji matematycznej zbliżonej do tej, w której uczestniczyły dzieci badane w wymienionym wcześniej projekcie;

- zastosować w badaniach procedury oraz metody diagnozowania rozpoznawania zadatków uzdolnień matematycznych, dostosowując je do specyficznych możliwości poznawczych i wykonawczych dzieci z diagnozą niepełnosprawności;
- przy ocenie funkcjonowania dzieci kierować się podobnymi kryteriami do tych, które stosowano w badaniach realizowanych w wymienionym projekcie, wszak warunkują one sukcesy w działalności matematycznej dzieci obdarzonych zadatkami uzdolnień matematycznych;
- rozpatrując sytuację dzieci z diagnozą niepełnosprawności, brać pod uwagę ich rzeczywistą sytuację edukacyjną oraz konieczną zmianę w poglądach nauczycieli i rodziców na sposoby zaspokajania potrzeb życiowych dzieci.

Na przyjęcie tych założeń wpłynęły także wnioski z analizy losów życiowych wymienionych wcześniej naukowców z niepełnosprawnością.

### **Organizacja i przebieg badań, na podstawie których oszacowano liczbę dzieci z niepełnosprawnością obdarzonych zadatkami uzdolnień matematycznych**

**1. Teren badań i łączna liczba badanych dzieci.** Zgodnie z podanymi założeniami badania przeprowadzono w przedszkolach z oddziałami integracyjnymi. Ze względu na możliwość uzyskania zgody na realizację badań wybrano przedszkola w Olsztynie, Warszawie, Radomiu, Lublinie i Szczecinie, z którymi współpracuje Katedra Pedagogiki Małego Dziecka w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Ponieważ w przedszkolnych grupach integracyjnych bywa tylko po kilkoro dzieci z orzeczeniem niepełnosprawności, przyjęto że **badaniami zostaną objęte wszystkie dzieci z taką diagnozą w danym przedszkolu, które niebawem mają zacząć naukę w szkole. Przedstawione w tym artykule wyniki badań odnoszą się więc do dzieci z diagnozą niepełnosprawności objętych kształceniem integracyjnym.**

Argumentem przemawiającym za słusnością tej decyzji było to, że dzieci z diagnozą niepełnosprawności objęte badaniami mogą formalnie korzystać z edukacji matematycznej organizowanej także dla dzieci w szeroko pojętej normie. Nie miało jednak wpływu na dobór dzieci pod kątem rodzaju niepełnosprawności i płci.

Łącznie badaniami objęto **83 dzieci** z diagnozą niepełnosprawności uczęszczających do oddziałów integracyjnych w wymienionych przedszkolach (szczegółowe informacje o tych dzieciach zostaną podane w dalszej części tego artykułu).

**2. Jak badane dzieci korzystały z edukacji matematycznej organizowanej w przedszkolnych oddziałach integracyjnych?** Z informacji uzyskanych od nauczycieli badanych dzieci wynikało, że prowadzą edukację matematyczną zgodnie z zaleceniami obowiązującej podstawy programowej i uwzględ-

niającymi ją programami. Informowali też, że tylko niektóre dzieci z niepełnosprawnością (ośmioro spośród 83 badanych) miały wsparcie nauczyciela wspomagającego w zakresie działalności matematycznej. Odnośnie do pozostałych dzieci (75 badanych) nauczyciele zapewniali, że doraźnie wspomagają je w wykonaniu czynności matematycznych realizowanych przez pozostałe dzieci w grupie integracyjnej.

Dla badanych dzieci z diagnozą niepełnosprawności zostały opracowane także *Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne* (IPET-ty) zawierające treści kształcenia – w tym z zakresu edukacji matematycznej – dostosowane do ich indywidualnych potrzeb rozwojowych. Zajęcia – zgodnie z tymi programami – prowadziła osoba do tego przygotowana. Harmonogram zajęć w przedszkolach z oddziałami integracyjnymi zakłada też codzienny udział dzieci z niepełnosprawnościami w zajęciach edukacyjnych organizowanych przez nauczyciela dla wszystkich dzieci w grupie integracyjnej.

Takie są założenia. W codziennej praktyce edukacyjnej jest inaczej. Przyjmuje się, że indywidualne zajęcia terapeutyczne i korekcyjne oraz zajęcia realizowane w ramach IPET-u są tak ważne, że podporządkowuje się im pozostałe formy działalności pedagogicznej przedszkola. Dlatego każdego dnia – często po kilka razy – zabiera się dzieci z diagnozą niepełnosprawności na te zajęcia, przerywając udział w edukacji organizowanej dla wszystkich dzieci z grup integracyjnych. Zakłóca to poważnie ciągłość edukacyjną i skutkuje niskimi efektami, szczególnie w nauce matematyki.

### **Informacje o objętych badaniami dzieciach z diagnozą niepełnosprawności**

Badaniami objęto łącznie **83 dzieci** z diagnozą niepełnosprawności z przedszkolnych grup integracyjnych, które niebawem miały rozpocząć naukę w szkole. Wśród nich było:

**32** dzieci z dysfunkcją zmysłów i narządu ruchu: słabowidzące, słabosłyszące, z niepełnosprawnością ruchową;

**11** dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną (wszystkie z nich miały rozpoznane mózgowe porażenie dziecięce oraz inne współwystępujące niepełnosprawności);

**28** dzieci o specyficznym sposobie funkcjonowania umysłowego: autyzm dziecięcy, Zespół Aspergera;

**12** dzieci z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim.

W tym miejscu trzeba wyjaśnić decyzję, o objęciu badaniami także dzieci zaliczonych do osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Często wywodzą się one z niekorzystnych wychowawczo środowisk i dlatego gorzej funkcjonują w sytuacjach zadaniowych typu szkolnego. Miewają też spore kłopoty z rozumieniem sensu zadań testowych ze względu na swój ubogi słownik. Stąd niskie wyniki w testach inteligencji, głównego wskaźnika diagno-

zy niepełnosprawności intelektualnej u dzieci przedszkolnych. Uznano więc, że w sprzyjających warunkach dzieci te mogą wykazać się zdecydowanie wyższymi możliwościami intelektualnymi, a takie możliwości stwarzał sposób ustalania zadatków uzdolnień matematycznych.

### **O procedurach diagnostycznego rozpoznawania zadatków uzdolnień matematycznych dzieci z diagnozą niepełnosprawności**

Zgodnie z przyjętymi założeniami korzystano z koncepcji diagnozy opracowanej w projekcie *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów*. **Ze względu na specyfikę funkcjonowania dzieci z diagnozą niepełnosprawności wprowadzono istotne zmiany w organizacji badań.** W trosce o to, aby dzieci rozumiały sens zadań diagnostycznych i mogły je wykonać tak, jak potrafią: (a) badania prowadzono indywidualnie i nie ograniczano badanym dzieciom czasu wykonania poleceń; (b) dostosowano wielkość przedmiotów używanych w diagnozie do możliwości percepcyjnych i manipulacyjnych dzieci z niepełnosprawnością ruchową i wzrokową. Ponadto badane dziecko mogło – według swojego uznania – siedzieć obok lub naprzeciw badającego, stać przy stoliku, albo odejść na krótką chwilę, jeżeli tego potrzebowało. Badający – jeżeli dziecko tego potrzebowało – mógł powtórzyć polecenie i pomóc mu np. ułożyć patyczki, przypiąć klamerkę do miarki krawieckiej.

**Natomiast zachowano wyznaczniki merytoryczne diagnozy i zadań diagnostycznych. Zadbane o to, aby każde badane dziecko mogło wykazać się:**

- **tymi cechami swojego umysłu, które są wskaźnikami zadatków uzdolnień matematycznych**, czyli: (a) łatwością nabywania umiejętności i wiadomości matematycznych; (b) wcześniejszym osiągnięciem poziomu operacji konkretnych (w rozumieniu Piageta) i precyzją rozumowania; (c) poczuciem sensu w sytuacjach, które wymagają liczenia i rachowania, porządkowania, ustalania zależności itp.; (d) dłuższym czasem skupienia uwagi w działalności matematycznej; (e) giętkością myślenia; (f) twórczym nastawieniem do działalności matematycznej.
- **posiadanymi wiadomościami i umiejętnościami matematycznymi** w zakresie: (a) umiejętności liczenia i rachowania; (b) rozumienia sensu matematycznych zadań z treścią; (c) stosowania wiadomości i umiejętności w rozwiązywaniu tych zadań; (d) reagowania na błędy w liczeniu i rachowaniu popełniane celowo przez badającego; (e) dostrzegania absurdów w zadaniach celowo źle skonstruowanych.

Respektowano podobne kryteria, według których wnioskowano o zadatkach uzdolnień matematycznych dzieci w projekcie *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów*. Dlatego, **jeżeli zadania diagnostyczne były dla badanego dziecka:**

- **zbyt trudne: uznawano, że w czasie realizowania diagnozy nie wykazało się tymi cechami umysłu, które są wskaźnikami zadatków uzdolnień matematycznych.** Dzieci, dla których zadania były za trudne: (a) z trudem liczyły do 10 i nie dostrzegały regularności dziesiętkowego systemu liczenia, nawet po naprowadzeniu; (b) nie ustalały sum i różnic w zakresie 10-ciu, nawet gdy mogły doliczać lub odliczać patyczki lub ziarna fasolek (dodawanie i odejmowanie na zbiorach zastępczych); (c) rozumowały na poziomie przedoperacyjnym (w rozumieniu Piageta); (d) traktowały zadania z treścią tak, jak zagadki; (e) nie dostrzegały celowo popełnianych przez badającego błędów w liczeniu i rachowaniu; (f) nie reagowały na absurdalności w celowo źle skonstruowanych zadaniach.
- **na miarę możliwości, chociaż trudne: uznawano, że wykazuje się zadatkami uzdolnień matematycznych.** Dzieci z tej grupy: (a) liczyły co najmniej w zakresie 20, ale dopiero po naprowadzaniu badającego dostrzegały regularności dziesiętkowego systemu liczenia; (b) potrafiły ustalać sumy i różnicę, gdy mogły rachować na zbiorach zastępczych; (c) rozumowały na takim poziomie przedoperacyjnym (w rozumieniu Piageta), który zapowiadał rychłe przejście na poziom wczesnych operacji konkretnych; (d) po naprowadzeniu rozumiały sens zadań z treścią i (manipulując liczmanami) dążyły do ich rozwiązania; (e) miały kłopoty z ułożeniem analogicznego zadania, nawet gdy były w tym wspomagane przez badającego; (f) nie dostrzegały błędów w liczeniu i rachowaniu, mimo naprowadzania badającego; (g) reagowały zdziwieniem na absurdalności w zadaniach celowo źle skonstruowanych, ale nie potrafiły wyjaśnić, co je dziwi.
- **łatwe: uznawano, że dziecko dysponuje zadatkami wybitnych uzdolnień matematycznych.** Dzieci, dla których zadania były łatwe: (a) liczyły co najmniej w zakresie 100, dostrzegały – po naprowadzeniu – regularności dziesiętkowego systemu liczenia i potrafiły z nich korzystać; (b) ustalały sumy i różnice manipulując liczmanami; (c) rozumowały na wczesnym poziomie przedoperacyjnym (w rozumieniu Piageta); (d) po naprowadzeniu rozumiały sens zadań z treścią i – manipulując liczmanami – dążyły do ich rozwiązania; (e) potrafiły też – przy niewielkim wsparciu ze strony badającego – ułożyć analogiczne zadania dla niego; (f) dostrzegały błędy w liczeniu i rachowaniu oraz absurdalności w zadaniach celowo źle skonstruowanych, ale nie potrafiły ich wyjaśnić. Dzieci, dla których zadania diagnostyczne były łatwe dorównywały pod wieloma względami dzieciom w szeroko pojętej normie intelektualnej obdarzonych zadatkami wybitnych uzdolnień matematycznych, chociaż w niewielkim stopniu mogły korzystać z edukacji matematycznej organizowanej w przedszkolu.

Z ustaleń tych wynika, że zadatkami uzdolnień matematycznych wykazywały się dzieci z diagnozą niepełnosprawności, dla których zadania diagnostyczne były trudne, ale możliwe do wykonania, jeżeli badający udzielił im pomocy.

Zadatkami wysokich uzdolnień matematycznych charakteryzowały się zaś te dzieci, dla których zadania diagnostyczne były łatwe. Chociaż i te dzieci, mimo wsparcia ze strony badającego, z trudem dostrzegały celowo popełniane przez badającego błędy w rozwiązywaniu zadań i nie potrafiły wyjaśnić sensu absurdu w celowo źle skonstruowanych zadaniach. Z ich reakcji wynikało, że nie stykały się w swojej edukacji z sytuacjami, które wymagały krytycznego rozumowania.

### **Dzieci z diagnozą niepełnosprawności obdarzone zadatkami uzdolnień matematycznych wraz z opisem specyfiki manifestowania uzdolnień – dane liczbowe**

Warto zacząć od przypomnienia, że **badaniami objęto wszystkie dzieci z diagnozą niepełnosprawności w wybranych przedszkolach z grupami integracyjnymi. Wyniki badań odnoszą się więc do dzieci z diagnozą niepełnosprawności objętych kształceniem integracyjnym.** Dla rozpoznawania zadatków uzdolnień matematycznych u badanych dzieci znaczące było to, że formalnie

**Tabela 1.** Dane liczbowe na temat dzieci z diagnozą niepełnosprawności uzyskane w badaniach, których celem była orientacja, w jakim stopniu są one obdarzone zadatkami uzdolnień matematycznych

<b>Liczba przebadanych dzieci</b>	<b>Liczba dzieci z zarysowującymi się zadatkami uzdolnień matematycznych</b>	<b>Liczba dzieci z zarysowującymi się zadatkami wysokich uzdolnień matematycznych</b>	<b>Liczba dzieci, dla których zadania diagnostyczne były zbyt trudne, dlatego nie wykazały się zadatkami uzdolnień matematycznych</b>
z niepełnosprawnością ruchową (23)	8	3	12
słabowidzących (6)	2	1	3
słabosłyszących (3)	–	–	3
z zespołem Aspergera (8)	4	1	3
ze spektrum autyzmu (20)	9	3	8
z niepełnosprawnością sprzężoną, w tym z mózgowym porażeniem dziecięcym (11)	2	–	9
z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (12)	2	–	10



mogły korzystać z edukacji matematycznej organizowanej wszystkim przedszkolakom w grupie integracyjnej.

Konsekwencją takiego doboru dzieci do badań było też to, że nie miało wpływu na to, jakimi niepełnosprawnościami charakteryzują się badane dzieci. Dlatego, chociaż badaniami objęto łącznie **83 dzieci**, to ustalenia dotyczące zadatków uzdolnień matematycznych w obrębie poszczególnych niepełnosprawności dotyczą jednego lub kilkorga dzieci z grupy kilku lub kilkunastu badanych. Dane liczbowe zawarte są w tabeli 1.

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że **zadatkami uzdolnień matematycznych wykazało się 35 z 83 badanych dzieci z diagnozą niepełnosprawności. Jest to co trzecie badane dziecko uczęszczające do przedszkoli z grupami integracyjnymi.**

Niespodzianką jest także to, że wśród dzieci z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim aż dwoje (na 12 badanych), manifestowało cechy umysłowe będące wskaźnikami zadatków uzdolnień matematycznych. Potwierdza to nasze wątpliwości odnośnie trafności diagnozy możliwości umysłowych tych dzieci sporządzonej, gdy uczęszczają do przedszkoli. Problem w tym, że orzeczenie o niepełnosprawności intelektualnej wydane w czasie, gdy dzieci te uczęszczają do przedszkola, zamyka im szansę na kształcenie, które mogłoby zmienić na lepsze ich perspektywy życiowe.

### **Interpretacja funkcjonowania umysłowego dzieci z diagnozą niepełnosprawności w trakcie manifestowania cech umysłu uznanych za wskaźniki zadatków uzdolnień matematycznych**

Porównując funkcjonowanie badanych dzieci z różnymi niepełnosprawnościami, dostrzeżono pewne zachowania wspólne dla tych, u których stwierdzono zadatki uzdolnień matematycznych. Są one na tyle istotne, także ze względu na formułowanie wniosków z tych badań, że warto je opisać.

- **Dzieci słabowidzące, słabosłyszące i z niepełnosprawnością ruchową rozumiały sens zadań diagnostycznych oraz dążyły do ich zrealizowania**, mimo swoich ograniczeń percepcyjnych i wykonawczych. W naturalny sposób korzystały ze wsparcia badającego, jeżeli wykonanie pewnych czynności okazywało się dla nich trudne. W trakcie wykonywania poleceń oczekiwały potwierdzenia i wyrazów uznania od badającego. Demonstrowały poczucie sprawstwa, gdy uznały że wykonanie zadania kończyło się sukcesem.
- **Dzieci z diagnozą zaburzeń ze spektrum autyzmu, w tym zespołem Aspergera** miały kłopoty z percepcją zadań diagnostycznych, chociaż dysponowały dobrą sprawnością ruchową i nie miały barier w słyszeniu i widzeniu. W zaskakujący sposób kojarzyły sens tych zadań z własnymi przemyśleniami: w nieoczekiwanych miejscach przerywały wypowiedź badającego i zaczynały mówić o czymś, czego znaczenia trudno się było domyśleć. Orientowały

się jednak, że polecenia dotyczą matematyki i... popisywały się sprawnością liczenia i rachowania w zadziwiająco szerokim wymiarze. Chciały tym zadziwić badającego, jednocześnie ignorowały jego oczekiwania odnośnie do wykonania poleceń. Poczucie sprawstwa tych dzieci dotyczyło popisywania się sprawnościami rachunkowymi, a nie wykonania zadań diagnostycznych.

- **Dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną, w tym z mózgowym porażeniem dziecięcym** rozumiały sens zadania, jeśli było ono przedstawione z uwzględnieniem ich możliwości percepcyjnych i motorycznych. Staraly się je rozwiązywać, gdy badający pomógł im pokonać barierę motoryczną pomagając im np. przypięć klamerkę na chodniczku liczbowym, ułożyć liczmany. Dzieci te wyraziście manifestowały poczucie sprawstwa, gdy chociaż w części spełniły oczekiwania badającego.
- **Dzieci zaliczane do osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim** z trudem koncentrowały się na zadaniu diagnostycznym. Rozumiały sens zadania dopiero po przybliżeniu przez badającego, ale gdy już pojęły czego się od nich oczekuje, starały się zadanie rozwiązać na miarę swoich indywidualnych (czasami niskich, a czasami wysokich) możliwości umysłowych. Z obawą wpatrywały się w badającego, aby dostrzec oznaki akceptacji tego, co robią. Okazywały radość, gdy uznały że spełniły oczekiwania badającego.

### **Wnioski z badań. Dlaczego dzieciom z diagnozą niepełnosprawności tak trudno pomóc w rozwijaniu zadatków uzdolnień matematycznych?**

Główną barierą w podejmowaniu działań zmieniających na lepsze losy dzieci z diagnozą niepełnosprawności są uprzedzenia odnośnie do ich możliwości intelektualnych. Milcząco zakłada się, że dzieci te nie mogą odnosić sukcesów w edukacji matematycznej, gdyż te – jak powszechnie wiadomo – wymagają wysokiej sprawności intelektualnej. Niepokojące jest to, że uprzedzenia te są powszechne, chociaż nie zostały dotąd uzasadnione naukowo. Wszak jedyne badania nad oszacowaniem liczby dzieci z diagnozą niepełnosprawności obdarzonych zadatkami uzdolnień matematycznych są doniesienia opublikowane w tym artykule.

Na to wszystko nakłada się jeszcze szczególnie rodzaj *laskawości*, którą dorośli kierują się wychowując dzieci z niepełnosprawnością. Każdego dnia obserwują, jak trudno im opanować czynności samoobsługowe, dlatego uważają że „przymuszanie” ich do wysiłku intelektualnego jest co najmniej niestosowne. Do tego dochodzi skłonność do litowania się nad losami dzieci z niepełnosprawnością wyrażające się w stwierdzeniach typu: „Czeka go ciężkie życie, niech chociaż dzieciństwo będzie lżejsze”. W konsekwencji dzieci te nie są wdrażane do wysiłku intelektualnego, a przecież jest to konieczne w rozwijaniu zadatków uzdolnień, którymi wiele z nich jest obdarzonych.

Analiza procesu matematycznego kształcenia dzieci z diagnozą niepełnosprawności w przedszkolach integracyjnych dowodzi – niestety – że pedagodzy

także są przeświadczeni odnośnie do gorszych możliwości umysłowych tych dzieci, zwłaszcza w zakresie edukacji matematycznej. Potwierdza to opisana w tym artykule tendencja do przerywania zajęć z matematyki organizowanych dla wszystkich dzieci w grupach integracyjnych po to, aby zabrać dzieci z diagnozą niepełnosprawności na zajęcia rehabilitacyjne. Nie bacząc na to, że zaburza to znacząco ciągłość edukacyjną, tak ważną w kształtowaniu wiadomości i umiejętności matematycznych. Konsekwencją jest specyficzne zapętlenie we wnioskowaniu o efektach matematycznego kształcenia w przedszkolach integracyjnych. Można zapętlenie to ująć tak:

- dzieci z diagnozą niepełnosprawności nie mogą być obdarzone zadatkami uzdolnień matematycznych z racji gorszych możliwości intelektualnych;
- dzieci te mniej wiedzą i potrafią z matematyki od swoich rówieśników, bo są mniej zdolne do nauki matematyki.

Pomija się tu fakt, że dzieci te mają zdecydowanie gorsze warunki do nabywania wiadomości i umiejętności matematycznych (z powodu przerywania zajęć z matematyki ze względu na rehabilitację). Tym samym nie mogą ani opanować określonych wiadomości i umiejętności, ani rozwijać zadatków uzdolnień matematycznych, nawet gdy są nimi obdarzone.

Problem ten dostrzega Zenon Gajdzica (2013, s. 13), nazywając kształcenie w placówkach integracyjnych tworzeniem *rezerwatów*, czyli przestrzeni ograniczającej rozwój intelektualny dzieci z diagnozą niepełnosprawności. Podkreśla, że celowo używa kontrowersyjnego słowa *rezerwat*, aby opisać specyficzną i trudną do akceptowania sytuację dzieci z niepełnosprawnością. W ten sposób nawiązuje do tradycji kolonialnej lokującej osoby niepełnosprawne w ograniczonej przestrzeni zarezerwowanej dla **Innych lub/i Obcych**. Wyjaśnia, że nie chodzi tu o *rezerwat dla wybranych* w sensie pozytywnym, a wręcz odwrotnie. Zwraca też uwagę na powszechnie akceptowany system barier społecznych utrudniających rozwijanie aspiracji tej grupy dzieci. Podkreśla, że jest to przejaw niszczącej triady *upośledzony umysł – upośledzone Ja – upośledzone życie* opisanej przez Małgorzatę Kościelską (1995).

Żeby zmienić te uprzedzenia oraz ich konsekwencje, potrzebne są działania pedagogizujące społeczeństwo. Chodzi o skuteczne przekonanie nauczycieli i rodziców, że z diagnozy niepełnosprawności nie wynika, że dziecko ma gorsze możliwości intelektualne. Pomoże w tym prezentacja dokonań naukowych uczonych z niepełnosprawnością oraz wyniki badań przedstawione w tym artykule. Przyczyni się to do zrozumienia, jaką krzywdę wyrządza się dzieciom z diagnozą niepełnosprawności, zapewniając im fałszywie rozumiane *szczęśliwe dzieciństwo* polegające na ograniczaniu sytuacji i zabaw wymagających wysiłku intelektualnego. Ważne jest też to, żeby przekonać rodziców, że muszą zadbać o to, aby ich dziecko z niepełnosprawnością uczestniczyło w edukacji na wysokim poziomie – od przedszkola poprzez szkołę podstawową i średnią – gdyż dbałość o dobre wykształcenie zwiększy jego szanse na godziwe życie.

Trzeba także w zakresie edukacji tych dzieci zadbać o takie cele, treści i formy organizacyjne kształcenia, których realizacja zapewni odpowiednio wysoki poziom matematycznego kształcenia dzieciom z diagnozą niepełnosprawności, wraz ze wspomaganiami rozwoju zadatków uzdolnień matematycznych już w wychowaniu przedszkolnym, a potem w kolejnych latach nauki szkolnej.

Jednocześnie należy poszerzyć kompetencje zawodowe nauczycieli dzieci z niepełnosprawnością. Chodzi o należyte przygotowanie merytoryczne i metodyczne do matematycznego kształcenia dzieci, do kształtowania się zadatków uzdolnień matematycznych, z uwzględnieniem specyfiki rozwoju psychoruchowego dzieci zaliczanych do niepełnosprawnych. Nauczyciele muszą też nauczyć się diagnostycznego rozpoznawania zadatków uzdolnień matematycznych u tych dzieci i konstruowania programów wspomagających ich w takiej edukacji, która sprzyja ich rozwojowi.

Żeby zrealizować te zalecenia potrzebna jest dobra wola władz oświatowych i spore fundusze. Autorki artykułu zapewniają, że **opłaci się to stokrotnie, wszak na podstawie przedstawionych badań oszacowano, że co trzecie dziecko z diagnozą niepełnosprawności uczęszczające do przedszkola z oddziałami integracyjnymi jest obdarzone zadatkami uzdolnień matematycznych**. Dzieci te mają szansę nie tylko na odnoszenie sukcesów w edukacji matematycznej, lecz także na zdobycie odpowiednio wysokiego wykształcenia.

Gdy zalecenia te zostaną wprowadzone do kształcenia pedagogów specjalnych i będą realizowane w systemie oświaty (na poziomie edukacji przedszkolnej i szkolnej), rodzice dzieci z niepełnosprawnością nie będą już rozpaczać z obawy o ich los. Dzięki rozwinięciu zadatków uzdolnień matematycznych, ich dzieci będą mogły odnosić sukcesy w edukacji matematycznej na wszystkich szczeblach edukacji szkolnej. A to da im szansę na studia na kierunkach ścisłych i lepiej opłacaną pracę.

## Bibliografia

- Borzym, I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć*. Warszawa: PWN.
- Gajdzica, Z. (2013). *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1985). *Niepowodzenia w uczeniu się matematyki u dzieci z klas początkowych. Diagnoza i terapia*. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 553. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1992). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2011a). Dzieci uzdolnione matematycznie. *Psychologia w Szkole*, cz. 1 (s. 106–116), cz. 2 (s. 89–99).

- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2011b). Dzieci uzdolnione matematycznie: mity i realia. W: E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej: indywidualizacja, uzdolnienia, refleksja nauczyciela* (s. 61–88). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2013). Dzieci uzdolnione matematycznie. Okresy krytyczne rozwijania uzdolnień matematycznych. Rozpoznawanie uzdolnień matematycznych. Wyniki badań. W: M. Kotarba-Kańczugowska (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji przedszkolnej* (s. 33–60). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2015). Dzieci matematycznie uzdolnione: wyniki badań, interpretacje i wnioski. W: Z. Semadeni, E. Gruszczyk-Kolczyńska, G. Trelński, B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska, *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka* (s. 171–195). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2016). O kryzysie edukacji matematycznej Dzieci. Rozpaczliwe wołanie o działania naprawcze. *Matematyczna Edukacja Dzieci*, 1, 5–40.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (red.). (2012). *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2015). *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*. Kraków: Wydawnictwo CEBP.
- Hornowski, B. (1978). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP.
- Klakla, M. (1982). *Z badań nad rozpoznawaniem uzdolnień matematycznych*. Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego, Seria V: Dydaktyka matematyki nr 2, 33–81.
- Kościelska, M. (1995). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: PWN.
- Krupa, W. (1987). Zależności między uzdolnieniami matematycznymi a poziomem inteligencji i uzdolnieniami młodzieży licealnej. W: S. Popek (red.), *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży* (s. 83–94). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krutiecki, W.A. (1961). O niektórych osobiennosciach myślenia szkolników małoosobnych k'matematike. *Woprosy Psychologii*, 5.
- Krutiecki, W.A. (1968). *Psychologia matematycznych sposobnostiej szkolnikov*. Moskwa: Proswieszczenije.
- Krutiecki, W.A. (1971). Zagadnienie ogólne dotyczące zdolności matematycznych. W: *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych. Prace psychologów radzieckich* (s. 257–276). Wybór i opracowanie J. Strelau. Warszawa: PWN.
- Lambert, R., Tan, P. (2016). *Conceptualizations of students with and without disabilities as mathematical problem solvers in educational research: A critical review*. <https://www.mdpi.com/2227-7102/7/2/51> (dostęp: 16.06.2019). <https://doi.org/10.3390/educsci7020051>
- Limont, W. (2005). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Lubianka, B. (2007). *Wokół uzdolnień matematycznych – przegląd badań*. Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim nr 14, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Skarbek, K. (2020). *Uzdolnienia matematyczne u dzieci. Co pozwala rozwinąć skrzydła dzieciom uzdolnionym matematycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wrona, L. (2004). Uzdolnienia matematyczne. W: W. Pilecka, G. Rutkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii – podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich* (s. 315–318). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

### Cytowane dokumenty

*Wiadomości i umiejętności oraz zarysowujące się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolaków i małych uczniów. Podręcznik, narzędzia diagnostyczne oraz wskazówki do wspomaganie rozwoju umysłowego i edukacji uzdolnionych dzieci*, E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), Raport do wglądu w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zawiera dokumentację i wyniki badań zrealizowanych w projekcie badawczym *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów* (R 17006 03) finansowanym ze środków na naukę w latach 2007–2010.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Diagnoza kryzysu w matematycznym kształceniu dzieci oraz rekomendowane działania naprawcze*, ekspertyza dołączona w całości do raportu z 2017 r. Najwyższej Izby Kontroli o nauczaniu matematyki w polskich szkołach. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,19343,vp,21951.pdf>

## EDUKACYJNE PROBLEMY DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ OBDARZONYCH ZADATKAMI UZDOLNIEŃ MATEMATYCZNYCH: WYNIKI BADAŃ, INTERPRETACJE I WNIOSKI

### Abstrakt

Artykuł ten zawiera wyniki badań przeprowadzonych po raz pierwszy w Polsce, których celem jest oszacowanie liczby dzieci z diagnozą niepełnosprawności obdarzonych zadatkami uzdolnień matematycznych. Inspiracją do ich podjęcia była analiza losów życiowych i osiągnięć naukowych wybitnych uczonych, którzy – według obecnych kryteriów – byłiby zaliczeni do osób z niepełnosprawnością. Natomiast w opracowaniu i realizacji programu badawczego korzystano z ustaleń naukowych i wyników badań zrealizowanych w projekcie *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów* (R 17006 03) finansowanym ze środków na rozwój nauki w latach 2007–2010.

Po przedstawieniu ważniejszych argumentów przemawiających za potrzebą oszacowania liczby dzieci zaliczanych do niepełnosprawnych obdarzonych zadatkami uzdolnień matematycznych w artykule tym wydzielono następujące części zawierające:

- wiedzę o kształtowaniu się zadatków uzdolnień matematycznych dzieci polskich, a mianowicie: (a) ustalenia terminologiczne; (b) wyniki badań świadczące, że więcej niż połowa dzieci manifestuje uzdolnienia matematyczne na styku wychowania przedszkolnego i edukacji szkolnej, wśród nich co czwarte dziecko ma zadatki wysokich uzdolnień matematycznych; (c) wyjaśnienie, dlaczego w kolejnych latach nauki szkolnej coraz mniej uczniów manifestuje swoje wyjątkowe możliwości umysłowe w szkolnej działalności matematycznej;
- wyniki badań zadatków uzdolnień matematycznych dzieci z diagnozą niepełnosprawności uczęszczających do wybranych przedszkoli z oddziałami integracyjnymi, w tym: (a) założenia przyjęte w tych badaniach; (b) omówienie stosowanych procedur i metod badawczych; (c) opis faktycznych możliwości korzystania z edukacji matematycznej przez dzieci z diagnozą niepełnosprawności; (d) wyniki badań, w których oszacowano, że co trzecie dziecko z taką diagnozą jest obdarzone zadatkami uzdolnień matematycznych z charakterystyką funkcjonowania ich w działalności matematycznej;
- wnioski z badań zawierające: (a) wyjaśnienia, dlaczego dzieciom z niepełnosprawnością tak trudno pomóc w rozwijaniu zadatków uzdolnień matematycznych; (b) sformułowanie działań, które należy podjąć, aby zmienić na lepsze sytuację edukacyjną dzieci z niepełnosprawnością obdarzonych zadatkami uzdolnień matematycznych; (c) wykaz korzyści społecznych i ekonomicznych, które przyniosą proponowane zamiany.

*Słowa kluczowe:* uzdolnienia specjalne, zadatki uzdolnień matematycznych, dzieci z niepełnosprawnością

PROBLEMS OF DISABLED CHILDREN  
WITH THE MAKINGS OF MATHEMATICAL TALENTS:  
RESEARCH RESULTS, INTERPRETATIONS AND CONCLUSIONS

*Abstract*

This article contains the results of the first research carried out in Poland, the aim of which was to estimate the number of children with a diagnosis of disability, with the makings of mathematical talents. This was inspired by the analysis of the lives and scientific achievements of outstanding scientists who – according to the current criteria – would be classified as disabled. The development and implementation of the research program was based on the scientific findings and the results of the research carried out in the project *Recognition and support for the development of aptitude for learning mathematics in older preschoolers and young students* (R 17 006 03) financed from the funds for science in 2007–2010.

Therefore, after presenting more important arguments in favor of the need to estimate the number of disabled children with mathematical talents, the following sections were separated in this article:

- knowledge about the shaping of the makings of mathematical talents of Polish children, namely: (a) terminological findings, (b) research results showing that more than half of the children manifest mathematical talents between preschool and school education, among them every fourth child has the makings of high talents (c) explaining why in the following years of school education fewer and fewer students show their unique mental abilities in school mathematics activities;
- results of research on the makings of mathematical talents in children with a diagnosis of disability attending selected kindergartens with integration classes, including: (a) assumptions adopted in these studies, (b) discussion of the procedures and research methods used, (c) description of the actual possibilities of using mathematical education by children with the diagnosis of disability, (d) the results of the research, in which it was estimated that every third child with such a diagnosis has the makings of mathematical talents with the characteristics of their functioning in mathematical activities;
- conclusions from the research including: (a) an explanation why it is so difficult to help children with disability in developing the makings of mathematical talents, (b) the formulation of actions that should be taken to change the educational situation of disabled children with the makings of mathematical talents for the better, (c) a list of social benefits and economic issues that the proposed changes will bring.

*Keywords:* special giftedness, makings of mathematical talents, children with disability





MONIKA PARCHOMIUK\*

## BADANIA WŁĄCZAJĄCE. POTENCJAŁ I OGRANICZENIA W KONTEKŚCIE DOTYCHCZASOWYCH DOŚWIADCZEŃ

### Wprowadzenie

Termin „badania włączające” (*inclusive research*) został upowszechniony przez Jana Walmsley’a, badacza aktywnie zaangażowanego od kilkadziesiąt lat w projekty z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną (NI). Zgodnie z przyjętą przez niego konceptualizacją, badania takie obejmują eksploracje partycypacyjne i emancypacyjne. Wprowadzenie nowego terminu miało być użyteczne przede wszystkim dla badaczy z niepełnosprawnością intelektualną, nieznających naukowej terminologii (Walmsley, 2001). Na gruncie naukowym uznaje się, że badanie włączające jest z natury eklektycznym i epistemologicznie zróżnicowanym terminem parasolowym określającym „całą rodzinę podejść, z których wszystkie odzwierciedlają szczególny zwrot w kierunku demokratyzacji procesu badawczego” (Nind i in., 2017, s. 387).

Rozwój badań włączających łączony jest z procesem normalizacji ujmowanymi w kategoriach waloryzacji ról oraz społecznym modelem niepełnosprawności, który był również podstawą dla rozwoju ruchu self-adwokatów (Walmsley, 2001; Buchanan, Walmsley, 2006; Walmsley, Strnadova, Johnson, 2018). To właśnie przedstawiciele tego ruchu byli i są aktywnymi uczestnikami projektów włączających, przede wszystkim przyjmujących formę badań w działaniu (Ward, 1998; Chappel, Goodley, Lawthom, 2001; Dowse, 2009; Buettgen i in., 2012; Power, Bartlett, Hall, 2016; Stack, McDonald, 2018; Armstrong i in., 2019). W kontekście procesu normalizacji ważnymi przesłankami dla rozwoju badań włączających było stwarzanie sposobności do podejmowania społecznie cenionych ról (rola współbadacza oraz respondentą), skoncentrowanie się na jakości

---

\* Monika Parchomiuk (<https://orcid.org/0000-0002-0756-4242>); UMCS, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin; tel. +48 81 5376335(36); e-mail: [monika.parchomiuk@poczta.umcs.lublin.pl](mailto:monika.parchomiuk@poczta.umcs.lublin.pl)

projektowanych usług i włączanie osób z NI w ich ocenę (badania ewaluacyjne) oraz upowszechnianie idei rzecznictwa własnych interesów, rozumianych w kategoriach indywidualnych i grupowych (Walmsley, 2001). Jan Walmsley (2001) pisze, że najważniejszą rolę w badaniach włączających odgrywają narracje, historie życia jednostek z NI, obrazujące ich osobiste doświadczenia, współtworzone z pełnosprawnymi badaczami (jak Dorothy Atkinson, Tim Booth czy Wendy Booth; por. Parchomiuk, 2020).

Zakres badań podejmowanych w ramach tego nurtu na przestrzeni kilkunastu lat w wybranych krajach, z czołową pozycją Wielkiej Brytanii, stwarza sposobność do pogłębionej refleksji nad ich znaczeniem, potencjałem oraz ograniczeniami. Systematycznie pojawiają się prace meta-analityczne, dające perspektywiczne spojrzenie na tego typu eksploracje oraz w jego konsekwencji formułujące określone zalecenia istotne dla ich doskonalenia i upowszechniania (Strnadová i in., 2016; DiLorito i in., 2018; Strnadová, Walmsley, 2018; Rix i in., 2020). Niektórzy badacze piszą o „drugim pokoleniu” tych badań, w którym postuluje się odejście od nadmiernej koncentracji na samym procesie badawczym w stronę perspektywicznego spojrzenia na jego wyniki i ich użyteczność dla innych podmiotów bezpośrednio niezaangażowanych (Nind, 2016; Walmsley, Strnadová, Johnson, 2018). Coraz częściej badaczom towarzyszy refleksja nad godzeniem wymagań stawianych w środowisku akademickim z praktycznym wymiarem projektów inkluzyjnych, co jednocześnie prowokuje pytania o status badaczy (współbadaczy) z niepełnosprawnością intelektualną. Dyskusja na ten temat nie jest nowa, bowiem w roku 2000 Dan Goodley, aktywnie zaangażowany w projekty z udziałem self-adwokatów, wysuwał krytyczne uwagi w tym zakresie, pisząc o trudnościach badaczy-naukowców, którzy są zobowiązani do godzenia określonych wymagań akademickich czy finansowych z interesami praktycznymi najważniejszych uczestników badań (Goodley, Moore, 2000).

Badania włączające mają już ugruntowany status w kontekście działalności self-adwokackiej. Są przejawem współczesnego nurtu zakładającego wzmacnianie kompetencji samostanowienia osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich aktywnego udziału w ocenie dostępnych rozwiązań praktycznych zaprojektowanych dla poprawy jakości ich życia. Wydaje się, że zagadnienie badań włączających, jakkolwiek znacząco zaawansowane w literaturze obcojęzycznej, nie ma należytego miejsca na polskim naukowym gruncie.

Przedmiotem tego opracowania jest analiza, oparta na dostępnych zasobach literaturowych, w tym pracach teoretycznych oraz empirycznych, z włączeniem artykułów meta-analitycznych, pokazująca sposoby wykorzystania projektów włączających, znaczenie ich realizacji z perspektywy indywidualnej i społecznej oraz zasygnalizowanie kwestii trudnych, jakie im towarzyszą. Celem podjętych analiz ma być przede wszystkim wzbudzenie pewnej refleksji nad użytecznością takich badań oraz ich statusem w kontekście działalności akademickiej badaczy. Przynajmniej, w związku z nie tylko dość szerokim zainteresowa-

niem polskich autorów badaniami wykorzystującymi historię życia osób z niepełnosprawnością intelektualną (por. Parchomiuk, 2020), lecz także realizacją projektów poświęconych samostanowieniu (Żyta, Ćwirynkało, 2021), badania włączające staną się przedmiotem większej uwagi na polskim gruncie.

### **Role osób z niepełnosprawnością intelektualną w badaniach włączających**

Jan Walmsley i Kelley Johnson (2003, za: Björnsdóttir, Svendsdóttir, 2008) zaproponowali określone kryteria badań włączających:

- 1) problem badawczy powinien być własnością osób z niepełnosprawnością, ale może zostać zainicjowany przez pełnosprawnych badaczy;
- 2) badania powinny wspierać interesy osób z NI, a pełnosprawni badacze powinni być ich sprzymierzeńcami;
- 3) badanie powinno włączać osoby z NI w proces badawczy;
- 4) osoby z NI powinny mieć pewną kontrolę nad procesem badawczym i wynikami badań;
- 5) pytania badawcze, proces badawczy i raporty powinny być dostępne dla osób z NI.

Ze wskazanych kryteriów wynikają role i zadania, jakie mogą podejmować osoby współpracujące w ramach badań. W istocie zakłada się, że badacze z NI współuczestniczą aktywnie na każdym etapie procesu badawczego. Szczególnie istotne jest ich zaangażowanie na etapie konceptualizacji badań, dające gwarancję podejmowania zagadnień dla nich istotnych (z perspektywy indywidualnej oraz grupowej), ale również w toku upowszechniania wyników w sposób dostępny dla innych przedstawicieli populacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Doświadczenia pełnosprawnych badaczy pokazują, że osoby z NI oczekują konkretnych następstw swojego zaangażowania w projekt, mających znaczenie nie tylko dla nich, lecz także dla ich społecznego otoczenia (Buettgen i in., 2012). W tabeli 1 zestawiono informacje dotyczące ról i zadań podejmowanych przez współbadaczy z NI w dostępnych eksploracjach.

Doświadczenia pełnosprawnych badaczy pokazują wiele możliwości współpracy przy projektowaniu i realizacji badań z osobami z NI. Cristine Bigby, Patsie Frawley oraz Paul Ramcharan (2014b), na podstawie przeglądu literatury, własnych doświadczeń oraz informacji na temat projektów badawczych, wymieniają następujące role osób z NI: doradzanie w ustalaniu problematyki badań czy nawet ich finansowanie; prowadzenie i kontrolowanie badań; współpraca przy generowaniu wiedzy na podstawie uzyskanych materiałów; poddawanie ich dyskusji, wskazując na możliwe ograniczenia oraz znaczenie. Niektóre z wymienionych ról (również w tabeli 1), jak współudział w analizie pozyskanego materiału, mają charakter wstępnych poczynań, bardziej eksperymentalnych niż potwierdzonych w innych eksploracjach. Inne z kolei, jak współpraca przy tworzeniu narzędzi (kwestionariuszy wywiadów), mają już uznaną pozytywną wartość.

**Tabela 1.** Role i zadania osób z NI w projektach włączających (układ chronologiczny)

<b>Autor, rok publikacji cel badań</b>	<b>Role i zadania</b>
McVilly i in., 2006 Poznanie znaczenia przyjaźni w życiu osób z NI	Analiza wyników badań zebranych w toku innego projektu w celu weryfikacji wcześniejszych wniosków.
Björnsdóttir, Svendsdóttir, 2008 Projekt doktorski jednej ze współauterek: określenie roli czynników kulturowych w doświadczeniach oraz społecznym uczestnictwie młodych dorosłych z NI	Analiza danych, prezentacja wyników na konferencjach oraz współudział w ich opublikowaniu (w ramach materiałów konferencyjnych).
Dowse, 2009 Określenie istoty i znaczenia społecznego modelu niepełnosprawności w życiu członków grupy self-advokackiej	Współudział w konkretyzacji problematyki badań, zbieraniu danych, dyskusji wyników.
Buettgen i in., 2012 Rozpoznanie zjawiska ubóstwa osób z niepełnosprawnością	Współudział w opracowaniu programu badań, ustaleniu kwestii etycznych, rekrutacji uczestników, gromadzeniu danych, opracowywaniu wniosków, upowszechnianiu wyników.
Michell, 2012 Poznanie udziału osób z NI w rocznych badaniach zdrowotnych	Współudział w przygotowaniu kwestionariusza wywiadu; realizacja wywiadów (z obecnością osoby pełnosprawnej) z lekarzami.
Hole, Stainton, Wilson, 2013 Poznanie perspektywy starzenia się osób z NI	Konsultowanie kwestionariusza wywiadu i współdecydowanie o jego ostatecznym kształcie.
Bigby, Frawley, Ramcharan, 2014a Opis współpracy grupy self-advokackiej z trzema badaczami (2006–2012), historia self-advokatury (Australia, Victoria)	Współpraca przy tworzeniu kwestionariusza wywiadu; pomoc w rekrutacji osób badanych (zadanie należące do self-advokatów); podejmowanie dyskusji nad kolejnymi etapami projektu (formami opracowania materiału); współudział w zbieraniu materiału (wywiady), prezentacja na konferencji.
Stevenson, 2014 Poznanie znaczenia relacji społecznych, w tym przyjaźni w życiu osób z NI	Analiza materiału badawczego pozyskanego w toku badań jakościowych.
Strnadova i in., 2014 Określenie dobrostanu starszych kobiet z NI	Uczestnictwo w treningu przygotowującym osoby z niepełnosprawnością intelektualną do uczestnictwa w badaniach oraz rozwijającym kompetencje współpracy u pełnosprawnych badaczy; współudział w przygotowaniu narzędzia wywiadu (w ramach treningu).
Walmsley, 2014 Opisanie 21-letniej historii organizacji self-advokackiej	Gromadzenie i porządkowanie dokumentów, skanowanie; realizacja wywiadów z członkami grupy i osobami współdziałającymi; przygotowanie tekstu artykułu.

Tabela 1. cd.

<b>Autor, rok publikacji cel badań</b>	<b>Role i zadania</b>
Frawley, Bigby, 2015 Poznanie znaczenia self-adwokatury (część projektu 2006–2012 poświęconego historii grupy self-adwokackiej)	Realizacja wywiadów pogłębionych, we współpracy z pełnosprawnymi badaczami, z członkami grupy self-adwokackiej oraz osobami pełnosprawnymi współpracującymi z grupą i decyzyjnymi w sprawie finansów.
Owen i in., 2016 Zdefiniowanie konceptu seksualnej self-adwokatury	Opracowanie ram koncepcyjnych, udział w forum badawczym.
Power, Bartlett, Hall, 2016 Ustalenie znaczenia udziału w ruchu self-adwokatów	Współdział w opracowywaniu pytań kwestionariusza; poszukiwanie uczestników badań (z organizacji self-adwokackich); realizacja wywiadów indywidualnych; współanaliza wyników i poszukiwanie sposobów ich upowszechniania.
Vlot-van i in., 2018 Sprawdzenie zastosowania skal zdrowia typu self-report w badaniach z udziałem osób z NI	Dostosowanie skal; refleksja nad wynikami badań adaptacyjnych skali.
Armstrong i in., 2019 Opracowanie zestawu narzędzi dla self-adwokatów służących optymalnej realizacji projektów badawczych	Uczestnictwo w szkoleniu przygotowującym do realizacji badań fokusowych; realizacja wywiadów w grupach fokusowych; współdział w analizie danych; przygotowanie narzędzi; sprawdzenie użyteczności narzędzi; podjęcie dyskusji nad wersją artykułu upowszechniającego projekt.
Lombardi i in., 2019 Opracowanie wskaźników jakości życia adekwatnych do założeń konwencji o prawach osób z niepełnosprawnością, projekt międzynarodowy	Udział osób z NI w roli sędziów kompetentnych w ocenie wskaźników.
Salmon i in., 2019 Sprawdzenie doświadczeń osób z NI związanych ze zmianą miejsca życia (opuszczaniem domu rodzinnego)	Współpracowanie kwestionariusza wywiadu; współprowadzenie wywiadów; współanaliza danych; przygotowanie raportu w tekście łatwym do czytania.
Seale, Choksi, Spencer, 2019 Poznanie doświadczeń życiowych osób z NI	Ustalanie metod i środków wspomagających opowiadanie historii życia; zbieranie materiału; przygotowanie artykułu.
Gratton, 2019 Określenie potrzeb osób z NI w zakresie dostępu i zaangażowania w sztukę aktywność kulturalną	Prowadzenie wywiadów częściowo ustrukturuowanych lub wywiadów fokusowych, konsultowanie zebranego materiału, prowadzenie warsztatów stanowiących kontynuację projektu.
Doherty, 2020 Poznanie poglądów i doświadczeń osób z NI w odniesieniu do barier i czynników ułatwiających dobre odżywianie, dobre życie i radzenie sobie z utrzymaniem prawidłowej wagi	Opracowanie metod badania, przygotowanie materiałów w formacie łatwym do czytania dotyczących udzielania zgody i rekrutacji osób badanych.

Tabela 1. cd.

Autor, rok publikacji cel badań	Role i zadania
Kamecka-Antczak, Szafranski, Wos, 2020 1. Poznanie sposobu postrzegania idei dobra wspólnego przez młodzież z NI. 2. Skonstruowanie narzędzia, które pozwala poznać problemy seksualności u osób z NI.	1. Autorstwo zagadnienia, które stało się przedmiotem badań oraz upowszechnianie wiedzy wytworzonej w toku projektu. 2. Udział w konceptualizacji problematyki, w tworzeniu wstępnej wersji narzędzia.
Rojas-Pernia i in., 2020 Poznanie doświadczeń związanych z odczuwaniem osamotnienia u młodych osób z NI oraz pełnosprawnych	Współpraca w zakresie konceptualizacji problematyki, w tym ustalenia celu badań, metod i uczestników; współpracowanie wywiadów; dyskusja kwestii etycznych; współrealizacja wywiadów; współanaliza materiału.
Watchman i in., 2020 Poznanie barier i korzyści zastosowania metody <i>photovoice</i> w badaniach upowszechniających wiedzę o demencji osób z NI	Przygotowanie wstępnego wniosku o dotację projektu, współtworzenie komisji doradczej w czasie projektu (3 lata), udział w szkoleniu, gromadzenie danych, współpracowanie danych, upowszechnianie wyników.

W tabeli uwzględniono dostępne badania, w których współdziałały osoby z NI, bez względu na to, czy autorzy badań używali określenia „badania włączające”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy literatury.

Specyficzne role wynikają z tych badań włączających, które opierają się na historii życia osób z NI (Atkinson, 2004; Björnsdóttir, Svendsdóttir, 2008). W tym przypadku narratorzy doświadczeń życiowych stają się osobami podejmującymi wspólny wysiłek zmierzający do analizy zebranego materiału, czy nawet wyłonienia w jego zakresie określonych kategorii tematycznych, będących podstawą dalszych działań, jak upowszechnianie na konferencjach. Co jest charakterystyczne dla tej metody badań, osoby z NI są autorami tematów narracji. Z tym zagadnieniem można łączyć rolę współbadaczy z niepełnosprawnością intelektualną. Polega ona na współtworzeniu czy konsultowaniu narzędzia badań, najczęściej w postaci kwestionariusza wywiadu skierowanego do innych przedstawicieli tej grupy niepełnosprawnych. Doświadczenia pokazują, że wspomniana rola może być wypełniana pomyślnie i mieć duże znaczenie dla jakości pozyskanego materiału, daje bowiem większą gwarancję jego trafności, o czym będzie mowa dalej. Wkład osób z NI zaznacza się tu przede wszystkim w kwestii formułowania pytań, doboru słownictwa, ale również uszczegóławiania i uzupełniania zagadnień. Iva Strnadova i współautorzy (2014) piszą, że duże znaczenie ma tutaj doświadczenie życiowe osób z NI.

Rola upowszechniania wyników badań może być podejmowana na różnym poziomie. Doświadczenia pokazują, że najczęściej polega ona na współdziałaniu

osób z niepełnosprawnością intelektualną w przygotowaniu oraz przedstawianiu rezultatów w toku wystąpień konferencyjnych. Z perspektywy oczekiwań samych osób z niepełnosprawnością intelektualną możliwość zabierania głosu wobec społeczności zainteresowanych osób jest znaczącym wydarzeniem, zwłaszcza jeśli mogą referować zagadnienia dla nich ważne, nurtujące i wymagające z ich perspektywy rozwiązania. W zależności od rodzaju audytorium oczekiwania formułowane wobec formy wystąpień są różne. Doświadczenia autorów pełnosprawnych pokazują, że na tym etapie realizacji projektu mogą pojawiać się trudności będące efektem zróżnicowanych kompetencji i oczekiwań, w tym ze strony przedstawicieli środowiska akademickiego oraz środowisk samych zainteresowanych (Björnsdóttir, Svendsdóttir, 2008).

Pomyślny udział, na co wskazują doświadczenia, zaznacza się zwłaszcza w zakresie bardziej praktycznego niż teoretycznego działania, nie tylko na poziomie możliwości włączania, lecz także motywacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zgodnie z założeniami projektów inkluzyjnych oczekuje się, aby problematyka badań była zainicjowana przez samych niepełnosprawnych. Nie jest to łatwe do zrealizowania z wielu względów, o czym będzie mowa dalej. Podobnie podejmuje się próby włączania osób z NI na etapie opracowywania wyników (w przypadku danych jakościowych). Są dowody, wprawdzie jednostkowe, potwierdzające możliwości współbadaczy z niepełnosprawnością intelektualną rozwijania u nich pewnych kompetencji w tym zakresie, jak posługiwanie się naukową terminologią (Stevenson, 2014).

Jednym z najbardziej przydatnych sposobów upowszechniania wyników badań jest współudział osób z NI w przygotowaniu tekstów w formacie łatwym do czytania. (Teksty w formacie łatwym do czytania przygotowuje m.in. PSONI. Są dostępne na stronie stowarzyszenia). Dotyczyć to może również artykułów publikowanych w znaczących czasopismach, na co wskazują doświadczenia. Wydania specjalne współtworzone przez osoby z NI pojawiły się na łamach *British Journal of Learning Disabilities* (2012) oraz *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* (2014) (za: Strnadova, Walmsley, 2018). Analiza przeglądowa przeprowadzona przez Ivę Strnadovą oraz Jana Walmsley'a (2018), obejmująca naukowe czasopisma recenzowane (lata 2003–2016), pokazała, że etap upowszechniania wyników ze współudziałem osób z NI jest realizowany w sposób zróżnicowany. Wyłonione przez autorów analizy cztery rodzaje artykułów naukowych obejmowały: (a) artykuły, których współautorami były osoby z NI, i które zawierały opis współpracy zespołu badawczego przy pisaniu artykułu z zaznaczeniem wkładu autorów; (b) artykuły, których współautorami były osoby z NI, i które zawierały ich refleksje, jednak bez wyraźnego wskazania na autorstwo opracowania; (c) artykuły, które stanowiły refleksje naukowców na temat badań włączających, z wprowadzeniem w niektórych przypadkach cytatów lub wypowiedzi współpracowników z niepełnosprawnością intelektualną; (d) artykuły napisane wyłącznie jako refleksje naukowców na temat badań włą-

czających. Każde z tych rodzajów opracowań rodzi wiele kwestii co do wartości poznawczej oraz decyzyjności w działaniach. Upowszechnianie wyników badań włączających, istotne z perspektywy samych osób z NI, obejmuje formy praktyczne, dostępne w postaci materiałów wizualnych, multimedialnych, jak filmy (Ward, 1998), z których mogą korzystać inne osoby mające trudności w czytaniu materiałów publikowanych, pisanych językiem naukowym czy nawet popularnonaukowym.

Poziom kompetencji współbadaczy z niepełnosprawnością intelektualną jest bardzo różny, co odnosi się nie tylko do ich umiejętności społecznych, zdolności intelektualnych, życiowych doświadczeń czy przygotowania, lecz także motywacji. W efekcie udział w określonych rolach i zadaniach w toku realizacji projektu badawczego będzie zróżnicowany. Iva Strnadova i współautorzy (2014) piszą, że charakter tego udziału zależy od indywidualnej decyzji uczestników.

### **Znaczenie badań włączających**

Zgromadzone dotychczas doświadczenia pozwalają wysunąć wnioski na temat znaczenia analizowanych tu badań, w największym zakresie w wymiarze indywidualnym. Dostępne są również opracowania o charakterze przeglądowym podejmujące tę problematykę. „Wartość dodaną” tego typu badań łączy się z wniesieniem określonego wkładu w jakość procesu badawczego i jego wyników oraz ze znaczeniem tych badań dla samych osób zaangażowanych, zarówno niepełno-, jak i pełnosprawnych. Jan Walmsley, Iva Strnadova i Kelley Johnson (2018, s. 752) piszą, że główną wartością dodaną tych badań jest to, że „osoby z NI wnoszą coś wyjątkowego do procesu badawczego i do jakości badań”. To ogólne stwierdzenie warto rozwinąć, odnosząc się do znaczenia badań włączających (tabela 2).

Próba skonkretyzowania „wyjątkowości” badań inkluzyjnych nie jest prosta, stąd część wskazanych w tabeli aspektów ma znaczenie hipotetyczne. W wielu opracowaniach opisujących projekty włączające brakuje refleksji nad potencjalnym wkładem tych badań w dotychczasowy zakres wiedzy przedmiotowej, ich znaczeniem dla osób zaangażowanych czy szerokiego środowiska badaczy.

Z jednej strony kluczem do sukcesu tych badań, z drugiej ich „wartością dodaną”, jest to, że stwarzają one możliwość współpracy, opartą na równych prawach oraz zainteresowaniach (Dowse, 2009; Nind, Vinha, 2012; Strnadova i in., 2014; Armstrong i in., 2019). W tym kontekście można mówić nie tylko o wspólnym generowaniu wiedzy, lecz także uczeniu się wszystkich uczestników. Pełnosprawni badacze doskonalą swoje kompetencje w pracy z osobami z NI (Strnadova i in., 2014) oraz pozytywnie weryfikują własne postawy wobec nich (Johnson, 2009). Udział osób z NI w projektach inkluzyjnych ma znaczenie wielowymiarowe, co sprawdzono w toku eksploracji poświęconych tej problematyce oraz refleksji towarzyszących projektom włączającym.



Tabela 2. Znaczenie badań włączających w podziale na ich etapy

<b>Etap badań włączających – współdziałanie/współdział o różnym stopniu zaangażowania</b>	<b>Znaczenie</b>
Konceptualizacja problematyki badań	Podejmowanie zagadnienia istotnego dla osób z NI jako grupy oraz jej przedstawicieli. W przypadku self-adwokatów koncentrowanie się na zagadnieniach ważnych z perspektywy procesu deinstytucjonalizacji i normalizacji życia, ograniczania czynników dyskryminacji w różnych dziedzinach życia; wzmacnianie kompetencji i przejawów samostanowienia; zwrócenie społecznej uwagi na kwestie istotne dla populacji osób z NI
Opracowanie narzędzi	Zapewnienie doboru słownictwa przystępnego dla reprezentantów populacji osób z NI; zwrócenie uwagi na kwestie istotne dla problematyki, a niedostrzegane z perspektywy pełnosprawnego badacza; dostosowanie formy pytań i odpowiedzi
Zbieranie materiału (poszukiwanie grupy, realizacja wywiadów)	Większa motywacja innych przedstawicieli populacji osób z NI do dzielenia się doświadczeniami z niepełnosprawnymi współbadaczami
Analiza uzyskanego materiału	Większa trafność w wysuwaniu wniosków dotyczących motywów, intencji, wartości, przyczyn określonych stanów rzeczy opisujących doświadczenia życiowe innych osób z NI; nowe płaszczyzny interpretacji i nadawania znaczeń doświadczeniom
Upowszechnianie wyników badań	Wybranie formy dostępnej innym niepełnosprawnym intelektualnie, przydanej z perspektywy ich interesów

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy literatury.

Następuje subiektywnie oceniane poszerzenie wiedzy i umiejętności (np. na temat przysługujących praw), rozwój kompetencji (np. w zakresie komunikacji), podwyższenie samooceny, wzmocnienie tożsamości grupowej (Kramer i in., 2011; Buettgen i in., 2012; Nind, Vinha, 2012; St. John i in., 2018). To ostatnie jest ważne w działalności self-adwokackiej oraz członkostwa w innych organizacjach. Udział w badaniach jest płaszczyzną zmiany społecznego wizerunku osób z NI, przynajmniej w wymiarze indywidualnym, w kontekście najbliższego środowiska (rodzinnego czy instytucjonalnego). Jak pokazuje analiza przeglądowa, ma również wymierne skutki w zakresie jakości życia osób z NI podejmujących udział w badaniach (Walmsley, Strnadova, Johnson, 2018). Warto także wspomnieć o praktycznej stronie wyników badań włączających, które zaznaczają się w projektowaniu pewnych rozwiązań istotnych dla wsparcia i egzystencji osób z niepełnosprawnością (Kamecka-Antczak, Szafranski, Vos, 2020; Tsuda, Smith, 2004).

## Ograniczenia badań włączających

Analizując trudności, jakie mogą towarzyszyć organizacji oraz realizacji badań włączających, należy odnieść się do kilku płaszczyzn. W dalszej części zostaną one ukazane z perspektywy zarówno współbadaczy z NI oraz pełnosprawnych, jak i środowiska, w jakim oni funkcjonują.

1. **Konceptualizacja problematyki badań** – ograniczająco na badania mogą wpływać niekorzystne cechy osobowości współbadaczy (np. zależność od innych, istotne ograniczenia natury poznawczej i społecznej, te ostatnie również jako skutek specyficznych warunków życia), a także brak zdolności dostrzegania problemów oraz umiejętności ich konkretyzowania.
2. **Opracowanie narzędzi** – ryzyko nietrafnego odniesienia do problematyki badań mogą nieść upraszczanie słownictwa oraz jego zmiany. Istnieje prawdopodobieństwo przyjęcia przez badaczy pełnosprawnych stereotypowego stanowiska zakładającego powszechność (wspólnotę) doświadczeń przedstawicieli populacji osób z NI, co może rzutować na pomijanie kwestii istotnych.
3. **Zbieranie materiału** (poszukiwanie grupy, realizacja wywiadów) – ograniczający wpływ na badania mogą mieć niereprezentatywność grupy (złożonej z osób znanych współbadaczom, mającym podobne do nich doświadczenia) oraz jej niskie kompetencje społeczne.
4. **Analiza uzyskanego materiału** – w tym aspekcie negatywny wpływ mogą wywrzeć: brak motywacji do podejmowania działań, w których nie dostrzega się bezpośredniego znaczenia praktycznego; istotne ograniczenia procesów poznawczych; nadmierne uproszczenie problematyki w sytuacji zastosowania pomocy wizualnych.
5. **Upowszechnianie wyników badań** – na tym etapie mogą wystąpić trudności z: teoretycznym osadzeniem problematyki badań oraz ich wniosków (na poziomie wystąpień konferencyjnych oraz artykułów naukowych), a także ograniczeniem form popularyzacji wyników wyłącznie do środowiska osób z NI (brak upowszechnienia wyników w środowisku naukowym i innych).

Iva Strnadova i współautorzy (2014) piszą, że **motywacji osób z NI do udziału w badaniach nie musi towarzyszyć świadomość podejmowanego problemu**, chociaż w toku procesu i wspólnych dyskusji problematyka badań może się skryształizować. Ostatecznie jednak rola badaczy z NI ma charakter pomocniczy, a nie wiodący.

**Wskazuje się na pozytywną rolę osób z NI na etapie opracowania narzędzi.** Kluczowe jest jednak zadbanie o to, by troska o dobór słownictwa, kierowana przede wszystkim jego czytelnością dla odbiorców z NI, była połączona (co jest zadaniem badaczy pełnosprawnych) z dbałością o jego trafność w stosunku do podjętej problematyki. W większości projektów biorą udział self-adwokaci, osoby dysponujące dość wysokimi kompetencjami społecznymi, jednak, podob-

nie jak w przypadku innych osób z NI, mające bardzo różne doświadczenia życiowe, które mogą być wykorzystane w toku badań.

**Próby włączenia osób z NI w etap analizy danych należą do nielicznych.**

Ta rola wymaga znacznych kompetencji intelektualnych, angażuje bowiem wszystkie procesy poznawcze, stąd jest bardzo trudna dla osób, które mają we wspomnianym zakresie istotne deficyty. Nie sposób mówić tutaj o samodzielnej pracy, a współdziałanie badaczy z NI będzie dotyczyło przede wszystkim analizy danych jakościowych. Doświadczenia pokazują taką możliwość realizacji, niemniej jednak z uwagi na ich ograniczony zakres, trudno jest określać potencjalne możliwości. Bigby, Frawley i Ramcharan (2014b, s. 8) piszą o pracy na „różnych poziomach abstrakcji, na wielu warstwach analizy i konceptualizacji”, sugerując użyteczność generowania w efekcie różnych poziomów wyników, np. samodzielnej historii życia oraz analitycznego opisu. Takie założenie wydaje się logiczne i użyteczne.

Analiza dostępnych zasobów pozwala potwierdzić, że pełnosprawni (współ) autorzy badań włączających w dużej mierze koncentrują się na samym ich przebiegu, opisując szczegółowo udział osób z NI oraz badaczy pełnosprawnych. Przy niekiedy braku określonego celu samych badań i ich problematyki, czy też ich niedostatecznego wyeksponowania, ponadto nieosadzenia w teorii i dotychczasowych osiągnięciach, stają się one w istocie pracami o walorach popularnonaukowych. Można jednak postawić pytanie: czy takie prace są mniej wartościowe? Być może, jeśli przyjmie się kryteria naukowe i oczekiwania akademickie, odpowiedź będzie twierdząca. Nie znaleziono bowiem danych pozwalających zweryfikować stan wiedzy w danym zakresie problemowym, określić, w jakim stopniu został ona dotychczas sprawdzony. Nie ma wskazania na badaną grupę oraz sprecyzowania kryteriów reprezentatywności, często brakuje też jej charakterystyki. Leanne Dowse (2009) pisze, że **badania włączające nie mają ugruntowania teoretycznego i adekwatnych metod, jednak umożliwiają osobom z NI wypowiedzenie się**. Jej zdaniem debata akademicka wokół kontekstu, procesów oraz znaczenia badań niepełnosprawności (*disability research*) sprowokowała i ułatwiła nowe podejście do badań z udziałem osób z NI: „w wyniku tego powstał nowy poziom epistemologicznej i metodologicznej złożoności dla badaczy w tym obszarze” (Dowse, 2009, s. 143). Jak wcześniej wspomniano, pojawiły się pytania dotyczące tego, jak realizować badania włączające osoby z NI, które są ukierunkowane przez ich interesy, a jednocześnie, jak zagwarantować, by badania te spełniały kryteria naukowego rygoru i odpowiedzialności nakładane przez instytucje naukowe czy sponsorów (Ward, 1998; Goodley, Moore, 2000; Dowse, 2009). Warto dodać, że autorami projektów włączających oraz artykułów referujących ich przebieg są często uznani badacze, mający znaczący dorobek naukowy w zakresie problematyki niepełnosprawności intelektualnej (np. Cristine Bigby, Leanne Dowse, Dan Goodley, Keith McVilly, Roger Stancliffe, Jan Walmsley). Poprzez swoją współpracę z osobami z NI pokazują

potencjał tej grupy osób z niepełnosprawnością, ich kompetencje, ale jednocześnie jako naukowcy dostrzegają „oddzielenie debaty akademickiej od codziennych praktyk” i „oddalanie się badań naukowych od praktyki” (Goodley, Moore, 2000, s. 877). Dowse (2009, s. 143) pisze: „pierwszym krokiem w realizacji tych wyzwań jest przyjęcie refleksyjnego i opartego na współpracy zamiaru badawczego zmierzającego do wspólnego wytwarzania wiedzy”. Cytowani Dan Goodley i Michele Moore (2000, s. 877) wskazują zaś, że kluczem do znielowania wskazanego podziału jest ukierunkowanie na badania dotyczące życia osób z niepełnosprawnością, których problematyka jest przez nich generowana.

W literaturze pojawiają się głosy mówiące o tym, że obawy co do negatywnego znaczenia niskich zdolności koncepcyjnych osób z NI dla jakości badań, mogą być realne tylko przy założeniu, że badania te naśladują projekty akademickie, pomijając mocne strony, wiedzę i umiejętności współbadaczy z NI (Bigby, Frawley, Ramcharan, 2014b). Takie stwierdzenie prowokuje jednak pytania o status projektów włączających. Dotychczas nie znaleziono na nie odpowiedzi.

## Zakończenie

Badania włączające są jednym ze sposobów eksplorowania zagadnień związanych z niepełnosprawnością. W obecnej fazie, pomimo wielu lat ich praktykowania, wymagają znaczącego wkładu ze strony badaczy, w tym organizacyjnego, finansowego oraz – co równie ważne – metodologicznego. Konieczna jest refleksja nad znaczeniem takich badań, podziałem ról (władzy), a także ich statusem (por. Nind, Vinha, 2012). Wymaga to dyskusji z udziałem przedstawicieli różnych środowisk, w tym akademickiego oraz reprezentowanego przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Być może dla nadania odpowiedniego statusu tym badaniom konieczny będzie kompromis. Najważniejsze, o czym wspominają m.in. Jan Walmsley, Iva Strnadova i Kelley Johnson (2018, s. 757), jest rozpoznanie wartości dodanej, jaką wnoszą osoby z NI jako współbadacze oraz „uznawanie, wspieranie i komunikowanie ich wkładu”. Autorzy analizy przeglądowej ostrzegają przed bezkrytycznym podejściem pełnosprawnych badaczy, którzy, kierując się względami ideologicznymi wynikającymi z założeń modelu społecznego czy idei normalizacji, zatracić mogą znaczenie samego udziału, badań i ich wyników oraz trudności i ograniczeń, jakie im towarzyszą (Walmsley, Strnadova, Johnson, 2018). Istnieje ryzyko paradoksalnego wykluczenia takich projektów: „Jednym z niebezpieczeństw jest to, że to, w co zamierzamy być włączeni, stanie się ekskluzywne: wyjątkowe i niezwiązane z szerszymi podejściami badawczymi i debatami” (Nind, Vinha, 2012, s. 106).

Z realizacją badań włączających wiąże się kwestia wynagrodzenia wysiłku współbadaczy z NI oraz ich odpowiedniego przygotowania, a w perspektywie reprezentowania w środowiskach akademickich. Kristine Björnsdóttir i Aileen Soffia Svendsdóttir (2008) piszą, że osoby z NI mają w nim niedostateczny udział,

podobnie jak w redakcjach czasopism tematycznych czy w komitetach etycznych. To bardzo wyspecjalizowana forma uczestnictwa tej grupy osób w życiu społecznym. Na dzień dzisiejszy trudna do wyobrażenia, zwłaszcza na polskim gruncie. Warto jednak postulować udział osób z NI w innych płaszczyznach związanych z upowszechnianiem wiedzy, jak wystąpienia na konferencjach naukowych czy przygotowywanie tekstów w formacie łatwym do czytania, będących pokłosiem projektów podejmowanych w ramach programów celowych (np. realizowanych w ramach funduszy strukturalnych UE, środków PFRON).

W prezentowanym artykule jedynie zasygnalizowano kwestie, które wydają się interesujące z perspektywy samych osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz pełnosprawnych badaczy, warte podejmowania i upowszechniania. Badania włączające mogą stanowić cenne uzupełnienie badań tradycyjnych i poszerzać możliwości poznawania zagadnień szczególnie ważnych dla środowiska osób z niepełnosprawnością intelektualną. Rola współbadacza stanowić może jeden ze sposobów społecznej aktywizacji i wzmacniania indywidualnego oraz społecznego potencjału przedstawicieli populacji osób niepełnosprawnych intelektualnie. Opracowanie nie ma charakteru systematycznego przeglądu, co może być jego ograniczeniem. Stanowi jednak wstępną propozycję do dalszych dociekań naukowych, która jest nie tylko ważka pod względem metodologicznym, lecz nade wszystko praktycznym.

## Bibliografia

- Armstrong, A., Cansdale, M., Collis, A.R., Collis, B.E., Rice, S., Walmsley, J. (2019). What makes a good self-advocacy project? The added value of co-production. *Disability and Society*, 34(7–8), 1289–1311. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1613960>
- Atkinson, D. (2004). Research and empowerment: Involving people with learning difficulties in oral and life history research. *Disability and Society*, 19(7), 691–702. <https://doi.org/10.1080/0968759042000284187>
- Bigby, C., Frawley, P., Ramcharan, P. (2014a). A collaborative group method of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 54–64. <https://doi.org/10.1111/jar.12082>
- Bigby, C., Frawley, P., Ramcharan, P. (2014b). Conceptualizing inclusive research with people with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 3–12. <https://doi.org/10.1111/jar.12083>
- Björnsdóttir, K., Svendsdóttir, A.S. (2008). Gambling for capital: Learning disability, inclusive research and collaborative life histories. *British Journal of Learning Disabilities*, 36, 263–270. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2008.00499.x>
- Buchanan, I., Walmsley, J. (2006). Self-advocacy in historical perspective. *British Journal of Learning Disabilities*, 34(3), 133–138. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2006.00410.x>
- Buettgen, A., Richardson, J., Beckham, K., Richardson, K., Ward, M., Riemer, M. (2012). We did it together: A participatory action research study on poverty and disability. *Disability & Society*, 27, 603–616. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.669106>
- Chappel, A.L., Goodley, D., Lawthom, R. (2001). Making connections: the relevance of the social model of disability for people with learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 29, 45–50. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3156.2001.00084.x>

- DiLorito, C., Bosco, A., Birt, A., Hassiotis, A. (2018). Co-research with adults with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31, 669–686. <https://doi.org/10.1111/jar.12435>
- Doherty, A.J., Jones, S.P., Chauchan, U., Gibson, J.M.E. (2020). Eating well, living well and weight management: A co-produced semi-qualitative study of barriers and facilitators experienced by adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(2), 158–176. <https://doi.org/10.1177%2F1744629518773938>
- Dowse, L. (2009). “It’s like being in a zoo.” Researching with people with intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 141–153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01131.x>
- Frawley, P., Bigby, C. (2015). Reflections on being a first generation self-advocate: Belonging, social connections, and doing things that matter. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 40(3), 254–264. <http://dx.doi.org/10.3109/13668250.2015.1028910>
- Goodley, D., Moore, M. (2000). Doing disability research: Activist lives and the academy. *Disability & Society*, 15(6), 861–882. <https://doi.org/10.1080/713662013>
- Gratton, N. (2020). People with learning disabilities and access to mainstream arts and culture: A participatory action research approach. *British Journal of Learning Disabilities*, 48, 106–114. <https://doi.org/10.1111/bld.12303>
- Hole, R.D., Stainton, T., Wilson, L. (2013). Ageing adults with intellectual disabilities: Self-advocates’ and family members’ perspectives about the future. *Australian Social Work*, 66(4), 571–589. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2012.689307>
- Johnson, K. (2009). No longer researching about us without us: A researcher’s reflection on rights and inclusive research in Ireland. *British Journal of Learning Disabilities*, 37, 250–256. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00579.x>
- Kamecka-Antczak, C., Szafranski, M., Wos, C. (2020). Wyzwania dla badań włączających osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Doświadczenia własne. W: G. Całka, J. Niedbalski, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością* (s. 129–143). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kramer, J.M., Kramer, J.C., Garcia-Iriarte, E., Hammel, J. (2011). Following through to the end: The use of inclusive strategies to analyse and interpret data in participatory action research with individuals with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24, 263–273. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00602.x>
- Lombardi, M., Vandenbussche, H., Claes, C., Schalock, R.L., De Maeyer, J., Vandevelde, S. (2019). The concept of quality of life as framework for implementing the UNCRPD. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(3), 180–190. <https://doi.org/10.1111/jppi.12279>
- McVilly, K.R., Stancliffe, R.J., Parmenter, T.R., Burton-Smith, R.M. (2006). Self-advocates have the last say on friendship. *Disability and Society*, 21(7), 693–708. <https://doi.org/10.1080/09687590600995287>
- Michell, B. (2012). Checking up on des: My life my choice’s research into annual health checks for people with learning disabilities in Oxfordshire. *British Journal of Learning Disabilities*, 40, 152–161. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2012.00742.x>
- Nind, M. (2016). Towards a second generation of inclusive research. W: T. Buchner, O. Koenig, S. Schuppener (red.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (s. 186–198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nind, M., Armstrong, A., Cansdale, M., Collis, A., Hooper, C., Parsons, S., Power, A. (2017). Time Banking: Towards a co-produced solution for power and money issues in inclusive research. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(4), 387–400. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1179469>
- Nind, M., Vinha, H. (2012). Doing research inclusively: Bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42, 102–109. <https://doi.org/10.1111/bld.12013>

- Owen, A., Arnold, K., Friedman, C., Sandman, L. (2016). Nominal Group Technique: An accessible and interactive method for conceptualizing the sexual self-advocacy of adults with intellectual and developmental disabilities. *Qualitative Social Work*, 15(2), 175–189. <https://doi.org/10.1177%2F1473325015589803>
- Parchomiuk, M. (2020). Historie życia osób z niepełnosprawnością intelektualną. *Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo*, 4(50), 13–38.
- Power, A., Bartlett, R., Hall, E. (2016). Peer-advocacy in a personalised landscape: The role of peer support in a context of individualised support and austerity. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(2), 183–193. <https://doi.org/10.1177%2F1744629516634561>
- Rix, J., Garcia Carrizosa, H., Seale, J., Sheehy, K., Hayhoe, S. (2020). The while of participation: A systematic review of participatory research involving people with sensory impairments and/or intellectual impairments. *Disability & Society*, 35(7), 1031–1057. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1669431>
- Rojas-Pernia, S., Haya-Salmón, I., Lastra-Cagigas, S., Álvarez-Sáenz de Santa María, L. (2020). The importance of social relationships and loneliness: An inclusive research project in Spain. *British Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 291–300. <https://doi.org/10.1111/bld.12342>
- Salmon, N., Garcia Iriarte, E., Donohoe, B., Murray, L., Singleton, G., Barrett, M., Dillon, M. (2019). Our homes: An inclusive study about what moving house is like for people with intellectual disabilities in Ireland. *British Journal of Learning Disabilities*, 47, 19–28. <https://doi.org/10.1111/bld.12251>
- Seale, J., Choksi, A., Spencer, K. (2019). “I’ve been a whizz-kid since I’ve been at college”: Giving voice to the collective memories of adults with learning disabilities about the role that technology has played in their lives. *Disability Studies Quarterly*, 39(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v39i4.6621>
- St. John, B., Mihaila, I., Dorrance, K., Smith DaWalt, L., Ausderau, K.K. (2018). Reflections from co-researchers with intellectual disability: Benefits to inclusion in a research study team. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(4), 251–262. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.5.251>
- Stack, E.E., McDonald, K. (2018). We are “both in charge, the academics and self-advocates”: Empowerment in community-based participatory research. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(1), 80–89. <https://doi.org/10.1111/jppi.12236>
- Stevenson, M. (2014). Participatory data analysis alongside co-researchers who have Down Syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 23–33. <https://doi.org/10.1111/jar.12080>
- Strnadova, I., Cumming, T.M., Knox, M., Parmenter, T. (2014). Building an inclusive research team: The importance of team building and skills training. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 13–22. <https://doi.org/10.1111/jar.12076>
- Strnadova, I., Walmsley, J. (2018). Peer-reviewed articles on inclusive research: Do co-researchers with intellectual disabilities have a voice? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), 132–141. <https://doi.org/10.1111/jar.12378>
- Strnadová, I., Walmsley, J., Johnson, K., Cumming, T.M. (2016). Diverse faces of inclusive research: Reflecting on three research studies. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18(1), 52–64. <https://doi.org/10.1080/15017419.2014.964766>
- Tsuda, E.J., Smith, J. (2004). Defining and organizing self-advocate centered groups: Implications of survey research on self-advocacy groups in Japan. *Disability & Society*, 19(6), 627–646. <https://doi.org/10.1080/0968759042000252542>
- Vlot-van, K., Anrooij, H., Tobi, T., Hilgenkamp, T.I.M., Leusink, G.L., Naaldenberg, J. (2018). Self-reported measures in health research for people with intellectual disabilities: An inclusive pilot study on suitability and reliability. *BMC Medical Research Methodology*, 18(80). <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0539-1>
- Walmsley, J. (2001). Normalisation, emancipatory research and inclusive research in learning disability. *Disability and Society*, 16(2), 187–205. <https://doi.org/10.1080/09687590120035807>

- Walmsley, J., Strnadova, I., Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751–759. <https://doi.org/10.1111/jar.12431>
- Walmsley, J., The Central England People First History Project Team. (2014). Telling the history of self-advocacy: A challenge for inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 34–43. <https://doi.org/10.1111/jar.12086>
- Ward, L. (1998). Practising partnership: Involving people with learning difficulties in research. *British Journal of Learning Disabilities*, 26, 128–131. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.1998.tb00067.x>
- Watchman, K., Mattheys, K., Doyle, A., Boustead, L., Rincones, O. (2020). Revisiting photovoice: Perceptions of dementia among researchers with intellectual disability. *Qualitative Health Research*, 30(7), 1019–1032. <https://doi.org/10.1177%2F1049732319901127>
- Żyta, A., Ćwirynkało, K. (2021). *Związki uczuciowe osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

## BADANIA WŁĄCZAJĄCE. POTENCJAŁ I OGRANICZENIA W KONTEKŚCIE DOTYCHCZASOWYCH DOŚWIADCZEŃ

### Abstrakt

Przedmiotem artykułu jest analiza wybranych zagadnień dotyczących badań włączających z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną. Badania te, o dość długiej tradycji w niektórych krajach, dostarczają sposobności do podejmowania cenionych społecznie ról, jak rola współbadacza, ponadto służą rozwiązywaniu problemów istotnych dla szeroko rozumianej jakości życia i integracji osób z niepełnosprawnością intelektualną. W wielu przypadkach projekty inkluzyjne były podejmowane przy współdziałaniu organizacji self-advokackich. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną wypełniają w ich ramach wielorakie role i zadania ważne dla realizacji procesu badawczego. Zgromadzone doświadczenia prowokują do podejmowania w literaturze przedmiotu dyskusji nad statusem tych badań, ich znaczeniem indywidualnym i społecznym, podstawami metodologicznymi oraz teoretycznymi. W artykule odwołano się do tych dyskusji, analizując wskazane kwestie na podstawie wybranych projektów włączających.

*Słowa kluczowe:* badania włączające, osoby z niepełnosprawnością intelektualną, znaczenie badań włączających, ograniczenia badań włączających, self-advokaci

## INCLUSIVE RESEARCH. POTENTIAL AND LIMITATIONS IN THE CONTEXT OF PREVIOUS EXPERIENCES

### Abstract

The article presents an analysis of selected issues related to inclusive research involving people with intellectual disabilities. This research, with a relatively long tradition in some countries, may provide opportunities for taking on socially valued roles, such as the role of a co-researcher, and also serve to address problems that are important for the broadly understood quality of life and integration of people with intellectual disabilities. In many cases, inclusion projects were undertaken together with self-advocate organizations, with people with intellectual disabilities fulfilling multiple roles and tasks essential for the implementation of the research process. The accumulated experience provokes discussions on the status of such research, its individual and social significance, as well as its methodological and theoretical foundations in literature. The article refers to these discussions by analyzing the identified issues based on selected inclusive projects.

*Keywords:* inclusive research, persons with intellectual disability, the importance of inclusive research, limitations of inclusive research, self-advocates



TOMASZ MASŁYK\*

## **POCZUCIE PRZYNALEŻNOŚCI DO GRUP DYSKRYMINOWANYCH WŚRÓD OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W POLSCE**

### **Wprowadzenie**

Jeśli przyjmiemy, że miarą inkluzji społecznej we współczesnych społeczeństwach jest szansa na urzeczywistnienie ideałów równości, to należy uznać, że sytuacja osób z niepełnosprawnością stanowi trafny probierz stopnia realizacji tych ideałów. Inkluzję społeczną można rozumieć tutaj zarówno jako cel, jak i jako proces zmierzający do zapewnienia osobom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji pełnego uczestnictwa w życiu społecznym poprzez poprawę ich zdolności, możliwości oraz okazywanie szacunku (World Bank, 2013, s. 3–4). Mówiąc o cechach „defaworyzujących”, które zwiększają prawdopodobieństwo wykluczenia, obok niepełnosprawności, wskazuje się najczęściej wiek, płeć, rasę, pochodzenie etniczne, religię czy status ekonomiczny (United Nations, 2016, s. 20). Wokół tych cech budowana jest tożsamość osób narażonych na wykluczenie, która może przybierać dwie formy. Pierwszy rodzaj tożsamości kształtowany jest w grupach osób, które uznają swoje wspólne członkostwo, podzielają przekonania oraz wartości, a także współdziałają ze sobą. Przykładem takich grup są kasty, mniejszości etniczne czy religijne. Drugi rodzaj tożsamości może być kształtowany na podstawie wspólnej cechy, a nie podzielanych wartości czy stylu życia. Członkowie takiej kategorii społecznej niekoniecznie się znają i nie mają ze sobą wiele wspólnego, poza naturą dyskryminacji, która ich dotyka. Do tej kategorii zaliczyć można mniejszości płciowe, emigrantów czy właśnie osoby z niepełnosprawnością (Kabeer, 2006).

---

\* Tomasz Masłyk (<https://orcid.org/0000-0001-9901-5859>); AGH, Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica, ul. A. Gramatyka 8a, 30-071 Kraków; +48 12 6174389; e-mail: [tomaslyk@agh.edu.pl](mailto:tomaslyk@agh.edu.pl)

Niepełnosprawność w tym zestawie cech jest właściwością szczególną. Po pierwsze, osoby z niepełnosprawnością są rozproszone przestrzennie, a więc niełatwo znaleźć im opacie w obrębie grupy/kategorii społecznej, do której należą, czy też bardziej trafnie – do której są przypisywane. Powoduje to, że nieformalne wsparcie płynące od członów „grupy własnej”, dzielających wspólny los, ma ograniczony zakres oddziaływania. Po drugie, przynależność do kategorii społecznej w przypadku osób z niepełnosprawnością jest określana i wzmacniana w sposób zinstytucjonalizowany, przez rozwiązania prawne, które znajdują odzwierciedlenie w systemie orzecznictwa, instytucjach wsparcia, kodeksie pracy czy terminologii medycznej. W tym kontekście „biografia przywiązana do udokumentowanej tożsamości może nałożyć wyraźne ograniczenia na wybrany przez jednostkę sposób autoprezentacji” (Goffman, 2005, s. 99). Po trzecie, osoby z niepełnosprawnością funkcjonują w układzie intersekcyjnym (Shifrer, Frederick, 2019). Niepełnosprawność bowiem wiąże się często z innymi cechami o wykluczającym potencjale, takimi jak wiek, wykształcenie czy status ekonomiczny (zob. Masłyk, 2019). Oddziałując ze sobą, cechy te dodatkowo wzmacniają bariery stojące na przeszkodzie inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością. Po czwarte, dysfunkcje percepcyjno-motoryczne, jako łatwo dostrzegalne cechy, są istotnym atrybutem, na podstawie którego dokonuje się kategoryzacji *ad-hoc*. Jest to nieuniknione, jeśli przyjąć, że naturalną potrzebą ludzką jest dążenie do upraszczania otaczającej rzeczywistości. „Nawet niewielki, widoczny fragment... kształtuje w umysłach ludzkich przekonanie, że wszystko może być powiązane właśnie z tym fragmentem” (Allport, 1954, s. 109). Tworzy to podstawy dla kształtowania się stereotypów, które z kolei mogą prowadzić do uprzedzeń, a ostatecznie do działań o charakterze dyskryminacyjnym. Na poziomie społecznym mogą być one kontrproduktywne wobec szeroko rozumianej, oficjalnej polityki równościowej.

Nie ma możliwości, aby w sposób wyczerpujący zrekonstruować złożony układ sił społecznych odpowiedzialnych za wykluczenie społeczne osób z niepełnosprawnością czy w węższym rozumieniu, za działania dyskryminacyjne, którym osoby te podlegają, lub którym mogą podlegać. Można jednak podjąć próbę opisanego rezultatu tego oddziaływania w odniesieniu do stanu faktycznego. Daje się on uchwycić w postawach i opiniach zarówno osób z niepełnosprawnością, jak i osób sprawnych w danym społeczeństwie.

Próba opisanego tej rzeczywistości określiła cel artykułu. Było nim przedstawienie opinii osób z niepełnosprawnością mieszkających w Polsce na temat ich poczucia przynależności do grupy dyskryminowanej. Tak więc, analiza nie koncentrowała się na faktach, czyli konkretnych przejawach dyskryminacji, lecz na subiektywnym postrzeganiu własnej sytuacji przez osoby z niepełnosprawnością. Dane wykorzystane w analizie pochodziły z badań Europejskiego Sondażu Społecznego (ESS, 2020), w którym Polska uczestniczy cyklicznie (co dwa lata) od roku 2002. Analizę wykonano w kilku krokach.

Po pierwsze, dzięki danym pochodzącym z kolejnych edycji badań (2002–2018) ukazana została zmienność opinii w czasie. Wskazano tutaj nie tylko odsetek osób z niepełnosprawnością mających poczucie przynależności do grup dyskryminowanych w kolejnych latach, lecz także porównano go z odsetkiem osób sprawnych deklarujących podobne odczucia. Po drugie, mając na uwadze to, że dyskryminacja osób z niepełnosprawnością może mieć różne przyczyny (związane zarówno z niepełnosprawnością, jak i z innymi cechami społeczno-demograficznymi), porównano ogół osób z niepełnosprawnością mających poczucie przynależności do grupy dyskryminowanej z tymi, które przynależność tę przypisują niepełnosprawności. Po trzecie, odwołując się do wcześniejszego założenia o wieloaspektowym, intersekcyjnym układzie cech społecznych mogących kształtować poczucie dyskryminacji u osób z niepełnosprawnością, szukano odpowiedzi na pytanie, czy niepełnosprawność w Polsce jest istotnym, niezależnym predyktorem dyskryminacji, czy też jej odczuwanie przez osoby z niepełnosprawnością jest wynikiem zapośredniczonego oddziaływania innych cech, takich jak: płeć, wiek, status społeczny, miejsce zamieszkania, obywatelstwo, pochodzenie etniczne, wyznanie religijne czy afiliacje polityczne. Innymi słowy, starano się odpowiedzieć na pytanie, czy niepełnosprawność jest czynnikiem istotnie zwiększającym prawdopodobieństwo poczucia przynależności do grupy dyskryminowanej. Szukając odpowiedzi na to pytanie, oparto się na modelach regresji logistycznej skonstruowanych na podstawie danych pochodzących z badań najbardziej odległych od siebie w czasie, tj. z roku 2002 i 2018.

### **Stereotypy, uprzedzenia i dyskryminacja – osoby z niepełnosprawnością w układzie krzyżujących się sił**

W powszechnej opinii osoby z niepełnosprawnością są szczególnie narażone na wykluczenie społeczne lub skazane na relatywnie niską jakość życia. Z opublikowanego przez CBOS (2018) raportu „Komu żyje się najtrudniej?” wynika, że osoby z niepełnosprawnością i chore postrzegane są w społeczeństwie polskim często jako takie, które doświadczają większych trudności niż inni oraz takie, które mają mniejsze możliwości realizowania swoich potrzeb życiowych. Taką charakterystykę w sposób spontaniczny (udzielając odpowiedzi na pytanie otwarte) przypisało osobom z niepełnosprawnością 48% dorosłych Polaków. Odpowiadając na pytanie w formie zamkniętej, aż 87% respondentów wskazało wśród kategorii opisujących różne grupy ludzi osoby z niepełnosprawnością jako te, które zmagają się z trudnościami i ograniczeniami życia codziennego. Z kolei 43% badanych zakwalifikowało osoby z niepełnosprawnością do takich trzech kategorii, których reprezentanci są najbardziej narażeni na wykluczenie społeczne. Osoby z niepełnosprawnością wyprzedziły pod tym względem ludzi biednych oraz osoby starsze.

Odwołując się do tych danych, należy wyraźnie rozróżnić społeczne przekonania na temat rzeczywistej lub domniemanej odmienności osób z niepełnosprawnością od emocjonalnego nastawienia wobec tych osób oraz od podejmowanych względem nich konkretnych działań. Tak więc, powszechność stereotypowej oceny osób z niepełnosprawnością w danym społeczeństwie nie musi, chociaż może, prowadzić do uprzedzeń wobec nich, te zaś mogą, choć nie muszą, znaleźć odzwierciedlenie w działaniach o charakterze dyskryminacyjnym (Kite, Whitley, 2016, s. 41).

Triada stereotypy–uprzedzenia–dyskryminacja wyznacza więc na gruncie nauk społecznych kierunki badań nad postawami wobec grup zewnętrznych (*out-groups*) i ich reprezentantów (Fiske, 1998; Nelson, 2002; Dovidio i in., 2010; Kite, Whitley, 2016). Inspirację dla tych inicjatyw badawczych od wielu lat stanowi wpływowa praca *The Nature of Prejudice* Gordona Allporta (1954). Autor podkreślał w niej, że myślenie stereotypowe jest punktem wyjścia dla kształtowania się uprzedzeń. Zarówno uprzedzenia, jak i dyskryminacja stanowią produkty uboczne mechanizmów poznawczych. Mechanizmy te, dzięki procesowi kategoryzacji, charakteryzują się funkcjonalnością w życiu codziennym. Proces kategoryzacji jest czymś naturalnym i nieuniknionym. Upraszcza percepcję otaczającej nas rzeczywistości, ułatwia podejmowanie decyzji, umożliwia szybką identyfikację obiektów, a przypisanie tych obiektów do danej kategorii powoduje „nasylenie wszystkiego, co zawiera, tym samym ideowym i emocjonalnym smakiem”. Co ważne, sama kategoryzacja może być bardziej lub mniej racjonalna (Allport, 1954, s. 21–22).

Kiedy powstają uprzedzenia, racjonalność ustępuje emocjonalności. Ta druga ma dla ich powstania fundamentalne znaczenie. Co więcej, emocje leżące u podstaw uprzedzeń nie tworzą uniwersalnego zestawu, który byłby wykorzystywany w jednakowy sposób przy ocenie zróżnicowanych grup. Catherine A. Cotrell i Steven L. Neuberg (2005) zauważyli, że grupy zewnętrzne, które są źródłem zagrożeń dla zasobów i procesów wewnątrzgrupowych grupy własnej (*in-groups*), wywołują zróżnicowane reakcje emocjonalne. Członkowie danej grupy mogą odczuwać wobec innych gniew, odrazę, strach, litość, zazdrość lub winę. W sytuacji zagrożenia dla bezpieczeństwa grupy, rzeczywistego lub symbolicznego, jej członkowie reagują lękiem, który dominuje w procesie kształtowania się uprzedzeń (Stephan, Stephan, 2000; Corenblum, Stephan, 2001).

Z kolei inni autorzy (Mackie, Devos, Smith, 2000; Smith, Seger, Mackie, 2007; Mackie, Mainier, Smith, 2016) podkreślali, że wraz z kształtowaniem się tożsamości grupowej, członkowie grupy oceniają świat w kategoriach kosztów i korzyści związanych z członkostwem w grupie. Dlatego wydarzenia, które pozostają bez wpływu na konkretną jednostkę, mogą być traktowane jako istotne dla funkcjonowania całej grupy. Zdarzenia te wywołują emocje, które odgrywają kluczową rolę w relacjach międzygrupowych, skłaniają do współpracy lub rywalizacji, odwetu lub do życia w zgodzie.

Susane T. Fiske i współpracownicy (Fiske i in., 1999; Fiske i in., 2002) wskazują, że grupy zewnętrzne oceniane są przez pryzmat dwóch wymiarów: ciepła (*warmth*) i kompetencji (*competence*). Z jednej strony, grupom konkurencyjnym przypisuje się stereotyp zimnych, grupy kooperujące natomiast określane są jako grupy ciepłe. Z drugiej strony, grupy o wysokim statusie społecznym postrzegane są jako kompetentne, a te, które charakteryzują się niskim statusem społecznym – jako niekompetentne. Umiejscowienie grup na tych dwóch wymiarach wywołuje cztery różne reakcje emocjonalne. Grupy własne oraz zaprzyjaźnione (*closeallies*) są oceniane jako ciepłe i kompetentne, dlatego wzbudzają podziw i dumę. Ludzi biednych i uzależnionych od pomocy społecznej postrzega się jako zimnych i niekompetentnych, a ocenie tej towarzyszą uczucia pogardy, odrazy, gniewu czy urazy. Ci, którym przypisuje się stereotyp zimnych, ale kompetentnych wywołują zazdrość i zawiść. Z kolei postawie wobec grup ciepłych, ale niekompetentnych, towarzyszą współczucie i litość. Osoby z niepełnosprawnością fizyczną i psychiczną razem z osobami w podeszłym wieku i gospodyniami domowymi, traktowane są jako niekompetentne, ale ciepłe. Dlatego też dominująca postawa wobec nich ma charakter paternalistyczny i opiera się na współczuciu i litości. Istotne jest to, że podobne zależności dostrzec można w obrębie zróżnicowanych kulturowo krajów. Amy J.C. Cuddy i współpracownicy (2009) w badaniach zrealizowanych w siedmiu krajach europejskich i trzech azjatyckich dowiedli, że stereotypy grupowe budowane są na podstawie tych samych mechanizmów. Kluczowymi są dla nich ocena statusu i konkurencyjność danej grupy. Co ważne, konsensus w ocenie osób z niepełnosprawnością jako zależnych, niekompetentnych, aseksualnych, słabych, pasywnych, nieatrakcyjnych, ale i heroicznych, kształtuje się nie tylko wśród osób sprawnych, lecz także tych z niepełnosprawnością (Nario-Redmond, 2010).

Postrzeganie osób z niepełnosprawnością jako wymagających współczucia odzwierciedlone zostaje w postawach paternalistycznych. Te z kolei mogą stać się trwałym elementem systemu społecznego, określonej ideologii, uznającej prymat osób sprawnych nad osobami z niepełnosprawnością. Istotą takiej ideologii w przypadku osób z niepełnosprawnością oddają takie określenia, jak *disablizm* czy *ableizm*. „Disablizm jest zbiorem założeń i praktyk promujących odmienne lub nierówne traktowanie osób z powodu rzeczywistych lub domniemych niepełnosprawności” (Campbell, 2009, s. 21). Z kolei *ableizm* w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością jest „zbiorem przekonań, procesów i praktyk, które kreują szczególny rodzaj jaźni i cielesności uznany za doskonały, typowy dla gatunku ludzkiego i dlatego też konieczny. W tym rozumieniu niepełnosprawność oznacza bycie nie w pełni człowiekiem” (Campbell, 2001, s. 44). Oba te określenia charakteryzują naznaczoną uprzedzeniami postawę wobec osób z niepełnosprawnością. Po pierwsze, jest w nich zawarte przekonanie, że osoby sprawne (*able-bodied*) odczuwają naturalną wyższość wobec osób z niepełnosprawnością. Po drugie, osoby sprawne mają potrzebę kontrolowania osób z niepełnosprawnością. Po trzecie, potrzeby te zostają ucieleśnione w dzia-

laniach. Owa kontrola o charakterze dyskryminującym odbywa się na poziomie interpersonalnym, organizacyjnym, instytucjonalnym i kulturowym (Kite, Whitley, 2016, s. 17–25). Skutkiem tego oddziaływania mogą być w przypadku osób z niepełnosprawnością obniżone oczekiwania (zwłaszcza w edukacji i na rynku pracy), normalizacja traktowana jako dobroczynność (utożsamianie „normalnego” z „pożądanym”), ograniczenia w samostanowieniu (poprzez utrudnianie lub uniemożliwianie dokonywania podstawowych wyborów życiowych), etykietowanie (etykiecie „niepełnosprawny” nadaje się negatywne znaczenie społeczne) oraz eugenika (np. selektywna aborcja) (Levi, 2006, s. 1–3).

Ableizm jest pojęciem wykorzystywanym również do uzasadniania nierówności praw czy praktyk dyskryminacyjnych wobec innych grup społecznych (pod postacią ageizmu, seksizmu, rasizmu itp.), a nie tylko wobec osób z niepełnosprawnością. Tak więc te zasadnicze możliwości (*essential abilities*) mogą dotyczyć zarówno kwestii biologicznych, jak i poznawczych, statutowych czy ekonomicznych (Wolbring, 2008, s. 253; Goodley, 2014). W takim interseksyjnym układzie, w którym pozycja społeczna jednostki jest wypadkową przynależności do wielu różnych grup społecznych (Mahalingam, 2007; Cole, 2009; Goodley, 2014), stereotypy wobec osób z niepełnosprawnością mogą mieć swoje źródło nie tylko w niepełnosprawności, lecz także w innych cechach uznawanych społecznie za wartościowe lub dyskredytujące.

Od tego złożonego kontekstu wzajemnie powiązanych ze sobą zjawisk zależy efektywność i skuteczność wprowadzania rozwiązań antydyskryminacyjnych. W przypadku osób z niepełnosprawnością intensyfikacja działań ukierunkowanych na realizację szeroko rozumianej zasady równości przypada na drugą połowę XX wieku. Wtedy to kwestie dotyczące istoty niepełnosprawności oraz praw osób z niepełnosprawnością podjęte zostały przez ruchy społeczne powstające z inicjatywy samych zainteresowanych. Równoległe do wspomnianych działań, problematyka ta została wprowadzona do dyskursu akademickiego, w którym stała się inspiracją dla wielu nowych nurtów naukowych oraz impulsem dla interdyscyplinarnych badań empirycznych. Jednocześnie problem niepełnosprawności zaistniał w debacie politycznej, która zaowocowała konkretnymi, legislacyjnymi rozwiązaniami ukierunkowanymi na poprawę jakości życia osób z niepełnosprawnością (Shakespeare, 1993; Barnes, Mercer, Shakespeare, 1999). Wspomniane trzy obszary działań: społeczny, naukowy i polityczny wzajemnie się przenikały oraz uzupełniały. Aktywność na tych polach dała asumpt dla redefinicji pojęcia niepełnosprawności, zmian w polityce społecznej, na rynku pracy i w systemie edukacyjnym. Wpłynęła również na zmianę sposobu myślenia osób z niepełnosprawnością o naturze swojej niepełnosprawności i przyczynach jej powstawania (Conrad, Schneider, 1992, s. 27–28).

Polska, będąc członkiem organizacji międzynarodowych, jest również podmiotem określonego porządku prawnego, a co za tym idzie, obowiązujących bądź postulatywnych uzgodnień, wśród których problem niepełnosprawności

zajmuje ważne miejsce. „Dokumenty międzynarodowe, dotyczące osób niepełnosprawnych, stanowią bogaty zbiór aktów o bardzo różnym charakterze i mocy obowiązywania. Jedne z nich są wiążące dla państw, które je ratyfikowały, inne stanowią zbiór zasad, stanowiących wytyczne dla postrzegania praw osób niepełnosprawnych. Jeszcze inne dokumenty, zawierające programy działania, stanowią podstawę finansowania konkretnych przedsięwzięć i wpływają bezpośrednio na realizację praw osób niepełnosprawnych” (Jankowska, 2011, s. 34). Szczegółowe omówienie tych regulacji znaleźć można w innym miejscu (zob. Bogacz-Wojtowska, 2014; Masłyk 2019), tutaj wystarczy tylko nadmienić, że obejmują one szeroki kontekst praw i wolności osób z niepełnosprawnością: od wolności i praw osobistych, poprzez wolności i prawa polityczne, a na wolnościach i prawach ekonomicznych, socjalnych i kulturowych kończąc (Kurowski, 2014).

Możliwości i sposób wdrażania tych praw zależą od oczekiwanych rezultatów, które mogą się różnić w zależności od tego, czy celem końcowym będzie dążenie do równości praw, równości szans, czy też równości wyników osób z niepełnosprawnością (Cooper, 2006, s. 444–445). Istotne jest również to, w jaki sposób zostaną zaprojektowane instytucje państwa opiekuńczego realizujące politykę społeczną wobec osób z niepełnosprawnością (Esping-Andersen, 1990; Ferrera, 1996) i wreszcie, jaki będzie punkt wyjścia dla proponowanych zmian, determinowany sposobem definiowania niepełnosprawności (Schwab, Glissman, 2011).

Skuteczność implementowania i egzekwowania rozwiązań równościowych pozostaje sprawą otwartą. Nie jest oczywiste, czy wprowadzanie uniwersalnych praw i tworzenie opartego na nich porządku instytucjonalnego będzie w stanie zmienić stereotypowe postrzeganie osób z niepełnosprawnością. Kolektywnie wytworzone, utrzymywane i historycznie zakorzenione postawy społeczne (Vehmas, Mäkelä, 2009, s. 53) mogą stanowić skuteczną barierę dla zmian projektowanych w porządku prawnym.

Trudności w formułowaniu prognoz na temat efektów działań ukierunkowanych na równouprawnienie osób z niepełnosprawnością podważają zasadności prowadzenia analiz w trakcie zachodzącego procesu. Monitorowanie opinii tych, którzy są podmiotem zarówno intencjonalnych, instytucjonalnych, jak i spontanicznych zmian, jest kluczowym elementem dla określenia rezultatów tego procesu. Próba opisanie wspomnianych efektów poprzez zilustrowanie opinii osób z niepełnosprawnością na temat postrzegania siebie jako członków grup dyskryminowanych znalazła odzwierciedlenie w części empirycznej prezentowanego artykułu.

### **Założenia analityczne**

Jak zaznaczono wcześniej, w powszechnej opinii osoby z niepełnosprawnością są postrzegane w Polsce jako te, które mają relatywnie mniejsze szanse na osiągnięcie swoich celów życiowych. Ograniczenia te, rzeczywiste bądź wyobra-

żone, leżą u podstaw stereotypowego podejścia do osób z niepełnosprawnością. Bazując na opiniach, nie sposób określić, czy przekonanie takie kształtowane jest na podstawie faktów, czy w odniesieniu do uproszczonego, stereotypowego obrazu rzeczywistości. Taka sytuacja może dotyczyć opinii osób z niepełnosprawnością na temat ich sytuacji w społeczeństwie. Analizując poczucie przynależności do grup dyskryminowanych, należy wziąć pod uwagę to zastrzeżenie. Nie odpowiadamy na pytanie, jak rzeczywiście jest w przypadku osób z niepełnosprawnością, tylko jak osoby te sądzą, że jest. Niemniej jednak można przyjąć, że chociaż opinie nie są równoznaczne faktom, mogą stanowić trafny wskaźnik, pomocny w opisie i poznaniu danego zjawiska społecznego.

Zjawiskiem poddanym analizie było poczucie przynależności osób z niepełnosprawnością do grup dyskryminowanych. W analizie wykorzystano dane pochodzące z dziewięciu edycji badań Europejskiego Sondażu Społecznego realizowanych w cyklu dwuletnim od roku 2002 do 2018.

Celem analizy było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak zmieniał się w czasie odsetek osób z niepełnosprawnością w Polsce, które z różnych powodów odczuwały przynależność do grup dyskryminowanych?
2. Jaki udział wśród osób z niepełnosprawnością z poczuciem przynależności do grup dyskryminowanych był tych, które wskazywały na wspomnianą przynależność z powodu niepełnosprawności?
3. Czy niepełnosprawność sama w sobie (przy kontroli innych cech mogących stanowić źródło dyskryminacji) była istotnym predyktorem poczucia przynależności do grupy dyskryminowanej?

Odpowiadając na te pytania, z jednej strony określono ogólną skalę subiektywnego poczucia przynależności do grup dyskryminowanych przez osoby z niepełnosprawnością. Kierowano się tutaj założeniem, że osoby te mogą żywić takie przekonanie nie tylko z powodu swojej niepełnosprawności, lecz także ze względu na inne cechy społeczne i demograficzne. Z drugiej strony, poczucie dyskryminacji osób z niepełnosprawnością analizowano w odniesieniu do samej niepełnosprawności. Wskazano odsetek osób z niepełnosprawnością mających poczucie przynależności do grupy dyskryminowanej ze względu na niepełnosprawność.

Spodziewana różnica pomiędzy tymi dwiema wielkościami (odsetkiem osób deklarujących przynależność do grupy dyskryminowanej oraz odsetkiem osób przyznających, że grupa ta poddawana jest dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność) stanowiła podstawę dla trzeciego kroku analitycznego. Opierając się na modelach regresji logistycznej, skonstruowanych dla roku 2002 i 2018, testowano, czy przynależność do kategorii osób z niepełnosprawnością istotnie zwiększa prawdopodobieństwo poczucia dyskryminacji. Założono bowiem, że poczucie dyskryminacji wśród osób z niepełnosprawnością nie musi wynikać z bycia osobą z niepełnosprawnością, ale może być wynikiem przynależności do innych, narażonych na dyskryminację grup. W różnego rodzaju dokumentach prawnych zakazujących dyskryminacji najczęściej wymienia się takie cechy,



jak: rasę, kolor skóry, płeć, język, wyznanie, poglądy polityczne i inne, narodowość, pochodzenie narodowe lub społeczne, majątek, urodzenie, religię (zob. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, 1948, art. 2; Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, 1950, art. 14). Dlatego też, stosując modele regresji, mierzono efekt „netto” oddziaływania niepełnosprawności, poprzez „wyłączenie” wpływu zmiennych kontrolnych. Zmiennymi tymi były: płeć, wiek, wykształcenie (liczba lat nauki szkolnej), subiektywna ocena dochodowa gospodarstwa domowego (z kategoriami: „żyjemy dostatnio”, „dajemy sobie radę”, „z trudem dajemy sobie radę”, „praktycznie nie dajemy sobie rady”), miejsce zamieszkania (z podziałem na duże miasto, średnie lub małe miasto i wieś), a także przynależność do mniejszości etnicznej, związek z religią (z rozróżnieniem na osoby deklarujące związek z religią katolicką, inną religią oraz bez poczucia przynależności do jakiegokolwiek religii) i afiliacje polityczne. Wskaźnikiem tych ostatnich było poparcie udzielone danemu ugrupowaniu politycznemu w wyborach parlamentarnych. W badaniach w roku 2002 pytano o wybory parlamentarne z 23 września 2001 r., w badaniach z 2018 r. natomiast o wybory z 25 października 2015 roku.

Podstawową zmienną wykorzystaną zarówno w analizach opisowych, jak i w modelach regresji, była kodowana binarnie zmienna „poczucie przynależności do grupy dyskryminowanej”, skonstruowana na podstawie pytania: „Czy uznalby/-aby się P. za osobę należącą do grupy ludzi, która jest dyskryminowana, gorzej traktowana niż inne grupy w kraju?”. Kolejna zmienna, „poczucie przynależności do grupy dyskryminowanej ze względu na niepełnosprawność”, powstała na podstawie pytania: „Z jakich powodów P. grupa jest dyskryminowana, gorzej traktowana niż inne grupy?”. Przyjmowała ona dwie wartości: 1, jeśli respondent z niepełnosprawnością wskazał niepełnosprawność jako źródło dyskryminacji lub 0, jeśli jej nie wskazał.

Należy jeszcze raz podkreślić, że odpowiedzi na te pytania odzwierciedlały subiektywne poczucie dyskryminacji, a niekoniecznie stan faktyczny. Dotyczyły zatem postrzegania dyskryminacji (*perceptions of discrimination*) czy też przypisywania dyskryminacji (*attributions to discrimination*). Można przyjąć, że przypisywanie dyskryminacji danej grupie opiera się na dwóch komponentach. Po pierwsze, wiąże się z przekonaniem, że określone postępowanie wobec członków danej grupy jest pochodną ich społecznej tożsamości lub przynależności grupowej. Po drugie, wynika z przekonania, że postępowanie to jest niesprawiedliwe i niezasłużone (Major, Quinton, McCoy, 2002; Major, Quinton, Schmader, 2003).

Osoby z niepełnosprawnością zostały wyróżnione na podstawie pytania: „Czy w wykonywaniu codziennych czynności napotyka P. jakieś utrudnienia wynikające z długotrwałej choroby, niepełnosprawności, jakichś dolegliwości, czy też problemów natury psychicznej?”, z odpowiedziami „tak, w dużym stopniu”, „tak, do pewnego stopnia” i „nie”.

Wskaźnik ten, wykorzystywany w badaniach na temat zdrowia i niepełnosprawności, świadczy o istnieniu przewlekłych problemów ze zdrowiem lub niepełnosprawności z uwzględnieniem stopnia ich dokuczliwości (Khoman, Weale, 2007). Powszechnie uznaje się, że wskaźnik ten jest bezpośrednio powiązany z niepełnosprawnością, zależnością i potrzebą opieki długoterminowej (Robine i in., 1998; van den Berg, 2001). Stosując go w badaniach sondażowych, wskazuje się podobieństwa i różnice pomiędzy osobami z niepełnosprawnością i sprawnymi, zamieszkującymi kraje Unii Europejskiej (zob. European Communities, 2001, s. 5).

## Wyniki

Kryterium europejskie (wykorzystywane w badaniach Eurostatu: European Health Interview Survey) skalę niepełnosprawności biologicznej wyznacza na podstawie jednolitego pytania (zadawanego we wszystkich krajach Unii Europejskiej): „Czy z powodu problemów zdrowotnych miał/a Pan/i ograniczoną zdolność wykonywania czynności, jakie ludzie zwykle wykonują, trwającą co najmniej 6 ostatnich miesięcy?”, z odpowiedziami „tak, poważnie ograniczoną”, „tak, ograniczoną, ale niezbyt poważnie”, „nie, nie miałem/łam żadnych ograniczeń” (zob. GUS, 2016, s. 106). Szacowany w ten sposób odsetek osób z niepełnosprawnością w kolejnych badaniach był relatywnie wysoki, od 24,9% w roku 2018 do 29,6% w roku 2014. Średni odsetek dla dziewięciu edycji badań wyniósł 27%, w tym 6,7% osób deklarowało „znaczne” ograniczenia, a 20,3% osób wskazywało ograniczenia „do pewnego stopnia”.

Wśród ogółu osób z niepełnosprawnością, średnio 7,5% (w latach 2002–2018) uznawało, że należy do grupy dyskryminowanej, przy czym wśród nich było średnio 9,6% osób skarżących się na znaczne ograniczenia (od 3,6% w roku 2014 do 20,2% w roku 2006) i 6,6% osób z ograniczeniami umiarkowanymi (od 5% w roku 2016 do 7,6% w roku 2010 i 2012). W tym samym okresie średni odsetek osób sprawnych mających poczucie przynależności do grup dyskryminowanych wyniósł 3,3% (od 2,7% w roku 2018 do 4% w roku 2012). Tak więc procent osób z niepełnosprawnością (ogólnie) odczuwających dyskryminację, był średnio ponad dwukrotnie wyższy od odsetka osób sprawnych mających poczucie przynależności do grupy dyskryminowanej. Największa różnica wystąpiła w roku 2006 (ponad trzyipółkrotnie wyższy odsetek), a najmniejsza w roku 2014 (ponad półtorakrotnie wyższy odsetek). Różnice między odsetkiem osób z niepełnosprawnością i sprawnych deklarujących poczucie przynależności do grupy dyskryminowanej były istotne statystycznie w każdym roku pomiaru (na podstawie *phi*, dla  $p < 0,05$ ).

Odsetek osób z niepełnosprawnością, które wskazywały niepełnosprawność jako przyczynę dyskryminacji wahał się dla ogółu osób z niepełnosprawnością między 1,3% w roku 2010 a 3,6% w roku 2006. Średnio, na przestrzeni 16 lat, dwie na sto osób z niepełnosprawnością (2,2%) wiązało swoje poczucie dyskry-

minacji z niepełnosprawnością. Natomiast odsetek osób z niepełnosprawnością z poczuciem dyskryminacji, które przypisywały ją niepełnosprawności wyniósł od 17,6% w roku 2004 do 42,9% w roku 2018. Podobnie jak wcześniej, można dostrzec różnice w przypadku osób z ograniczeniami w stopniu znacznym i umiarkowanym. Wśród tych pierwszych osób, średni procent osób, które uznały, że ich przynależność do grupy osób dyskryminowanych jest związana z niepełnosprawnością był w latach 2002–2018 równy 4,8% (od 2,3% w roku 2008 do 10,6% w roku 2006). Wśród tych drugich natomiast, średni odsetek w badanym okresie był równy 1,3% (od 0,3% w roku 2004 do 2,7% w roku 2012). Porównując dwie wielkości – odsetek osób, które przynależność do grupy dyskryminowanej wiązały z niepełnosprawnością z ogółem osób z niepełnosprawnością deklarujących przynależność do takiej grupy z różnych powodów – można zauważyć, że w przypadku osób ze znacznymi ograniczeniami stosunek ten wahał się od 0,22 (co piąta osoba z poczuciem dyskryminacji wiązała je z niepełnosprawnością) w roku 2012 do 0,89 w roku 2018. Dla osób z umiarkowanymi ograniczeniami wartości te mieściły się w zakresie od 0,04 w roku 2004 do 0,36 w roku 2008. Dla ogółu osób z niepełnosprawnością stosunek ten wyniósł od 0,18 w roku 2004 i 2010 do 0,43 w roku 2018. Szczegółowe dane przedstawiające omawiane wartości zawiera tabela 1.

Na podstawie wspomnianych danych można sformułować kilka ogólnych wniosków. Po pierwsze, pomimo upływu lat, biorąc pod uwagę dziewięć dotychczasowych pomiarów, odsetek osób z niepełnosprawnością deklarujących przynależność do grupy dyskryminowanej w Polsce utrzymywał się na zbliżonym poziomie. Ogólnie, poza rokiem 2010, wartość ta nie przekraczała 10%. Po drugie, w każdym roku pomiaru odsetek ten był istotnie wyższy (od dwóch do trzech razy) od odsetka osób sprawnych odczuwających dyskryminację. Po trzecie, osoby z niepełnosprawnością, odczuwające ograniczenia w znacznym stopniu, zdecydowanie częściej wskazywały przynależność do grupy dyskryminowanej zarówno z różnych powodów (wyjątek stanowił rok 2010 i 2014), jak i ze względu na niepełnosprawność (z wyjątkiem lat 2008 i 2012) w porównaniu z osobami doświadczającymi ograniczeń w stopniu umiarkowanym. Po czwarte, część osób z niepełnosprawnością, zarówno tych z ograniczeniami w stopniu znacznym, jak i umiarkowanym, nie wiązała swojego poczucia dyskryminacji z niepełnosprawnością.

Ten ostatni wniosek sugeruje, że o dyskryminacji osób z niepełnosprawnością ze względu na niepełnosprawność należy mówić w kategoriach prawdopodobieństwa, a nie pewności. Rozbieżności między odsetkiem osób z niepełnosprawnością deklarujących przynależność do grupy dyskryminowanej a odsetkiem tych osób mających poczucie dyskryminacji z powodu niepełnosprawności sugeruje, że powodem deklarowanej przynależności do grupy osób dyskryminowanych nie musi być niepełnosprawność sama w sobie, ale może być jakaś inna cecha, związana bądź nie związana z niepełnosprawnością.

Tabela 1. Poczucie przynależności do grup dyskryminowanych wśród osób z niepełnosprawnością i sprawnych w latach 2002–2018 [dane w %]

Kategoria	Poczucie przynależności do grupy dyskryminowanej	Rok badania										Średnia 2002–2018
		2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016	2018		
Ogół osób z niepełnosprawnością	ogólnie	6,5*	8,5*	10,5*	7,6*	7,3*	7,8*	6*	6*	7*	7,5	
	ze względu na niepełnosprawność	2	1,5	3,6	2,5	1,3	2,5	1,7	1,6	3	2,2	
Osoby z ograniczeniami w stopniu znacznym	ogólnie	7,9	11,3	20,2	7,8	6,5	8,3	3,6	10,2	10,6	9,6	
	ze względu na niepełnosprawność	3,4	4,7	10,6	2,3	2,8	1,8	2,7	5,6	9,4	4,8	
Osoby z ograniczeniami w stopniu umiarkowanym	ogólnie	6,1	7,4	7,2	7,1	7,6	7,6	6,8	5,0	6,0	6,8	
	ze względu na niepełnosprawność	1,5	0,3	1,1	2,6	0,8	2,7	1,4	0,6	1,0	1,3	
Osoby sprawne	ogólnie	2,9*	3,2*	2,9*	3,6*	3,4*	4,0*	3,7*	3,2*	2,7*	3,3	

\* różnice istotne statystycznie dla  $p < 0,05$  (współczynnik *phi*)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ESS1–ESS9.

Szukając odpowiedzi na pytanie, czy niepełnosprawność jest istotnym predyktorem poczucia przynależności do grupy dyskryminowanej, skonstruowano modele regresji logistycznej dla roku 2002 i 2018. Wybór tych dwóch dat dyktowany był tym, że obejmowały one najbardziej oddalone od siebie pomiary w czasie, pomiędzy którymi, jak należy przypuszczać, zaszły największe zmiany postaw powodowane wdrażanymi i projektowanymi rozwiązaniami antydyskryminacyjnymi na rzecz osób z niepełnosprawnością.

Modele szacowały prawdopodobieństwo poczucia dyskryminacji (zmienna zależna) w przypadku niepełnosprawności doświadczanej w różnym stopniu (zmienna niezależna) z uwzględnieniem innych czynników o dużym potencjale dyskryminującym (zmiennie kontrolne). Do modeli, obok zmiennej niepełnosprawności, włączono również zmienne kontrolne, co do których założono, że mogą w sposób istotny wpływać na poczucie dyskryminacji. Tak więc spodziewano się, że istotnie wyższe prawdopodobieństwo poczucia przynależności do grupy dyskryminowanej będzie charakteryzować kobiety, osoby gorzej wykształcone, relatywnie nisko oceniające dochód gospodarstwa domowego, mieszkańców małych miast i wsi, reprezentantów mniejszości etnicznych, osoby wyznające inną religię niż religia dominująca (katolicka) lub wskazujące brak przynależności do jakiegokolwiek religii oraz osoby, które w wyborach politycznych wsparły inne ugrupowanie niż ugrupowanie zwycięskie (czyli Sojusz Lewicy Demokratycznej-Unia Pracy w wyborach z 2001 r. i Prawo i Sprawiedliwość w wyborach z roku 2015). Rezultaty analizy zaprezentowano w tabeli 2.

Zarówno dla roku 2002 i 2018 modele nie charakteryzowały się zbyt dużą mocą predykcyjną, pomimo tego, że włączono do nich najbardziej oczywiste zmienne, którym zazwyczaj przypisuje się dyskryminacyjny potencjał. Wartości  $R^2$  Nagalkerke'a wskazują, że uwzględnione w modelu zmienne wyjaśniają odpowiednio w 15% i 18% przynależność do grupy osób odczuwających dyskryminację. Co więcej, w obu modelach część zmiennych okazała się nieistotnymi predyktorami zmiennej zależnej. Dla obu pomiarów były to: płeć, wiek, grupa etniczna oraz związek z religią. Ani w roku 2002, ani w 2018 zmienne te nie wpływały na szansę utożsamiania się z grupą dyskryminowaną (przy kontroli wpływu pozostałych zmiennych).

W roku 2002 prawdopodobieństwo to wiązało się w sposób istotny z dochodem, miejscem zamieszkania, afiliacją polityczną oraz niepełnosprawnością. Tak więc, osoby które „praktycznie nie dawały sobie rady” przy obecnym dochodzie, z blisko czterokrotnie wyższym prawdopodobieństwem niż osoby z kategorii odniesienia, tj. takie, które „żyły dostatnio”, deklarowały przynależność do grupy dyskryminowanej. Od tych ostatnich nie różniły się istotnie dwie pozostałe „kategorie dochodowe”. Mniejsza szansa poczucia dyskryminacji, o ponad 60%, charakteryzowała mieszkańców wsi, w porównaniu z mieszkańcami miast dużych. Mieszkańcy miast średnich i małych nie różnili się pod tym względem od osób reprezentujących kategorię odniesienia.

**Tabela 2.** Związek cech o potencjale dyskryminacyjnym z poczuciem przynależności do grupy dyskryminowanej: wyniki estymacji modelu regresji logistycznej

Zmienne		2002		2018		
		B	Exp(B)	B	Exp(B)	
płeć (ref. mężczyzna)		0,138	1,148	0,101	1,107	
wiek		-0,013	0,987	-0,019	0,981	
wykształcenie		0,039	1,040	0,125	1,133*	
dochód gospodarstwa domowego (ref. „żyjemy dostatnio”)	dajemy sobie radę	-0,624	0,536	0,064	1,066	
	z trudem dajemy sobie radę	0,702	2,017	1,607	4,986**	
	praktycznie nie dajemy sobie rady	1,373	3,949*	2,529	12,544*	
miejsce zamieszkania (ref. duże miasto)	średnie lub małe miasto	-0,463	0,629	-0,808	0,466	
	wieś	-0,980	0,375**	-0,404	0,667	
grupa etniczna (ref. grupa większościowa)		0,872	2,391	0,452	1,571	
religia (ref. religia dominująca)	inna religia	0,861	2,364	0,514	1,671	
	bez przynależności	0,512	1,668	0,758	2,135	
ugrupowanie polityczne	2002 (ref. SLD-UP)	2018 (ref. PiS)				
	AWS	KORWiN	-1,141	0,320	-17,846	0,000
	UW	Kukiz'15	-17,996	0,000	-17,608	0,000
	Samoobrona	Nowoczesna	0,269	1,309	-17,703	0,000
	PiS	PO	1,237	3,446*	0,559	1,749
	PSL	PSL	-1,157	0,315	0,0390	1,477
	PO	Razem	-1,130	0,323	1,592	4,914
	LPR	Zjednoczona Lewica	0,738	2,091	0,838	2,311
	inna		1,892	6,634	-18,241	0,000
	nie głosował		-0,236	0,790	-0,084	0,919
	odmowa/nie wie		0,242	1,274	0,033	1,033
Niepełnosprawność (ref. sprawni)	w dużym stopniu	1,188	3,280*	1,684	5,389**	
	do pewnego stopnia	0,840	2,317*	1,228	3,414**	
Stała		-3,344	0,035*	-5,017	0,007**	
Podsumowanie modelu						
R <sup>2</sup> Coxa i Snella		0,042		0,047		
R <sup>2</sup> Nagelkerke'a		0,151		0,182		
Test Hosmera i Lameshowa		$p = 0,900$		$p = 0,912$		
Liczebność		2019		1385		

\* współczynnik istotny dla  $p < 0,05$ ; \*\*współczynnik istotny dla  $p < 0,01$

Uwaga: zmienna zależna to poczucie przynależności do grupy dyskryminowanej, przyjmująca wartość 1 przy deklarowanym poczuciu dyskryminacji i wartość 0 przy braku poczucia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie ESS1 i ESS9.

W przypadku afiliacji politycznych, do kategorii referencyjnej należały osoby, które w 2001 r. głosowały na zwycięskie ugrupowanie SLD-UP. W porównaniu z nimi, jedynie wyborcy PiS charakteryzowali się wyższym prawdopodobieństwem (trzyipółkrotnie) poczucia przynależności do dyskryminowanej grupy. W odniesieniu do kluczowej dla prowadzonej analizy zmiennej – niepełnosprawności, zarówno osoby wskazujące ograniczenia w znacznym, jak i w umiarkowanym stopniu, miały istotnie wyższą szansę (odpowiednio ponad trzy- i ponad dwukrotnie) na deklarację przynależności do grupy dyskryminowanej.

W roku 2018 zmiennymi istotnie wpływającymi na prawdopodobieństwo utożsamiania się z grupą dyskryminowaną były: wykształcenie, dochód i niepełnosprawność. Co ciekawe, w przypadku wykształcenia, inaczej niż zakładano, z każdym kolejnym rokiem zakończonej nauki, szansa ta zwiększała się o 13%. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia rosła również szansa na poczucie bycia dyskryminowanym. W porównaniu z „żyjącymi dostatnio”, prawdopodobieństwo przypisania się do grupy dyskryminowanej zwiększało się zarówno wśród osób „praktycznie nie dających sobie rady” (o ponad 12 razy), jak i wśród tych, którzy „z trudem dawali sobie radę” przy obecnych dochodach (prawie pięciokrotnie). Podobnie jak w roku 2002, także i 16 lat później, szansa na poczucie dyskryminacji rosła zarówno wśród osób z ograniczeniami w stopniu znacznym (ponad pięć razy), jak i wśród tych, którzy zmagali się z ograniczeniami w stopniu umiarkowanym (prawie trzyipółkrotnie).

Biorąc pod uwagę wszystkie uwzględnione w modelach zmienne, można powiedzieć, że poczucie przynależności do grupy dyskryminowanej w Polsce jest w głównej mierze skutkiem oddziaływania dwóch zmiennych – statusu społecznego (mierzonego sytuacją finansową gospodarstwa domowego) oraz niepełnosprawności. Wspomniane zmienne wpływały istotnie na poczucie przynależności do grupy dyskryminowanej zarówno w roku 2002, jak i 2018. Z punktu widzenia głównego celu, jaki przyświecał tej analizie, można stwierdzić, że niepełnosprawność była uniwersalnym i stabilnym w czasie czynnikiem zwiększającym prawdopodobieństwo poczucia przynależności do dyskryminowanej grupy, niezależnie od innych charakterystyk społecznych osób z niepełnosprawnością. Co warto zaznaczyć, szansa ta rosła wraz z uciążliwością doświadczanej dysfunkcji.

## Podsumowanie

Dyskryminacja osób z niepełnosprawnością jest zagadnieniem złożonym, a próby jego zrozumienia nie ułatwia to, że obok przyczyn obiektywnych (prawnych, instytucjonalnych czy infrastrukturalnych), istotną rolę w jej postrzeganiu i doświadczaniu odgrywają zarówno charakter zdarzeń, w których uczestniczy jednostka, jak i czynniki indywidualne. Do tego pierwszego zbioru zaliczyć

można takie elementy, jak: wzory i oczekiwania dotyczące tego, jakie rodzaje zdarzeń noszą znamiona dyskryminacji, a także inne wskaźniki sytuacyjne oraz procesy oddolne wpływające na mechanizm atrybucji dyskryminacji, które są odzwierciedleniem dominującej w społeczeństwie kultury i związanych z nią norm. W zbiorze czynników indywidualnych znaleźć można takie elementy, jak: przekonania jednostki dotyczące przyczyn istnienia różnic statusowych w społeczeństwie, identyfikację jednostki z własną grupą, chwilowy stan afektywny lub nastroj, stopień wrażliwości i świadomości dotyczący możliwości stania się obiektem negatywnych stereotypów i dyskryminacji powodowanej przynależnością do danej grupy oraz potrzeba przynależności do tej grupy (Major, Dover, 2016, s. 216–223).

Badania o charakterze ilościowym, ukierunkowane na poznanie opinii jednostek, nie pozwalają jednoznacznie określić przyczyn i przejawów odczuwanej dyskryminacji. Dzięki nim możliwe jednak staje się zidentyfikowanie pewnych uniwersalnych zależności występujących na poziomie danej społeczności oraz oszacowanie zakresu i powszechności występowania określonych zjawisk.

W przypadku Polski, będącej członkiem europejskiej wspólnoty, jest to o tyle istotne, że „niepełnosprawność ostatecznie stała się w Europie kwestią rozważaną z perspektywy praw człowieka. Obecnie w wielu krajach europejskich dzięki przyjęciu indywidualnych praw człowieka, jako wiodącej filozofii, tworzy się podstawy legislacyjne, których celem jest eliminacja dyskryminacji osób niepełnosprawnych” (Cooper, 2006, s. 444). Z drugiej jednak strony, mimo że prawa europejskie w znacznym stopniu przyczyniły się do poprawy sytuacji wielu osób w Unii Europejskiej, w rzeczywistości niektóre z tych osób nie doświadczają równości, która przysługuje im z tytułu wspomnianych praw (Mooney Cotter, 2007, s. 336). W tym duchu wskazuje się konieczność przeredagowania praw w sposób pozwalający na uniknięcie ich trywializacji poprzez mnożenie kolejnych założeń i celów (Schiek, Lawson, 2016, s. 1).

Warto podkreślić, że w Polsce, na przestrzeni 16 analizowanych lat, nie zarysowała się tendencja malejąca, jeśli wziąć pod uwagę odsetek osób z niepełnosprawnością, deklarujących poczucie dyskryminacji. Dotyczy to nie tylko tych, którzy składali deklaracje przynależności do grupy dyskryminowanej w ogóle (ze względu na różne czynniki), lecz także tych, którzy wiązali poczucie dyskryminacji z niepełnosprawnością. Udziały jednych i drugich były podobne w każdym roku pomiaru. Co ważne, częściej deklaracje takie (poza nielicznymi wyjątkami) składały osoby, których codzienna aktywność była ograniczona przez znaczny stopień niepełnosprawności w porównaniu z osobami zmagającymi się z ograniczeniami o charakterze umiarkowanym. Różnice te można zauważyć zarówno wśród osób z niepełnosprawnością odczuwających dyskryminację z różnych powodów, jak i wśród tych, którzy to odczucie wiązali z niepełnosprawnością.

Kolejnym ważnym wnioskiem jest spostrzeżenie, że średnio jedynie co trzecia osoba z niepełnosprawnością odczuwająca dyskryminację, przypisywała ją



swojej niepełnosprawności. Wynika z tego, że w przypadku osób z niepełnosprawnością, poza czynnikiem najbardziej oczywistym, jakim jest niepełnosprawność, oddziałują również inne czynniki, które mogą wywoływać u nich poczucie dyskryminacji. Wskazuje to na potrzebę prowadzenia badań w perspektywie interseksjonalnej.

Ważnym rezultatem analizy był również ten, który pokazał różnice między odsetkiem osób z niepełnosprawnością i sprawnych mających poczucie dyskryminacji. Tych pierwszych było średnio dwa razy więcej niż tych drugich. Tak więc, jak założono, niepełnosprawność jest czynnikiem zwiększającym prawdopodobieństwo poczucia przynależności do grupy dyskryminowanej. Założenie to znalazło potwierdzenie w analizie wykorzystującej modele regresji logistycznej. W dwóch punktach czasowych, które wzięto pod uwagę, tj. w roku 2002 i 2018, niepełnosprawność (odczuwana zarówno w znacznym stopniu, jak i umiarkowanym) była istotnym predyktorem poczucia dyskryminacji. Wspomniana zależność utrzymywała się przy kontroli innych cech o dyskryminacyjnym potencjale.

Dane te można interpretować w różny sposób. Po pierwsze, dostrzegane różnice między osobami z niepełnosprawnością i sprawnymi, przy jednoczesnym stabilnym poziomie udziału osób z niepełnosprawnością odczuwających dyskryminację, mogą być wynikiem braku skuteczności nie tylko w implementowaniu rozwiązań antydyskryminacyjnych, lecz także w kształtowaniu pożądanych zmian świadomości społecznej i postaw społecznych. Po drugie, mogą one świadczyć o osiągnięciu w społeczeństwie takiego udziału osób z niepełnosprawnością z poczuciem dyskryminacji, którego nie da się obniżyć w sposób systemowy czy zinstytucjonalizowany z powodu zróżnicowanych czynników losowych (przyrodniczych zdarzeń i ich subiektywnej percepcji) oraz cech indywidualnych. Na przykład Antonina Ostrowska (2015, s. 276), analizując procesy integracyjne obejmujące osoby z niepełnosprawnością w społeczeństwie polskim, mówiła o „limicie społecznej tolerancji”, powyżej którego dalsza integracja zdaje się być problematyczna. Po trzecie, z pewnością wraz z wdrażaniem polityki antydyskryminacyjnej w społeczeństwie, rośnie również samoświadomość osób z niepełnosprawnością. Tak więc, z jednej strony niwelowane są rzeczywiste bariery utrudniające ich inkluzję społeczną, z drugiej natomiast, rośnie ich świadomość na temat istniejących mechanizmów wykluczenia czy dyskryminacji. Przy coraz większych ułatwieniach instytucjonalnych, infrastrukturalnych czy społecznych, może się zatem poszerzać baza tych osób z niepełnosprawnością, które zmiany te uważają za niewystarczające, a w konsekwencji za dyskryminujące. Procesy te mogą dotyczyć nie tylko postrzegania własnej sytuacji przez pryzmat niepełnosprawności, lecz także innych cech o dyskryminacyjnym potencjale. Wspomniane niejednoznaczności stanowią asumpt do kolejnych rozważań oraz analiz, które dla kształtowania zarówno praktyk antydyskryminacyjnych, jak i społecznej świadomości, wydają się kwestią istotną, wymagającą dalszego badania.

## Bibliografia

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Barnes, C., Mercer, G., Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability*. Cambridge: Polity Press.
- Bogacz-Wojtanowska, E. (2014). Partycypacja polityczna i społeczna. Niepełnosprawni obywatele w Polsce. W: B. Gąciarz, S. Rudnicki (red.), *Polscy niepełnosprawni. Od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej* (s. 235–274). Kraków: Wydawnictwa AGH.
- Campbell, F.K. (2001). Inciting legal fictions: Disability's date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review*, 1, 42–62.
- Campbell, F.K. (2009). Disability harms: Exploring internalized ableism. W: C.A. Marshall, E. Kendall, M.E. Banks, R.M.S. Glover (red.), *Disabilities. Insights from cross fields and around the world* (s. 19–33). Westport: Praeger Publishers.
- CBOS. (2018). *Komu żyje się najtrudniej? Komunikat z badań nr 106*. Warszawa: Centrum Badań Opinii Społecznej.
- Cole, E.R. (2009). Intersectionality and research in psychology. *American Psychologist*, 3, 170–180. <https://doi.org/10.1037/a0014564>
- Conrad, P., Schneider, J.W. (1992). *Deviance and medicalization. From badness to sickness*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cooper, J. (2006). Disability law: Europe. W: G.L. Albrecht (red.), *Encyclopedia of disability*. T. 1 (s. 444–450). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Corenblum, B., Stephan, W.G. (2001). White fears and native apprehensions: An integrated threat theory approach to intergroup attitudes. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 4, 251–268. <https://doi.org/10.1037/h0087147>
- Cotrell, C.A., Neuberg, S.L. (2005). Different emotional reactions to different groups: A socio-functional threat-based approach to “prejudice”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 770–789. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.5.770>
- Cuddy, A.J.C., Fiske, S.T., Kwan, V.S.Y., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J.-P., Bond, M.H., Croizet, J.-C., Ellemers, N., Sleebos, E., Htun, T.T., Kim, H.-J., Maio, G., Perry, J., Petkova, K., Todorov, V., Rodriguez-Bailon, R., Morales, E., Moya, M., Palacios, M., Smith, V., Perez, R., Vala, J., Ziegler, R. (2009). Stereotype content model cross cultures: Towards universal similarities and some differences. *British Journal of Social Psychology*, 1, 1–33.
- Dovidio, J.F., Hewstone, M., Glick, P., Esses, V.M. (2010). *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- ESS, European Social Survey Cumulative File, ESS 1–9 (2020). Data file edition 1.0. NSD – Norwegian Centre for Research Data, Norway – Data Archive and distributor of ESS data for ESS ERIC.
- European Communities. (2001). *Disability and social participation in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Ferrera, M. (1996). The “Southern” model of welfare in social Europe. *Journal of European Social Policy*, 1, 17–37. <https://doi.org/10.1177/095892879600600102>
- Fiske, S.T. (1998). Stereotyping, prejudice and discrimination. W: D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (red.), *Handbook of socialpsychology*. Wyd. 4. T. 2 (s. 357–414). New York: McGraw-Hill.
- Fiske, S.T., Cuddy, A.C., Glick, P., Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 878–902.
- Fiske, S.T., Xu, J., Cuddy, A.C., Glick, P. (1999). (Dis)respecting versus (dis)liking: Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth. *Journal of Social Issues*, 3, 473–489. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: GWP.

- Goodley, D. (2014). *Dis/ability Studies. Theorising disablism and ableism*. New York: Routledge.
- GUS. (2016). *Stan zdrowia ludności Polski w 2014 roku*. Warszawa.
- Jankowska, M. (2011). Prawa osób niepełnosprawnych w międzynarodowych aktach prawnych. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 1, 24–45.
- Kabeer, N. (2006). Poverty, social exclusion and the MDGs: The challenge of “durable inequalities” in the Asian context. *IDS Bulletin*, 3, 64–78. <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2006.tb00270.x>
- Khoman, E., Weale, M. (2007). *Healthy life expectancy in the EU member states. ENEPRI Research Report No. 33*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2027414> (dostęp: 10.12.2020).
- Kite, M.E., Whitley, B.E. (2016). *Psychology of prejudice and discrimination*. Wyd. 3. New York, London: Routledge.
- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności. (1950). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19930610284/T/D19930284L.pdf> (dostęp: 28.01.2017).
- Kurowski, K. (2014). *Wolności i prawa człowieka i obywatela z perspektywy osób z niepełnosprawnościami*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Levi, S.J. (2006). Ableism. W: G.L. Albrecht (red.), *Encyclopedia of disability* (s. 1–4). T. 1. Thousand Oaks: Sage.
- Mackie, D.M., Maitner, A.T., Smith, E.R. (2016). Intergroup emotion theory. W: T.D. Nelson (red.), *Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (s. 149–174). New York–London: Psychology Press.
- Mackie, D.M., Devos, T., Smith, E.R. (2000). Intergroup emotions: Explaining offensive action tendencies in an intergroup context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 602–616. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.79.4.602>
- Mahalingam, R. (2007). Culture, power and psychology of marginality. W: A. Fuligni (red.), *Contesting stereotypes and creating identities: Social categories, social identities, and educational participation* (s. 42–65). New York: Sage.
- Major, B., Dover, T.L. (2016). Attributions to discrimination: Antecedents and consequences. W: T.D. Nelson (red.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (s. 213–239). New York, Howe: Psychology Press.
- Major, B., Quinton, W.J., McCoy, S.K. (2002). Antecedents and consequences of attributions to discrimination: Theoretical and empirical advances. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 351–330. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(02\)80007-7](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(02)80007-7)
- Major, B., Quinton, W.J., Schmader, T. (2003). Attributions to discrimination and self-esteem: Impact of group identification and situational ambiguity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 220–231. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(02\)00547-4](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(02)00547-4)
- Mastyk, T. (2019). *Po pierwsze człowiek. Kapitał społeczny osób niepełnosprawnych w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Mooney Cotter, A.-M. (2007). *Thisability. An international legal analysis of disability discrimination*. Aldershot-Burlington: Ashgate Publishing.
- Nario-Redmond, M.R. (2010). Cultural stereotypes of disabled and non-disabled men and women: Consensus for global category representations and diagnostics domains. *British Journal of Social Psychology*, 3, 471–488. <https://doi.org/10.1348/014466609X468411>
- Nelson, T.D. (2002). *The psychology of prejudice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Ostrowska, A. (2015). *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. (1948). <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html> (dostęp: 28.01.2017).
- Robine, J.-M., Romieu, I., Jagger, C., Egidi, V. (1998). Health expectancies in the European Community Household Panel: Data analysis. *Reves Paper*, 320, 1–46.
- Schiek, D., Lawson, A. (2016). Introduction. W: D. Schiek, A. Lawson (red.), *European Union non-discrimination law and intersectionality. Investigating the triangle of racial, gender and disability discrimination* (s. 1–8). New York: Routledge.

- Schwab, S.J., Glissman, G. (2011). Age and disability within the scope of American discrimination law. W: R.L. Wiener, S.L. Willborn (red.), *Disability and aging discrimination. Perspectives in law and psychology* (s. 145–155). New York: Springer.
- Shakespeare, T. (1993). Disabled people's self-organization: a new social movement? *Disability, Handicap and Society*, 3, 249–264. <https://doi.org/10.1080/02674649366780261>
- Shifrer, D., Frederick, A. (2019). Disability at the intersections. *Sociology Compass*, 10. <https://doi.org/10.1111/soc4.12733>
- Smith, E.R., Seger, C.R., Mackie, D.M. (2007). Can emotions be truly group level? Evidence regarding four conceptual criteria. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 431–446. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.3.431>
- Stephan, W.G., Stephan, C.W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. W: S. Oskamp (red.), *Reducing prejudice and discrimination* (s. 23–45). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- United Nations. (2016). *Leaving no one behind: The imperative of inclusive development. Report on the World Social Situation 2016*. New York.
- van den Berg, J. (2001). *Collecting data on disability in EU general population surveys*. UN International Seminar on the Measurement of Disability. New York.
- Vehmas, S., Mäkelä, P. (2009). The ontology of disability and impairment. A discussion of the natural and social features. W: K. Kristiansen, S. Vehmas, T. Shakespeare (red.), *Arguing about disability. Philosophical perspectives* (s. 42–55). London, New York: Routledge.
- Wolbring, G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 2, 252–258. <https://doi.org/10.1057/dev.2008.17>
- World Bank. (2013). *Inclusion matters: The foundation for shared prosperity*. Washington, D.C.

## POCZUCIE PRZYNALEŻNOŚCI DO GRUP DYSKRYMINOWANYCH WŚRÓD OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W POLSCE

### Abstrakt

Celem społecznej aktywności środowisk osób z niepełnosprawnością zapoczątkowanej w drugiej połowie ubiegłego wieku była ich inkluzja społeczna i promowanie rozwiązań antydyskryminacyjnych. Równocześnie aktywności tej towarzyszyło wprowadzenie problematyki niepełnosprawności do dyskursu naukowego i debaty politycznej. Z perspektywy czasu zasadne pozostaje pytanie o skuteczność tych działań. W tym kontekście artykuł stanowi próbę wskazania skali poczucia przynależności do grup dyskryminowanych wśród osób z niepełnosprawnością w Polsce. Realizując ten cel, próbowano odpowiedzieć na trzy pytania, (1) jak zmieniał się na przestrzeni lat odsetek osób z niepełnosprawnością deklarujących przynależność do grup dyskryminowanych; (2) jaka część z nich wskazywała na dyskryminację z powodu niepełnosprawności oraz (3) czy niepełnosprawność (poddana kontroli wpływu innych zmiennych) była istotnym predyktorem poczucia dyskryminacji. Analizę przeprowadzono na podstawie danych zebranych w dziewięciu cyklach badań zrealizowanych w latach 2002–2018 w ramach Europejskiego Sondażu Społecznego.

*Słowa kluczowe:* niepełnosprawność, dyskryminacja, Europejski Sondaż Społeczny

## A SENSE OF BELONGING TO DISCRIMINATED GROUPS AMONG PEOPLE WITH DISABILITIES IN POLAND

### Abstract

In the second half of the last century, representatives of disabled communities took steps with the objective of social inclusion and promoting anti-discriminatory solutions. Along with this ac-

tivity came efforts to tackle the issues of disability in the academic discourse and public debate. In retrospect, the question of the effectiveness of these activities remains reasonable. In this context, the article is an attempt to indicate the scale of the sense of belonging to groups discriminated against among people with disabilities in Poland. In pursuing this objective, an attempt was made to answer three questions, (1) how the percentage of people with disabilities declaring belonging to discriminated groups has changed over the years; (2) what part of them indicated discrimination due to disability, and (3) whether disability (subjected to the control of the influence of other variables) was a significant predictor of the sense of discrimination. The analysis was carried out with data collected in nine cycles of surveys conducted between 2002 and 2018 as part of the European Social Survey.

*Keywords:* disability, discrimination, European Social Survey



PAULINA STOCHŁA-SMALARZ, TOMASZ GOSZTYŁA\*

## **SAMOOCENA I POCZUCIE SAMOTNOŚCI RODZEŃSTWA DZIECI I MŁODZIEŻY Z ZABURZENIAMI NEUROROZWOJOWYMI**

### **Wprowadzenie**

Współcześnie wzrasta liczba dzieci ze zdiagnozowanymi zaburzeniami neurorozwojowymi (Tran, Miyake, 2017), do których Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (American Psychiatric Association, 2013) zalicza: spektrum autyzmu, zespół deficytu uwagi i nadpobudliwości ruchowej, niepełnosprawność intelektualną, zaburzenia w komunikowaniu się, specyficzne zaburzenia uczenia się, zaburzenia motoryczne oraz zaburzenia z tikami. Wiele badań pokazuje, że bliscy osób z poważnymi zaburzeniami rozwoju doświadczają istotnych obciążeń psychicznych, co dotyczy również rodzeństwa dzieci i młodzieży nieharmornijnie rozwijających się (Tsai i in., 2018; Orsmond, Seltzer, 2009). Na sytuację psychospołeczną rodziny, jako grupy osób, wpływa każdy z jej członków, gdyż stosunki interpersonalne nigdy nie przybierają formy jednokierunkowej, a zachowanie jednego z domowników oddziałuje na cały system rodzinny (Randall, Parker, 2001; de Barbaro, 2009). Działające w charakterze stresorów zaburzenia neurorozwojowe u dzieci, powodują znaczne zmiany w życiu rodzinnym, także w odniesieniu do rodzeństwa (Caliendo i in., 2020).

Kontakty między rodzeństwem istotnie wpływają na uspołecznienie dzieci, ułatwiając im rozwijanie praktycznych umiejętności kreowania i regulowania stosunków międzyludzkich, m.in. wzajemnej nauki, wsparcia, a także rywalizacji (Randall, Parker, 2001; Fjermestad, Silverman, Vatne, 2020). Konwencjonalnie uważa się, że rodzeństwo dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi częściej

---

\* Paulina Stochła-Smalarz (<https://orcid.org/0000-0002-6538-2287>); Niepubliczne Przedszkole „Kraina Uśmiechu”, ul. Króla S. Augusta 29A, 35-210 Rzeszów

Tomasz Gosztyła (<https://orcid.org/0000-0001-5780-2862>); Uniwersytet Rzeszowski, ul. ks. J. Jąłowego 24, 35-010 Rzeszów; tel. +48 17 8721838; e-mail: [tgosztyla@ur.edu.pl](mailto:tgosztyla@ur.edu.pl)

doświadcza problemów z adaptacją psychiczną, aniżeli bracia lub siostry dzieci neurotypowych (Wojciechowska, 2011). Istotnie, tego typu sytuacja ma wpływ na jakość życia dzieci i młodzieży, będących bratem lub siostrą osoby z poważnymi problemami rozwojowymi, poprzez doświadczenie specyficznego funkcjonowania rodziny, reorganizacji pełnionych ról, niekiedy frustracji wynikającej z utrudnionej realizacji własnych potrzeb oraz konsternacji związanej z niestandardowymi zachowaniami swojego brata lub siostry (Deavin, Greasley, Dixon, 2018). Niektórzy dystansują się od rodzeństwa albo też, dodatkowo obciążeni sytuacją rodzinną, spełniają oczekiwania swoich rodziców, jako opiekunowie braci lub sióstr (Avieli, Band-Winterstein, Araten Bergman, 2019). Aczkolwiek istnieją też badania, które pokazują, że taka sytuacja może mieć pozytywne następstwa, wiązać się ze wzajemną bliskością, głównie jednak w okresie dorosłym, kiedy np. neurotypowe rodzeństwo potrafi w dojrzały sposób radzić sobie z zachowaniami problemowymi siostry lub brata (Orsmond, Seltzer, 2007).

W przypadku nastolatków te niestandardowe doświadczenia rodzinne nakładają się na kluczowe zadania rozwojowe okresu dorastania – poszukiwanie tożsamości, dynamiczny rozwój psychoseksualny, stopniowe uzyskiwanie autonomii w odniesieniu do rodziny pochodzenia, preorientację zawodową i – szerzej – odnajdywanie swojego miejsca w społeczeństwie (Oleszkowicz, Senejko, 2017). We wspomnianym kontekście należy podkreślić, że nie tylko rodzice i dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi wymagają specjalistycznego wsparcia, lecz także ich rodzeństwo. Tymczasem, takie inicjatywy są raczej rzadkością w działalności szkół, stowarzyszeń, czy też fundacji, które pomagałyby będącym w kryzysie lub wymagającym specjalistycznej pomocy adolescentom z tego typu doświadczeniami.

Spośród wielu czynników psychospołecznych warunkujących jakość życia należy wymienić poczucie samotności oraz samoocenę (Mikkelsen i in., 2020). Poczucie samotności jest najczęściej definiowane jako subiektywnie odczuwany dyskomfort, wynikający z niezadawalającego stanu relacji interpersonalnych, tj. negatywnej oceny posiadanych relacji społecznych w odniesieniu do oczekiwanych (Cacioppo i in., 2016). Osamotnienie może być czynnikiem motywującym do rozwoju, ale częściej bywa przyczyną dezintegracji i destrukcji psychicznej człowieka (Orzelska, 2011). Skutki odczuwanej samotności mogą prowadzić do prób samobójczych, stanów lękowych, depresji, zaburzeń zachowania, zaburzeń odżywiania, czy też nieprzystosowań społecznych (Olearczyk, 2007). Samoocena jest pozytywną lub negatywną postawą wobec Ja, rodzajem globalnej oceny siebie – emocji związanych z własnym Ja, powiązanych z poznawczymi sądami na swój temat (Łaguna, Lachowicz-Tabaczek, Dzwonkowska, 2007). Jest istotnym czynnikiem rozwoju i modelowania własnych stosunków z otoczeniem (Turowska, 2008). Osoby z niską samooceną częściej wykazują tendencje depresyjne (Minev, 2018). Adolescenci o wysokiej samoocenie okazują się – w porównaniu z badanymi o niskim jej poziomie – przeżywać mniej



negatywnych emocji, w tym przede wszystkim lęku, smutku i depresji. Ponadto są aktywni i sprawniejsi społecznie, a także wykazują wyższy poziom dyspozycji sprzyjających efektywnej realizacji zadań (Łaguna, Lachowicz-Tabaczek, Dzwonkowska, 2007).

### **Problematyka badawcza**

Celem badań była diagnoza samooceny nastolatków mających rodzeństwo z zaburzeniami neurorozwojowymi, a także poszukiwanie związku tej zmiennej z poczuciem samotności, płcią oraz wiekiem.

### **Narzędzia badawcze**

Zastosowano następujące narzędzia badawcze:

1. Skalę Samooceny Morrisa Rosenberga (Rosenberg Self-Esteem Scale – SES) w adaptacji Marioli Łaguny, Kingi Lachowicz-Tabaczek i Ireny Dzwonkowskiej (2007). Narzędzie składa się z 10 twierdzeń, do których osoba badana ustosunkowuje się, udzielając odpowiedzi na 4-stopniowej skali. Możliwe do uzyskania wyniki wynoszą od 10 do 40 punktów. Polską wersję skali cechuje wysoka trafność. Koreluje ona m.in. z Inwentarzem Poczucia Własnej Wartości Coopersmitha (SCEI), Skalą Samoopisu Dymkowskiego oraz Skalą Samooceny Asertywności. Wartość współczynnika rzetelności alfa Cronbacha polskiej wersji SES w różnych badanych grupach wynosi od 0,81 do 0,83. Potwierdzono także satysfakcjonującą stabilność narzędzia.
2. Skalę Samotności de Jong Gierveld (DJGLS), w polskiej adaptacji Pawła Grygiela i współautorów (2013). Narzędzie składa się z 11 stwierdzeń. Osoba badana proszona jest o wskazanie, w jakim stopniu każde ze stwierdzeń charakteryzuje jej aktualną sytuację i odczucia. Odpowiedzi udziela na 5-stopniowej skali. Możliwe do uzyskania rezultaty wynoszą od 11 do 55 punktów. Polska wersja DJGLS wykazuje wysoki poziom rzetelności oraz homogeniczności. Współczynnik wewnętrznej stabilności alfa Cronbacha wynosi 0,89; wartość średniej korelacji międzypozycyjnej  $r = 0,42$ ; a współczynnik homogeniczności H Loevinger  $r = 0,47$ . Skala koreluje ze skalą samotności UCLA ( $r = 0,82$ ), sieci społecznych Lubben – LSNS ( $r = -0,54$ ), samooceny Rosenberga – SES ( $r = -0,56$ ), depresji Becka – BDI ( $r = 0,46$ ), depresji CES-D ( $r = 0,54$ ) oraz czterema podskalami Berlińskiej Skali Wsparcia Społecznego – BSSS: odczuwanym dostępnym wsparciem emocjonalnym ( $r = -0,6$ ), odczuwanym dostępnym wsparciem instrumentalnym ( $r = -0,64$ ), zapotrzebowaniem na wsparcie ( $r = -0,11$ ) oraz poszukiwaniem wsparcia ( $r = -0,30$ ).
3. Kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym, zawierający pytania o płeć, wiek adolescenta, miejsce zamieszkania, wiek i płeć rodzeństwa oraz rodzaj zdiagnozowanego u niego zaburzenia rozwoju.

## Osoby badane i procedura badawcza

Do analiz zakwalifikowano wyniki uzyskane od 80 neurotypowych nastolatków, będących rodzeństwem osób z zaburzeniami neurorozwojowymi. Dane dotyczące wieku, płci i miejsca zamieszkania badanej próby zebrano w tabeli 1.

**Tabela 1.** Charakterystyka badanej próby (na podstawie liczebności i wskaźników procentowych)

Płeć		Miejsce zamieszkania		Wiek (w latach)													
K	M	Miasto	Wieś	11	12	13	14	15	16	17							
48	32	46	34	11	28	9	13	7	9	3							
%																	
60	40	57,5	42,5	13,75	35	11,25	16,25	8,75	11,25	3,75							
				K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M		
				7	4	16	12	6	3	7	6	5	2	6	3	1	2

K – kobieta, M – mężczyzna

Źródło: badania własne.

Kobiety stanowiły 60% badanych (48 respondentów), mężczyźni natomiast – 40% (32 respondentów). Wiek badanych oscylował pomiędzy 11. a 17. rokiem życia. Ponad 1/3 badanej próby to osoby, które ukończyły 12 lat. Nieco mniejszą grupę stanowili 14-latkowie (16,25% ogółu badanych); 11-latkowie (13,75%); 13-latkowie oraz 16-latkowie (po 11,25%); 15-latkowie (8,75%); najmniejszy zaś odsetek (3,75%) stanowiła młodzież w wieku 17 lat. Wszyscy ankietowani zamieszkiwali na terenie województwa podkarpackiego, w tym 57,5% osób pochodziło z obszarów miejskich, 42,5% osób zaś – z terenów wiejskich.

Wiek rodzeństwa z zaburzeniami neurorozwojowymi wynosił od 2 do 22 lat ( $M = 10,44$ ;  $SD = 4,91$ ; mediana = 10). W tabeli 2 przedstawiono, jakie zaburzenia neurorozwojowe zdiagnozowano u rodzeństwa, zgodnie z deklaracją badanych.

Największy odsetek wśród badanych stanowili bliscy osób ze spektrum autyzmu (28,75% próby). Mniejsze grupy tworzyli: siostry i bracia osób z zespołem Downa (18,75%) oraz niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (16,25%). Inne zaburzenia neurorozwojowe u rodzeństwa, takie jak: niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym i głębokim, ADHD oraz zaburzenia ruchowe, odnotowano u od 5 do 11% badanych. Najrzadziej występującymi zaburzeniami u rodzeństwa respondentów były: zaburzenia w komunikowaniu się oraz zespół Tourette'a (po 2,5% wskazań). Dodatkowo rodzeństwo trzech osób badanych miało stwierdzone następujące zaburzenia współistniejące: niedosłuch (wraz z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – 1 osoba), dyzartrię mózdkową (przy niepeł-

**Tabela 2.** Zaburzenia neurorozwojowe zdiagnozowane u rodzeństwa badanych nastolatków

Zaburzenie neurorozwojowe	<i>N</i>	%
Spektrum autyzmu	23	28,75
Zespół Downa	15	18,75
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim	13	16,25
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym	5	6,25
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu głębokim	4	5
ADHD	7	8,75
Zaburzenia motoryczne	9	11,25
Zaburzenia w komunikowaniu się	2	2,5
Zespół Tourette'a	2	2,5

Źródło: badania własne.

nosprawności intelektualnej w stopniu lekkim – 1 osoba) oraz schizofrenię (z ASD – 1 osoba).

Do badanych docierano poprzez placówki świadczące usługi edukacyjno-terapeutyczne dla osób z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego oraz ogólnodostępne szkoły podstawowe i ponadpodstawowe. Badanie było całkowicie anonimowe, udział w nim w pełni dobrowolny, dodatkowo uczestnicy mieli możliwość odstąpienia od niego na każdym etapie. Na 110 rozdanych zestawów, otrzymano zwrotnie 86 sztuk. Sześć z nich było niekompletnych, w efekcie zostały odrzucone.

## Wyniki

W tabelach 3, 4 i 5 zebrano wyniki badanych w Skali Samooceny (SES) i Skali Samotności (DJGLS).

**Tabela 3.** Wyniki badanych (*N* = 80) w DJGLS i SES

Wyniki	DJGLS	SES
<i>M</i>	31,738	28,188
<i>SD</i>	2,633	3,118
Min.	25	20
Max.	37	36
Test Shapiro-Wilka	0,976	0,929
<i>p</i>	0,140	<0,001

*M* – średnia, *SD* – odchylenie standardowe, *p* – poziom istotności

Źródło: badania własne.

Rozkład wyników w DJGLS był zbliżony do normalnego, w przeciwieństwie do wyników otrzymanych w SES.

**Tabela 4.** Wyniki w SES w grupie badanych adolescentów

Wynik w SES	N	%
Bardzo niski	3	3,8
Niski	18	22,5
Przeciętny	38	47,5
Wysoki	20	25
Bardzo wysoki	1	1,3
Razem	80	100

Źródło: badania własne.

Bardzo niskie wyniki w SES uzyskało 3,8% badanych, a prawie 1/4 (22,5%) uzyskała wyniki niskie. Ponadto prawie połowa badanych (47,5%) charakteryzowała się przeciętnym poziomem samooceny, 1/4 (25%) natomiast prezentowała jej wysoki poziom. Tylko 1,3% badanych odznaczała się bardzo wysokim poziomem samooceny. Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w SES między kobietami i mężczyznami.

**Tabela 5.** Wyniki w DJGLS w grupie badanych adolescentów

Wynik w DJGLS	N	%
Przeciętny	70	87,5
Wysoki	10	12,5
Razem	80	100

Źródło: badania własne.

W DJGLS przeciętne wyniki uzyskało 87,5% badanych, a wysokie – 12,5%. Zaobserwowano statystycznie istotną ( $p = 0,049$ ) różnicę poziomu osamotnienia wyrażonego wynikiem punktowym DJGLS między grupami kobiet i mężczyzn. Wśród grupy badanych kobiet średni poziom osamotnienia wynosił 32,2 ( $SD +/−2,4$ ) i był istotnie wyższy od poziomu osamotnienia w grupie mężczyzn, u których wynosił on 31,0 ( $SD +/−2,8$ ) (tabela 6).

Korelacja wyników Skali Samooceny i Skali Samooceny dla badanej próby ( $N = 80$ ) była ujemna i istotna statystycznie, choć słaba:  $Rho$  Spearmana =  $-0,341$ ;  $p = 0,002$ . Im większe było poczucie samotności badanych, tym niższa samoocena. Dalsze analizy wykazały istotną, ujemną korelację wieku i wyników w Skali Samooceny (SES):  $Rho$  Spearmana =  $-0,590$ ;  $p < 0,001$ . Tym razem korelacja była wysoka. Wraz z wiekiem obniżał się poziom samooceny badanych. Widać to również, porównując wyniki uzyskane w grupie

**Tabela 6.** Poczucie samotności wyrażone wynikiem w DJGLS w grupach kobiet ( $N = 48$ ) oraz mężczyzn ( $N = 32$ )

Płeć	Wynik w DJGLS				
	Min.	Max.	Me	M	SD
Kobiety	27,0	37,0	32,0	32,2	2,4
Mężczyźni	25,0	37,0	31,0	31,0	2,8

Me – mediana, M – średnia, SD – odchylenie standardowe

Źródło: badania własne.

osób w wieku 11–13 lat z wynikami badanych w przedziale wiekowym 14–17 lat (tabela 7 i 8).

**Tabela 7.** Poziom samooceny wyrażonej wynikiem w SES w badanych podgrupach młodzieży w wieku 11–13 lat ( $N = 48$ ) oraz 14–17 lat ( $N = 32$ )

Wiek (w latach)	Wynik w SES				
	Min.	Max.	Me	M	SD
11–13	24	36	30	29,5	2,1
14–17	20	31	26	26,2	3,4

Me – mediana, M – średnia, SD – odchylenie standardowe

Źródło: badania własne.

**Tabela 8.** Różnice poziomu samooceny wyrażonej wynikiem w SES w badanych podgrupach młodzieży w wieku 11–13 lat ( $N = 48$ ) oraz 14–17 lat ( $N = 32$ )

Wiek (w latach)	Suma rang	Z	p
11–13	2373,5	4,2	0,000
14–17	42,875		

Z – statystyka testowa dla testu U Manna-Whitneya, p – poziom istotności

Źródło: badania własne.

Podobnie, zaobserwowano statystycznie istotną słabą korelację dodatnią ( $r = 0,286$ ;  $p = 0,010$ ) wieku i poczucia osamotnienia. Poziom osamotnienia badanej młodzieży rósł z wiekiem.

## Dyskusja

Próbując ocenić wyniki uzyskane przez badaną młodzież, należy odnieść je do rezultatów innych grup. Średnia wyników w Skali Samooceny, na podstawie danych zebranych w 53 krajach ( $N = 16\ 998$ ) przez Davida Schmitta i Jüriego

Allika (2005) miała wartość 30,85 ( $SD = 4,82$ ), wśród polskich respondentów ( $N = 812$ ) zaś – 30,34 ( $SD = 4,47$ ). Z kolei w badaniach Marioli Łaguny i współautorów (2007) średnia wyników SES dla młodzieży (15–18 lat,  $N = 303$ ) wyniosła 28,24 ( $SD = 4,46$ ). Badania te wykazały, że młodzież ma istotnie niższą samoocenę niż dorośli. Średni wynik w SES uzyskany w badaniu własnym przez całą próbę ( $M = 28,19$ ) jest niemal identyczny, jak w badaniu Marioli Łaguny i współpracowników, niemniej, jeśli weźmiemy pod uwagę starszych adolescentów, w wieku 14–17 lat, jest już niższy ( $M = 26,2$ ), co zasługuje na uwagę.

Odnotowywano już istotne ujemne korelacje między poziomem samooceny a poczuciem osamotnienia. W badaniach prowadzonych przez Marię Oleś (2006) na grupie 90 dzieci w wieku 11–13 lat, badanych o wysokim poczuciu osamotnienia charakteryzowała niska samoocena. Podobnie Nataša Kostić i Šujb Solaković (2020) w swoich badaniach z udziałem starszych uczniów i studentów w wieku od 15 do 23 lat ( $N = 677$ ) zauważyli analogiczną zależność. Jakość relacji rówieśniczych w adolescencji jest ważnym uwarunkowaniem samooceny (Gruenenfelder-Steiger, Harris, Fend, 2016). Poczucie osamotnienia i braku satysfakcjonujących relacji z innymi obniża samoocenę, ale możliwe jest też odwrotne wyjaśnienie. Osoby o niskim poczuciu własnej wartości mniej chętnie wchodzi w relacje z innymi, mając większe od innych obawy przed odrzuceniem, czy wręcz wyższy poziom lęku społecznego (Seema, Venkatesh Kumar, 2017).

W prezentowanym badaniu nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w poziomie samooceny między braćmi a siostrami osób z zaburzeniami neurorozwojowymi, grupy te różniły się natomiast poziomem poczucia samotności. Wśród badanych dziewcząt średni poziom osamotnienia był wyższy niż w grupie chłopców. Podobnie, w badaniach Gael Orsmond i Marshy Seltzer (2009) z udziałem nastolatków mających rodzeństwo z ASD, siostry zgłaszały wyższy poziom objawów depresyjnych i lękowych niż bracia. Być może wynika to z tego, że kobiety są w większym stopniu „obciążane” opieką nad rodzeństwem z zaburzeniami neurorozwojowymi, co więcej, to od nich rodzice oczekują, że zajmą się bratem lub siostrą w przyszłości (Cridland i in., 2016).

Szczególnie wart podkreślenia jest zaobserwowany w badanej grupie negatywny związek samooceny z wiekiem. Pociąga to za sobą konieczność działań profilaktycznych ukierunkowanych na wspieranie dorastającego rodzeństwa osób z zaburzeniami neurorozwojowymi. Adolescencja wydaje się tu szczególnie ważnym, sensytywnym okresem dla kształtowania się samooceny (por. Dani, 2015). Poczucie własnej wartości (wysoka samoocena) jest ważnym czynnikiem, który buforuje negatywny wpływ stresujących wydarzeń życiowych w okresie dojrzewania (Gurung i in., 2019).

Pomimo zaobserwowanych interesujących zależności, wyniki badań własnych należy traktować jako wstępną eksplorację problemu, z uwagi na ich ograniczenia. Są one następujące. Po pierwsze, nie wiadomo, jaki charakter miały

relacje rodzinne badanych, profilujące ich typ przywiązania. Są one ważnym czynnikiem kształtowania się samooceny dzieci i młodzieży (Bin Yaacob, 2006; Keizer, Helmerhorst, van Rijn-van Gelderen, 2019; Delvecchio i in., 2020). Po drugie, próbka badawcza była relatywnie niewielka. Warto kontynuować badania z udziałem większych niż w badaniach własnych grup młodzieży, posiadającej rodzeństwo z różnorodnymi zaburzeniami neurorozwojowymi, co pozwoliłoby na dokonanie analiz także z uwagi na rodzaj zaburzenia rozwoju.

## Bibliografia

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Wyd. 5. Washington, DC.
- Avieli, H., Band-Winterstein, T., Araten Bergman, T. (2019). Sibling relationships over the life course: Growing up with a disability. *Qualitative Health Research*, 29(12), 1739–1750. <https://doi.org/10.1177/1049732319837228>
- Bin Yaacob, M.J. (2006). Parent-adolescent relationships and its association to adolescents' self-esteem. *Malaysian Journal of Medical Sciences*, 13(1), 21–24.
- Cacioppo, J.T., Cacioppo, S., Adler, A.B., Lester, P.B., McGurk, D., Thomas, J.L., Chen, H.Y. (2016). The cultural context of loneliness: Risk factors in active duty soldiers. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 35(10), 865–882.
- Caliendo, M., Lanzara, V., Vetri, L., Roccella, M., Marotta, R., Carotenuto, M., Russo, D., Cerroni, F., Precenzano, F. (2020). Emotional-behavioral disorders in healthy siblings of children with neurodevelopmental disorders. *Medicina (Kaunas, Lithuania)*, 56(10). <https://doi.org/10.3390/medicina56100491>
- Cridland, E.K., Jones, S.C., Stoyles, G., Caputi, P., Magee, C.A. (2016). Families living with autism spectrum disorder. *Focus on Autism & other Developmental Disabilities*, 31(3), 196–207. <https://doi.org/10.1177/1088357615583466>
- Dani, V. (2015). Enhancement of adolescents' self-esteem by intervention module. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 6(2), 207–211.
- de Barbaro, B. (red.). (2009). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Deavin, A., Greasley, P., Dixon, C. (2018). Children's perspectives on living with a sibling with a chronic illness. *Pediatrics*, 142(2), 1–11. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-4151>
- Delvecchio, E., Li, J.-B., Liberska, H., Lis, A., Mazzeschi, C. (2020). Early evidence of parental attachment among Polish adolescents. *Europe's Journal of Psychology*, 16(1), 82–94. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i1.1809>
- Fjermestad, K.W., Silverman, W.K., Vatne, T.M. (2020). Group intervention for siblings and parents of children with chronic disorders (SIBS-RCT): Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 21(1), 851. <https://doi.org/10.1186/s13063-020-04781-6>
- Gruenenfelder-Steiger, A.E., Harris, M.A., Fend, H.A. (2016). Subjective and objective peer approval evaluations and self-esteem development: A test of reciprocal, prospective, and long-term effects. *Developmental Psychology*, 52(10), 1563–1577. <https://doi.org/10.1037/dev0000147>
- Grygiel, P., Humenny, G., Rębisz, S., Świtaj, P., Sikorska, J. (2013). Validating the Polish adaptation of the 11-item De Jong Gierveld Loneliness Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(2), 129–139. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000130>
- Gurung, U.N., Sampath, H., Soohinda, G., Dutta, S. (2019). Self-esteem as a protective factor against adolescent psychopathology in the face of stressful life events. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 15(2), 34–54.

- Keizer, R., Helmerhorst, K.O.W., van Rijn-van Gelderen, L. (2019). Perceived quality of the mother-adolescent and father-adolescent attachment relationship and adolescents' self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1203–1217. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01007-0>
- Kostić, N., Solaković, Š. (2020). Loneliness of high school and college students: The relation of socio-demographic characteristics and self-esteem with loneliness. *Human: Journal for Interdisciplinary Studies*, 10(1), 31–40. <https://doi.org/10.21554/hrr.042004>
- Laguna, M., Lachowicz-Tabaczek, Dzwonkowska, I. (2007). Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna*, 2(4), 164–176.
- Mikkelsen, H.T., Haraldstad, K., Helseth, S., Skarstein, S., Småstuen, M.C., Rohde, G. (2020). Health-related quality of life is strongly associated with self-efficacy, self-esteem, loneliness, and stress in 14–15-year-old adolescents: a cross-sectional study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1), 352. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01585-9>
- Minev, M. (2018). Self-esteem and depression in adolescents. *Trakia Journal of Sciences*, 16(2), 119–127. <https://doi.org/10.15547/tjs.2018.02.008>
- Olearczyk, T.E. (2007). *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Oleś, M. (2006). Psychologiczna charakterystyka dzieci o wysokim i niskim poczuciu osamotnienia. *Roczniki Psychologiczne*, 11(1), 121–140.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2017). Dorastanie. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 259–286). Warszawa: WN PWN.
- Orsmond, G.I., Seltzer, M.M. (2007). Siblings of individuals with autism spectrum disorders across the life course. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 313–320. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20171>
- Orsmond, G.I., Seltzer, M.M. (2009). Adolescent siblings of individuals with an autism spectrum disorder: Testing a diathesis-stress model of sibling well-being. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(7), 1053–1065. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0722-7>
- Orzelska, J. (2011). *W stronę pedagogiki samotności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Randall, P., Parker, J. (2001). *Autyzm – jak pomóc rodzinie*. Gdańsk: GWP.
- Schmitt, D.P., Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality & Social Psychology*, 89(4), 623–642. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623>
- Seema, G.B., Venkatesh Kumar, G. (2017). Self-esteem and social anxiety in adolescent students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(3), 435–438. <https://doi.org/10.15614/ijpp%2F2017%2Fv8i3%2F162018>
- Tran, N.Q.V., Miyake, K. (2017). Neurodevelopmental disorders and environmental toxicants: Epigenetics as an underlying mechanism. *International Journal of Genomics*, 1–23. <https://doi.org/10.1155/2017/7526592>
- Tsai, H.-W.J., Cebula, K., Liang, S.H., Fletcher-Watson, S. (2018). Siblings' experiences of growing up with children with autism in Taiwan and the United Kingdom. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 206–216. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.09.001>
- Turowska, A. (2008). Znaczenie samooceny w funkcjonowaniu społecznym – na przykładzie młodzieży maturalnej. *Kultura i Edukacja*, 2(66), 151–161.
- Wojciechowska, L. (2011). Dobrostan psychiczny adolescenta w obliczu realizacji rozwojowych zadań społecznych. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych* (s. 13–39). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.



## SAMOOCENA I POCZUCIE SAMOTNOŚCI RODZEŃSTWA DZIECI I MŁODZIEŻY Z ZABURZENIAMI NEUROROZWOJOWYMI

### *Abstrakt*

Celem badań była wstępna diagnoza samooceny nastolatków mających rodzeństwo z zaburzeniami neurorozwojowymi, a także poszukiwanie związku tej zmiennej z poczuciem samotności, płcią oraz wiekiem. Do analiz zakwalifikowano wyniki uzyskane od 80 neurotypowych adolescentów, mających siostry lub braci z takimi zaburzeniami neurorozwojowymi, jak: spektrum autyzmu, niepełnosprawność intelektualna, zespół deficytu uwagi i nadpobudliwości ruchowej, zaburzenia motoryczne, zaburzenia w komunikowaniu się i zespół Tourette'a. Zastosowano następujące narzędzia badawcze: Skalę Samooceny Morrisa Rosenberga (SES) w adaptacji Marioli Łaguny, Kingi Lachowicz-Tabaczek i Ireny Dzwonkowskiej (2007); Skalę Samotności de Jong Gierveld (DJGLS) w polskiej adaptacji Pawła Grygiela i współpracowników (2013) oraz kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym. Wyniki badań wskazują na negatywny związek poczucia samotności i samooceny w badanej grupie oraz negatywny związek samooceny z wiekiem. W ich świetle wskazane są działania wspierające młodzież mającą rodzeństwo z zaburzeniami rozwoju.

*Słowa kluczowe:* zaburzenia neurorozwojowe, rodzeństwo, samoocena, poczucie samotności

## SELF-ESTEEM AND SENSE OF LONELINESS IN SIBILINGS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH NEURODEVELOPMENTAL DISORDERS

### *Abstract*

The aim of the study was to initially diagnose the self-esteem of adolescents having siblings with neurodevelopmental disorders and search for the relationship of this variable with the sense of loneliness, gender and age. The analyzes included results obtained from 80 neurotypical adolescents with sisters or brothers with neurodevelopmental disorders such as: autism spectrum disorder, intellectual disability, attention deficit hyperactivity disorder, motor disorders, communication disorders and Tourette's syndrome. The following measures were used: Rosenberg Self-Esteem Scale (SES) adapted by Mariola Łaguna, Kinga Lachowicz-Tabaczek and Irena Dzwonkowska (2007); De Jong Gierveld Loneliness Scale (DJGLS) in the Polish adaptation of Paweł Grygiel et al. (2013) and a self-designed questionnaire. The results of the study indicate a negative relationship between the sense of loneliness and self-esteem in the studied group and a negative relationship between self-esteem and age. In the light of these results supportive interventions for youth who have siblings with neurodevelopmental disabilities are indicated.

*Keywords:* neurodevelopmental disorders, siblings, self-esteem, sense of loneliness



## **NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – NORMALIZACJA – WŁĄCZANIE**

FLOYD MORRIS\*

### **INCLUSIVE EDUCATION WORKS: I AM A TESTIMONY<sup>1)</sup>**

#### **Introduction**

“Inclusive education is not only an educational system but an approach and an attitude which addresses the learning needs of all learners and allows for the greatest possible educational opportunities” (Waddington & Toepke 2014).

Education is one of the most important developmental tools as it provides an opportunity for all who receive it to be empowered and live transformed lives. Celebrated global icon and South African leader Nelson Mandela views education as a fundamental means of social transformation and empowerment (Mandela, 1994). The United Nations has declared education a fundamental human right for all citizens. Article 26 of the human rights charter states: “Everyone has the right to education and education shall be directed to the full development of human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedom” (United Nations, 1948). From a personal standpoint, I view education as indispensable in the transformation and empowerment of citizens and this is even more so for vulnerable groups such as persons with disabilities (Morris, 2017; Morris & Henderson 2015).

In this chapter, I seek to highlight the importance of the paradigm of inclusive education. I posit that for persons with disabilities to be truly empowered and accepted by members of society, inclusive education must be given fundamental priority by governments. I indicate what is this paradigm of inclusive education and point to current trends in the field. I then venture into a brief description as to the state of the Jamaican Education System from the perspective of inclu-

---

\* Floyd Morris (<https://orcid.org/0000-0002-7286-7549>); Centre for Disability Studies, The University of the West Indies, Mona, Jamaica

<sup>1)</sup> Tekst pochodzi z książki *Inclusive Education. Unity in diversity* (2020) pod redakcją Joanny Głodkowskiej (s. 148–167). Warszawa: Wydawnictwo APS.

sive education. A qualitative description of the system is also articulated, citing personal examples as how as a blind person, I navigated the different levels of the Jamaican Education System. I conclude with some recommendations and trajectize what the future of education should look like from the perspective of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) and the Sustainable Development Goals (SDGs).

### **INCLUSIVE EDUCATION: WHAT IS IT?**

According to the United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) inclusive education is a process of strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners. As an overall principle, it should guide all education policies and practices, starting from the fact that education is a basic human right and the foundation for a more just and equal society (UNESCO, 2009, p. 8). The definition proffered by UNESCO gives an elemental understanding of the concept of inclusive education. There are three major issues emanating from the definition:

1. It is an approach that seeks to include persons with disabilities in the general education system within a society. It rejects the notion of isolation and segregation, unless the circumstances of disability are extreme that warrants special education treatment.
2. It functions on the principle that education is a fundamental human right and therefore no one should be excluded from the system. Every man or woman has the right to learn so that they can become a part of the productive capacity of their society.
3. It is a means of promoting social justice. Persons with disabilities within any society are among the most vulnerable and therefore education should be used as the means of empowering and transforming their lives (UNESCO, 1994).

In 1993 The United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities articulated the need for a more inclusive education system throughout the world. The Standard Rules stated: “States should recognize the principle of equal primary, secondary and tertiary educational opportunities for youths and adults with disabilities in integrated settings. They should ensure that the education of persons with disabilities is an integral part of the educational system” (United Nations, 1993). This is a lucid indication of the acceptance of inclusive education as an indispensable means of empowering and transforming the lives of persons with disabilities.

The Salamanca Statement and Framework for Action in 1994, also reiterated the importance of an inclusive education system. It promulgated education as a basic human right for all, irrespective of individual differences. It states specifically: “Schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions” (UNESCO,

1994). The Salamanca Statement further adumbrated: “Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system” (UNESCO, 1994).

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) reaffirmed education as a fundamental right to persons with disabilities. This can be seen in Article 24. Specifically, sub-section 2 states:

In realizing this right, States Parties shall ensure that:

- a. Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;
- b. Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;
- c. Reasonable accommodation of the individual’s requirements is provided;
- d. Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;
- e. Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion (United Nations, 2006, p. 13).

But what are the salient features of this inclusive education? For one to truly have an inclusive education system, it must be able to accommodate children with disabilities at every level. In this context, schools should be equipped with ramps that will allow wheel-chair users to navigate the school. It should have accessible bathroom facilities to accommodate children with disabilities. Teachers who are trained to interact and impart knowledge to persons with disabilities. There should be technological support to assist with the learning of children with disabilities and there should be support for children with disabilities to participate in school activities throughout the school day (Kasa, 2014).

The CRPD which has been signed and ratified by over 150 countries across the world, clearly embraces inclusive education as the ideal for persons with disabilities. It makes provisions for State Parties to put in place certain measures to achieve this ideal. Article 24: 4 states:

In order to help ensure the realization of this right, States Parties shall take appropriate measures to employ teachers, including teachers with disabilities, who are qualified in sign language and/or Braille, and to train professionals and staff who work at all levels of education. Such training shall incorporate disability awareness and the use of appropriate augmentative and alternative modes,

means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities (United Nations, 2006, p. 13).

For one to have a truly inclusive education system, there must be trained professionals at every level of the education system (David & Kuyini, 2012). Teachers are therefore quintessential to this inclusive education paradigm and as such, governments must ensure that they are trained and equipped to deal with the varied challenges of persons with disabilities in the classroom (UNESCO, 2007).

Since the establishment of the CRPD in 2006, there has been a greater global thrust towards inclusive education (Bhatnagar & Das, 2014; UNESCO, 2007). More and more countries are recognising the importance of including persons with disabilities in the general education system. According to the United Nations 2018 Disability and Development Report:

More and more countries are trying to make their educational systems more inclusive for persons with disabilities, removing barriers and addressing discrimination on the grounds of disability. In particular, many countries have included protections in their constitutions, laws or policies. Out of 193 United Nations Member States, 34 guarantee the right to education for persons with disabilities or protect against discrimination on the basis of disability in education in their constitution. In 2017, 88% of 102 countries surveyed had a law or policy mentioning the right of children with disabilities to receive education, up from 62% in 2013. A majority of countries, 65% of 88 countries, also provided curricular inclusive of children with disabilities, as compared to only 42% in 2013 (United Nations, 2018, p. 92).

Whilst there is a global thrust towards providing inclusive education for persons with disabilities, too many persons with disabilities are being denied this fundamental right. The same 2018 Disability and Development Report stated:

Education is a fundamental human right and an essential condition for individual development and full and effective participation in society. However, too many persons with disabilities continue to be denied this fundamental right due to numerous barriers and obstacles to accessible education, including prejudice and discrimination against those with disabilities, the lack of qualified teachers to accommodate the needs of persons with disabilities as well as inaccessible schools and educational materials. Lack of disaggregated data and research also impede the development of effective policies and programmes to promote inclusive education. Available evidence shows that persons with disabilities are less likely to attend school, less likely to complete primary or secondary education, and less likely to be literate (United Nations, 2018, p. 75).

From a regional perspective, countries within the Caribbean are having similar experiences relating to the education of persons with disabilities (ECLAC, 2017). There is an appreciation of education as a major driver of economic development, social transformation and empowerment for persons with disabilities (CARICOM, 2013). Countries within the region have established legislation,

policies and programmes to include persons with disabilities in the general education system (ECLAC, 2017; UNESCO, 2007).

In the Caribbean, as in the case of other jurisdictions across the world, there is the presence of different types of approaches to the education of children with disabilities. There are special education institutions that cater to different types of disabilities. There is the approach where children with disabilities are integrated in special classrooms in regular schools and there is the approach of including children with disabilities in mainstream educational institutions (ECLAC, 2017; Gayle-Geddes, 2015; Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010).

There is a greater push for a more inclusive education system in the Caribbean (Gooden-Monteith, 2019). It is the view of many scholars within the region that an inclusive education will serve to debunk some of the stigmata related to persons with disabilities and allow for persons with disabilities to maximize their full potential (Morris, 2019; Gayle-Geddes, 2015; Anderson, 2014; Cambridge-Johnson et al., 2014).

On a national scale, Jamaica has been implementing a mixed approach to the education of persons with disabilities. The three approaches to the education of persons with disabilities are present in the education system (Gooden-Monteith, 2019). From a legal perspective, the Constitution of Jamaica through the Charter of Fundamental Rights and Freedoms makes provision for education to be a right to all children up to the primary level (MOJ, 2010). The Disabilities Act 2014 makes provision for persons with disabilities to be included in the general education system (MLSS, 2014). From a policy perspective, the Ministry of Education Youth and Information as an overarching policy that “Every child can learn and every child must learn (MOEYI, 2005). This policy/mantra accepts that persons with disabilities have the capacity to learn and must be included in the general education system. From a programmatic standpoint, there are a number of initiatives to support the inclusion of children with disabilities in the general education system. There is the Special Education Unit within the Ministry of Education that gives support to schools with children with different types of disabilities. There is the Programme of Advancement Through Health and Education (PATH) that provides financial support for children generally of which children with disabilities are included (MLSS, 2018). There is also a mechanism at the Jamaica Council for Persons with Disabilities (JCPD) that provides support with shadows for children with disabilities in the education system (JCPD, 2019).

So, there is an international, regional and national acceptance of inclusive education as the modern paradigm for educating persons with disabilities. However; our educational institutions within Jamaica and the broader Caribbean prepared for and adequately dealing with this new epoch? From the available literature, there seems to be some gaps. There is the lack of accessible educational facilities in the general education system in Jamaica (Morris, 2010). There is the absence of teachers with the requisite skills to train and impart knowledge to persons

with disabilities (Gooden-Monteith, 2019) and there is the absence of technological support in the classrooms to accommodate persons with disabilities (Morris & Henderson 2015).

### THE JAMAICAN EDUCATION SYSTEM

The Jamaican education system came out of its colonial past. From 1655 to 1962, the country was colonized by Britain. Its major institutions of socialization were therefore shaped and fashioned by its coloniality.

Upon gaining political independence in 1962, the Government of Jamaica continued with the system that was inherited from Britain. The system has certain distinct features. First there is the early childhood level. This level caters to children 3–5 years (STATIN, 2019). These institutions are by and large owned by private individuals or organizations and given support by the Government.

The next level is primary and this caters to children from 6–11 years (STATIN, 2019). Students attend classes from Grades 1–6. There are over 700 primary schools across the island and these are fully funded by the Government (Houses of Parliament, 2018). There are privately owned preparatory schools at this level but they all subscribe to the guidelines set out by the Ministry of Education. At the end of the primary level, all children are subject to taking what is known as the Primary Exit Profile (PEP). This is the final assessment that is received by each student to determine how well they have done at that level of the education system (MOEYI, 2019). There are approximately 250,000 children in the primary schools and on an annual basis, approximately 40,000 of these children do the PEP.

The third level of the education system is the secondary phase and this caters to children from 12–18 years old (STATIN, 2019). Students attend classes from Grades 7–11. There are over 250,000 students at this level. At the end of the fifth year or Grade 11, students are required to do the Caribbean Secondary Examination Council (CSEC) exam. Depending on their performance at Grade 11, they have the option of moving to Sixth Form or to college.

There is a post-secondary level of the education system in Jamaica as well. This is where students have the option of moving to the training academies or vocational training centres where they learn a skill.

The final level of the education system is the tertiary level. This comprises the universities, colleges, community colleges and other such degree granting institutions.

In addition to the regular educational institutions, there are varied special education facilities across the island. There are approximately 44 of these special education facilities (Ministry of Education, Youth and Information, 2015). These are to be found in the 14 parishes. They cater exclusively to persons with disabilities (Gooden-Monteith, 2019).



Whilst the education system in Jamaica caters to persons with disabilities, it cannot be described as fully inclusive. Persons with disabilities are included in some educational institutions. However, the majority of schools are not accessible and inclusive to persons with disabilities. A 2010 study conducted on 100 primary and high schools for accessibility and inclusivity revealed that approximately 77% of schools were inaccessible and excluded persons with disabilities (Morris, 2010). Data released from the Ministry of Education, Youth and Information in 2018 revealed that just over 130 schools in the island had ramps and rails to accommodate wheel-chair users (Houses of Parliament, 2018). The extent of accessibility determines the levels of inclusion in an educational institution and so one can easily conclude that the vast majority of schools in the education system in Jamaica are not inclusive (Gooden-Monteith, 2019).

### **HISTORY OF PERSONS WITH DISABILITIES IN THE JAMAICAN EDUCATION SYSTEM**

For over a century, the Jamaican education system has made some provisions for persons with disabilities. Institutions such as the Salvation Army School for the Blind, was established in 1927. The institution has been catering to the education needs of children with disabilities since then. In the 1960s, the organization made its first step towards the mainstreaming of persons with disabilities in the general education system. Students from the institution were now being placed in high schools after passing the Common Entrance Examination that was a national entrance exam introduced in the 1950s. One of the first blind students to be placed in the general education system was Wilbert Williams at the Excelsior High School.

Provisions have also been made for the education of deaf persons in the education system over the years. From the 1930s, attempts were made to provide education for the deaf. The first adult class was established at the Kingston Senior School in 1938 under the guidance of the Jamaica Association for the Deaf. In the 1940s, the St. Christopher School for the Deaf was established in St. Ann. In the 1960s the Lister Mair Gilbey School for the Deaf was created in St. Andrew (JAD, 2015).

In 1972, the Hope Valley Experimental Primary School was established. It was situated in Mona in proximity to the Sir John Golding Rehabilitation Centre. This was because there was a large population of persons with physical disabilities in the area and the Government along with the operators of the Sir John Golding Rehabilitation Centre moved to establish a facility that would see children with disabilities being integrated in the same classroom as non-disabled students. This was the first time that an inclusive education mechanism was being established at the primary level in Jamaica (Sir John Golding Rehabilitation Centre, 2019).

In 1986, the McCam Child Care and Development Centre was established. The school was opened with a nursery, early childhood centre and day care that provided education services for young children with and without disability (Gooden-Monteith, 2019).

The now Mona High School was established in 1979 as a secondary school but upgraded to a high school in the 1990s under the Reorganization of Secondary Education (ROSE) initiative (Mona High School, 2019). The ROSE programme was an initiative by the Government of Jamaica to upgrade secondary schools to full high school and Mona High was included. At its upgrade, it was retrofitted with ramps and bathroom facilities to accommodate students with physical disabilities. It is one of the first high schools in Jamaica to be configured to accept children with physical disabilities. The school has subsequently been accommodating students with various disabilities.

At the tertiary level, one of the first student with a disability to attend such institution was Sheila James. She was a blind person and attended the Bethlehem Teacher's College in the 1950s. The University of the West Indies which is the premier tertiary education institution in the Caribbean, enrolled its first student with a disability in the 1960s. K.D. Edwards was the first student with a disability to venture at the UWI.

Students with disabilities who have entered the education system have done extremely well over the years (Anderson, 2014). They have demonstrated that they can function effectively in the regular education institution once the requisite support mechanisms are put in place.

By the 1980s into the early 1990s, it had become a regular feature to see students with disabilities being placed in regular high schools. Some of these students transitioned into the tertiary level of the education system and have performed with distinction. For example, four persons with disabilities who attended the UWI have subsequently moved up the academic rank and completed their Doctor of Philosophy (PhD).

Notwithstanding the accomplishments of some persons with disabilities in the general education system in Jamaica, significantly more can be achieved if a concentrated focus is placed on inclusive education. The sporadic and inconsistent approach towards inclusive education has contributed to the stifling and under-achievement of many persons with disabilities. This indolent approach was highlighted in the report of the Task Force on Education in Jamaica in 2004. The report stated:

1. Inadequate provision for assessment and proper diagnosis to identify the special needs population, resulting in an inability to plan for and deliver required services.
2. Inadequate provision for placement within the regular school system and special schools, and the provision of support services.
3. Refusal of schools to include children with special needs who can benefit from inclusion in regular school programmes.

4. Inadequate preparation of teachers in training to meet the needs of the special child within the regular classroom setting.
5. Inappropriate teaching methods that do not meet special needs.
6. At-risk students remaining undetected in the system and, therefore, getting little or no appropriate support services and, as a consequence, having low levels of achievement.
7. Ignorance at all levels of the system with regard to the categories of special needs and expectations of those within each category (Davies, 2004).

### **PERSONAL EXPERIENCES**

In order to validate or reject some of the claims about inclusive education, it is prudent for me to cite some personal experiences. A recently held meeting of disability experts at the United Nation, the following sentiment was expressed on the importance of including the day to day experiences of persons with disabilities in research:

1. Experts suggested using a wide range of qualitative data sources, including blogs by persons with disabilities, to more accurately report on the realities of living with a disability. Experts noted that quantitative data provides an idea of scale, while qualitative data can clearly show the day-to-day challenges lived by persons with disabilities (United Nations, 2019, p. 5).

I therefore used Qualitative Description as the main means of conducting the documentation of my personal experiences. Qualitative description is a technique that entails the presentation of the facts of the case in everyday language (Sandelowski, 2000). It is highly descriptive in nature but according to Sandelowski (2000), all inquiry entails description, and all description entails interpretation. Descriptions generally rely on the perceptions, inclinations, sensitivities and sensibilities of the describer (Wolcott, 1994). However, because of the nature of qualitative description, the describer is recording the facts of the phenomenon and is therefore required to accurately record the facts in order to achieve descriptive and interpretive validity (Maxwell, 1992).

Qualitative description allows the researcher to capture all of the elements of an event that comes together to make it the event that it is (Sandelowski, 2000). It requires extremely accurate documentation of the facts of an event that will allow observers or other researchers to agree with the facts as described (Maxwell, 1992).

In chronicling these personal experiences therefore, I used some of the recommendations as cited in the CRPD and observations made by the Task Force on Education in Jamaica on the matter of inclusive education as the means of comparative analysis and validating the arguments.

In 1981, I was successful in the Common Entrance Examinations at one of the primary schools in Jamaica. I was placed at St. Mary High School, one of the

prominent high schools in the island. I went to high school with my perfect sight and was performing extremely well with my academic subjects until Grade 9.

At Grade 9, I realized that I was unable to clearly see the blackboard that was being used by teachers to write notes, from the back of the class. It was my standard operation to sit at the back of the class but having returned to school from the summer holidays, I realized that I could not see what was being written by the teachers clearly. I had to move to the front of the classroom. However, this adjustment never assisted in any significant way. I therefore realized that I had a serious visual problem.

I contacted the nurse at the school and related my problem to her. The nurse referred me to an optometrist to get my eyes tested. Upon testing my eyes at the optometrist, I was given glasses and referred to the ophthalmologist at the University Hospital of the West Indies (UHWI) for further examination. The optometrist had detected a hole in the right eye and indicated that I needed more detailed examination.

An appointment was set at the eye clinic at the UHWI. But it was not one of immediacy. Due to the long waiting list, I was given an appointment for six months. This long waiting period could only have negative implications for my vision. Glaucoma is a deteriorating disease and if it is not diagnosed and treated immediately, will have devastating consequences.

When I eventually saw the ophthalmologist at the UHWI, I was diagnosed with the eye disease glaucoma. The doctors indicated that it was the first time that they were detecting glaucoma in a child. I was 14 years old when I was diagnosed with the disease. They indicated to me that if I never responded to the medication and treatment, then the consequences would be blindness. The experience thus far validates the recommendation from the Task Force on Education in Jamaica when they pointed out: "Inadequate provision for assessment and proper diagnosis to identify the special needs population, resulting in an inability to plan for and deliver required services" (Davies, 2004). The teachers had no understanding of what I was going through and the education system never had any proper mechanism for assessing and diagnosing the situation. The matter was left up to the overburdened public health system which never made any special provisions for a student experiencing such a chronic problem.

But whilst I was grappling with the dreaded news of the serious eye-disease glaucoma, my grades were deteriorating significantly. In my first term of Grade Nine, my results had plummeted below average. So significant was the deterioration, the school had to send for my parents on the basis of non-performance. At the time, no mention or consideration was given to the problem I was experiencing with my sight. The discussions were purely rotated around the below average performance and the implication it had for upward mobility at the school. Continued low performance meant that I would have to repeat Grade Nine and this would be another psychological stress for me as a student. Students who repeat

classes are seen as “dunces” and this negative stigmatization carries a psychological scar (Anderson, 2014).

The lack of understanding and support from the teaching staff speaks to the unpreparedness of the education system in general to deal with students with disabilities. This validates the findings by the Task Force on Education when they highlighted: “Inadequate provision for placement within the regular school system and special schools, and the provision of support services” and “Inadequate preparation of teachers in training to meet the needs of the special child within the regular classroom setting” (Davies, 2004). If the teachers had received the requisite training and understanding on how to relate to persons with disabilities, they would have immediately made the connection with the deterioration in my sight and performance in school work. They would then be able to seek or apply the relevant support services to mitigate against any effects on my degenerating eye condition. “Every child can learn and every child must learn” is the mantra of the Ministry of Education (Ministry of Education, 2005). I demonstrated this capacity within the second term of Grade 9, despite the degenerating eye-sight.

For the second term beginning January 1984, I strengthened the resolve that I was going to improve my grades. The results from that term would determine whether or not I got the choice area of study for Grade Ten. This is where one selects the subjects that would place you on a particular career trajectory.

With support from some of my friends who saw what was taking place, I was able to do my class assignments that would contribute to an improvement in my grades. The new glasses that I had received assisted for a moment and so I was able to read my exam papers. My grades improved significantly over the previous term and I was able to do the academic subjects that I wanted for my career path.

Thankfully, I got the opportunity to do the business subjects. These included: mathematics, English language, accounts, principles of business, geography, shorthand and typewriting. The business class was also one of the top classes in Grade Ten and so I was still among the top students in the school.

The first term of Grade Ten was fine. There was still the challenge of seeing the blackboard from the back of the classroom and I confined myself to the front. But by the second term of that school year, problems started to surface with two of the critical subjects that I was doing. Typewriting and shorthand proved very difficult as both required sight to perform effectively. For example, in typewriting, one had to constantly read from a book or the blackboard whilst typing. At the time, none of the teachers knew of braille or speech programme that would assist me in my work. Invariably, I had to abandon these courses as they were proving extremely difficult for me to do. The teacher for these subjects said nothing to me because there was no understanding of what was taking place and how to deal with the situation.

I eventually moved to Grade 11 and this was my final year of school. I was recommended to do five Caribbean Examination Council (CXC) exams at the time. This is the final exam that all students within the Caribbean at the time, had to do in order to determine how successful they were at school after five years. Accounts, Geography, Principles of Business, English Language and Mathematics were the subjects that I was recommended to do. By the time I sat the final exams, my sight had deteriorated significantly. I was unable to read the papers and I sat in the examination centre with tears cascading down my face. I ended up graduating from high school without a single academic subject (Morris, 2017).

Again, we see the observations of the Task Force on Education being validated. The report stated: “At-risk students remaining undetected in the system and, therefore, getting little or no appropriate support services and, as a consequence, having low levels of achievement” (Davies, 2004). There were no support systems in place for me whilst going blind at high school and I traversed through the system, ultimately graduating without any academic subject. There is no doubt that had there been support, the results would have been different. This is demonstrated in the results received when I re-entered the education system after I got totally blind in 1989.

As stated earlier in this chapter, I am a firm believer in education and that the process should be as inclusive as possible. Recognizing this indispensable belief, I re-entered the education system in 1991, two years after becoming totally blind in 1989. This time around I had to attend private classes outside the regular system since I was 22 years old and this was above the age limit for secondary education. I never had any academic qualification and so the immediate imperative was to get some subjects that would allow for me to matriculate for a tertiary institution and get my life back on track.

The Jamaica Society for the Blind (JSB) was to play an unequivocal role in this new dispensation. The JSB is a non-governmental organization that caters to adult blind persons in Jamaica. Rehabilitation and orientation was needed and this organization provided this support so that I could function on an everyday basis and with independence. The rehabilitation and orientation involved the learning of braille, a typewriting refresher course, learning to use the Kurtzweil reading machine, learning to use the white-cane, travelling on the public transport and functioning independently at home. All of these new techniques and skills equipped me to deal with education in a new context.

I registered for evening classes at the Mico Evening College. This is an extension of the then Mico Teachers College. Mico Teachers College has the notoriety for training teachers in the field of special education. Furthermore, a number of students with disabilities had attended and were attending the institution. There was thus a culture of inclusion at the institution.

At first, I registered to do three General Certificate Examination (GCE) at the Ordinary Level. GCE is the British equivalent to the CXC. The subjects

I registered for were Accounts, English Language and Mathematics. All the teachers were extremely supportive. They ensured that I accessed the notes for the subjects on a timely basis.

In class, I would use a tape recorder to record the classes. I would have the opportunity of storing these recorded notes or transcribe them into braille. I opted for the first option that is to store them on the cassettes since braille is voluminous and time consuming.

For Accounts and Mathematics which are quantitative subjects, the teachers demonstrated great care and gave significant support. They were extremely descriptive in their articulation and this gave me a lucid understanding of what was taking place in the classes.

For class exams, they allowed me to use an amanuensis, who is a person who I dictated the answers to and would in return write on my behalf. I was therefore fully included in all aspects of the classes.

Simultaneously, I was receiving support from the JSB. I had individuals who would read books and place them on cassettes. I had the opportunity of listening to these in my own time. Furthermore, I had the Kurtzweil machine that would assist in reading various books as well. All of these support mechanisms contributed to a significantly enhanced learning experience for a person who is blind.

For final examinations, I was provided the examination papers in braille. I was provided with an amanuensis and extra-time to complete my papers. These are standard reasonable arrangements that are put in place to accommodate persons with disabilities across the world. I was successful in all three examinations, with a distinction in Accounts.

In my second year at Mico Evening College, I registered for four additional subjects. Two GCE Ordinary Level subjects and two GCE Advance Level subjects. These were: History, Commerce, Accounts and Economics. The tremendous support and understanding of how to teach a student with a disability continued and I was successful in all four subjects.

If one should compare the experience between that of high school during the period when I developed the sight problem versus that of after I got blind, one would realize some fundamental factors that contributed to success:

1. At the high school level when I was confronted with the sight problem, there was no provision for rehabilitation and orientation such as that provided by the Jamaica Society for the Blind after I became totally blind.
2. At the high school level, teachers never had the knowledge or understanding as to how to relate to a person with a disability whereas at Mico Evening College there were individuals with tremendous knowledge and skills in how to teach a person who is blind.
3. There were no assistive aids such as computer, tape recorders or Kurtzweil reading machine at the high school level to give support to a student with visual challenges.

4. At the high school level, there was no support mechanism such as an amanuensis to write for a blind student in an exam whereas this was provided at Mico Evening College.
5. At the time of attending high school, there was no support for final examination for a student with a disability at the particular education institution but by the time I started attending Mico Evening College and exposed to the Jamaica Society for the Blind, such support mechanisms were in place.

These factors all contributed to the success that I experienced in an inclusive educational setting. It therefore demonstrates that once a person with a disability receives the requisite support and there are teachers who have a lucid understanding as to what to do when teaching a student with a disability, success can be achieved. This philosophical stance towards inclusive education is vindicated through the experience of attending one of the most accessible and inclusive educational institutions in the Caribbean, the University of the West Indies (Morris, 2017).

### THE UNIVERSITY OF THE WEST INDIES

Upon completing the seven academic subjects at the Mico Evening College, I met the matriculation requirement for the University of the West Indies (UWI). I was accepted to read for a degree in media and communication in 1993. By then, the UWI had a number of students with disabilities studying at the institution. There was a growing recognition that persons with disabilities had the capacity to perform at the highest level. In fact, so impressive was the performance of the students with disabilities that the valedictorian for 1992 was an individual with a disability who had graduated with first-class honours (Anderson, 2014).

I resided on one of the halls of residence on the campus and it was here that I was exposed to the first support mechanism at the institution for a student with a disability. There was a cadre of volunteers who assisted in reading and taking me to classes. The atmosphere also allowed for me to participate in extra-curricular activities. Other students were so impressed by my participation so much so that by the second semester of my first year, I was elected as deputy Hall Chairman for the hall of residence that I was residing.

The UWI had put in place a number of support services to accommodate students with disabilities. Some of these included:

1. A special committee to assist with the overall learning experience of students with disabilities. This committee included lecturers, administrators and students with disabilities.
2. A cadre of volunteers to read and write for students and to assist them to classes.
3. Purchase of modern technologies such as the Kurtzweil reading machine and computers equipped with Job Access with Speech (JAWS) to enhance the learning experience of each student with a disability.



4. Establish a special policy as to how students with disabilities should be treated on the campus.
5. Embark on a gradual improvement in the physical plant to make it more accessible for students with disabilities.

All of these efforts by the UWI were crowned with the construction of the UWI Mona-Lions Centre for Students with Special Needs in 2005. This is a special facility that is equipped with modern technologies and other support services for students with disabilities. It was built in collaboration with the UWI and the Lions Club of Mona- a voluntary organization that has given herculean service to the community of persons with disabilities in Jamaica. To date, it is the only facility of its kind at any tertiary institution in Jamaica.

The tremendous support services for students with disabilities and the inclusive approach of the UWI has contributed exponentially to me completing a Bachelor of Arts (BA) in Media and Communication; a Master of Philosophy (M.Phil.) in Government and a Doctor of Philosophy in Government with special focus on Political Communication. All of these were achieved during the period when I got blind. One can therefore conclude that if similar support structures were in place during my high school years when I had developed the sight problem, the results at that level of the education system could have been significantly different. An inclusive approach to education is therefore a credible and most worthy approach for Jamaica and any developing society.

### **RECOMMENDATIONS FOR ACTION**

Various international frameworks have articulated the need for countries to implement an inclusive education system. Indeed, inclusive education is seen as a right for persons with disabilities as postulated in the CRPD. It has tremendous benefits in driving the disability agenda and promoting social justice. I have demonstrated from personal experiences that it can work, once the requisite support services are put in place. It is within this context that the following recommendations are being made for Jamaica and any other developing society to adopt and implement:

1. For all public schools to be made accessible and inclusive of persons with disabilities and this should be supported by national legislation.
2. For all teacher trainees attending teacher-training colleges to be trained in understanding persons with disabilities and how to teach these vulnerable individuals.
3. For government to make assistive technologies to students with disabilities to enhance their learning experience.
4. For special resource centres to be established at public schools with the requisite assistive technologies to support the learning experience of students with disabilities.

5. For a specialist to be established in each parish to assist in the diagnosis and referrals for students who are detected with a disability.
6. For government to establish a policy mechanism where students detected with a disability should be given priority treatment in the public health sector.
7. For a list of all the government and non-governmental organizations (NGOs) catering to persons with disabilities to be developed and circulated to all public schools so that the support services can be bolstered for these vulnerable individuals in each educational institution.
8. For a consistent public education programme to be put in place to sensitize the school population and members of the general public, as to issues relating to persons with disabilities.

## CONCLUSION

education is a fundamental right for all and this is affirmed in various treaties approved by the United Nations. This right is also for persons with disabilities and is contained in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. For the lives of persons with disabilities to be transformed and for them to be truly empowered, education must play a quintessential role. But this provision of education for persons with disabilities in a modern construct cannot be isolated from the mainstream education system. It must be inclusive and support services must be put in place to accommodate members of this vulnerable community. It has been demonstrated in this paper, based on global practices and personal experiences of the author who is blind, that once a person with disability is included in the general education system and the necessary support services are in place, the results can be tremendous. This has been the experience of this author who is a perfect example that inclusive education works. It vindicates the statement by Waddington and Toepke that “Inclusive education is not only an educational system but an approach and an attitude which addresses the learning needs of all learners and allows for the greatest possible educational opportunities” (Waddington & Toepke, 2014).

## REFERENCES

- About. Ministry of Education, Youth and Information. (2005). <https://moey.gov.jm/about>
- Ajohia-Andrews, A., Frankel, E. (2010). Inclusive education in Guyana: a call for change. *International Journal of Special Education*, 25(1), 126–144.
- Anderson, S. (2014). *Climbing every mountain: Barriers, opportunities, and experiences of Jamaican students with disabilities in their pursuit of personal excellence*. Kingston, Jamaica: Arawak publications.
- Bhatnagar, N., Ajay, D. (2014). Regular school teachers’ concerns and perceived barriers to implement inclusive education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*, 7(2), 89–102.

- By faith, not by sight.* (2017). Kingston, Jamaica: I-Publish.
- Cambridge-Johnson, J., Hunter-Johnson, Y., & Newton, N.G.L. (2014). Breaking the Silence of Mainstream Teachers Attitude towards Inclusive Education in the Bahamas: High School Teachers' Perceptions. *The Qualitative Report*, 19(84), 1–20.
- “Convention on the rights of persons with disabilities”. (2006). United Nations. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Davies, R. (2004). Report on the task force on the Jamaican education system. Ministry of Education. <http://www.jis.gov.jm/estp/docs/Reports/JA%20Education%20Reform%20%Task-Force%202004.pdf>
- David, R., & Kuyini, A.B. (2012). Social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 1–12.
- “Disabilities Act.” (2014). Ministry of Labour and Social Security. <https://www.mlss.gov.jm/download/DISABILITIESACT.pdf>
- Disability and development report – Realizing the sustainable development goals by, for and with persons with disabilities. (2018). United Nations Department of Economic and Social Affairs. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2018/12/UN-Flagship-Report-Disability.pdf>
- Economic Commission of Latin America and the Caribbean. (2017). “Disability, human rights and public policy in the Caribbean: A situational analysis.” United Nations. <https://www.cepal.org/en/publications/43306-disability-human-rights-and-public-policy-caribbean-situation-analysis>
- Floyd, M. (2018, May 27). *Tear those barriers down. Jamaica gleaner.* <http://jamaica-gleaner.com/article/focus/20180527/floyd-morris-tear-those-barriers-down>
- Gayle-Geddes, A. (2015). *Disability and inequality: Socioeconomic imperatives and public policy in Jamaica.* New York: Palgrave Macmillan.
- Gooden-Monteith, Ch. (2019). *Inclusion of students with special needs in regular classroom: Teachers, teachers, knowledge, attitude and practice in Jamaica and globally.* Self-published. Kingston Jamaica.
- Houses of Parliament. (2011). “The Charter of Fundamental Rights and Freedom (Constitutional Amendment Act)”. Jamaica Parliament.
- IBE-UNESCO. (2007). Preparatory Report for the 48<sup>th</sup> ICE on Inclusive Education. “Caribbean Symposium on Inclusive Education” Preparatory Activity of the 48<sup>th</sup> Session of the International Conference on Education. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Kingston\\_IE\\_Final\\_Report.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Kingston_IE_Final_Report.pdf)
- Jamaica Association for the Deaf. (2015). *Brief History and Milestones.* <https://www.jamdeaf.org.jm/about-us/brief-history-milestones>
- Jamaica Council for Persons with Disabilities. (2019). Initial report submitted by Jamaica under Article 35 of the Convention, due in 2010\*. Jamaica Council for Persons with Disabilities. [https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/JAM/CRPD\\_C\\_JAM\\_1\\_6968\\_E.docx](https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/JAM/CRPD_C_JAM_1_6968_E.docx)
- Jamaica Hansard. (2018). “Proceedings of the Senate”. Session, January-March 2018, Issue no. 4. Kingston Jamaica.
- Kasa, Ch. (2014). Strategies for Success: Creating Inclusive Classroom that Works. <http://inclusionu.com/strategies-for-success/>
- Mandela, N. (1994). *Long walk to freedom: the autobiography of Nelson Mandela.* Boston: Little, Brown.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–299.
- Ministry of Education, Youth and Information. (2019). Primary Exit Profile 2019 National Report. Ministry of Education, Youth and Information. <https://japarliament.gov.jm/attachments/article/2128/The%20Primary%20Exit%20Profile%202019%20-%20National%20Report.pdf>

- Ministry of Justice. (2010). Charter of Fundamental Rights and Freedom. Ministry of Justice. [https://japarliament.gov.jm/attachments/341\\_The%20Charter%20of%20Fundamental%20Rights%20and%20Freedom%20\(Constitutional%20Amendment\)%20Act,%202011.pdf](https://japarliament.gov.jm/attachments/341_The%20Charter%20of%20Fundamental%20Rights%20and%20Freedom%20(Constitutional%20Amendment)%20Act,%202011.pdf)
- Ministry of Labour and Social Security. (2018). Programme of advancement through health and education. Ministry of Labour and Social Security. <https://www.mlss.gov.jm/mlss/?departments=path>
- Mona High School. (2019). About us. Mona High School. <https://www.monahighschool.org/about-us.html>
- Morris, F. (2019). An inclusive and prosperous Caribbean: The case of persons with disabilities. *Social and Economic Studies*. UWI Mona, Kingston.
- Morris, F., Anthea, H. (2016). "ICTs and empowerment of children with disabilities: A Jamaican case study." In *Communication and Information Technologies Annual (Studies in Media and Communication*, 12 (pp. 25–39), edited by Laura Robinson, Jeremy Schulz, and Hopeton S. Dunn. Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Official report on access and inclusion of children with disabilities in Jamaican education system. UWI Centre for Disability Studies (2010). [https://www.eyecarecaribbean.com/ecc/research/Official\\_Report\\_On\\_Access\\_And\\_Inclusion\\_In\\_Jamaican\\_Schools.pdf](https://www.eyecarecaribbean.com/ecc/research/Official_Report_On_Access_And_Inclusion_In_Jamaican_Schools.pdf)
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing and Health*, 23, 334–340.
- Sir John Golding Rehabilitation Center. (2019). Hope Valley Experimental Primary. Sir John Golding Rehabilitation Center. <https://www.goldingcentre.com/about-us/hope-valley-experimental-school/>
- Special Education Unit. Ministry of Education, Youth and Information. (2015). <https://moey.gov.jm/node/123>
- Statistical Institute of Jamaica. (2019). Education Statistics. STATIN. [https://statinja.gov.jm/Demo\\_SocialStats/Education.aspx](https://statinja.gov.jm/Demo_SocialStats/Education.aspx)
- "The Salamanca statement and framework for action on special education". (1994). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- "The sustainable development goals". (2015). United Nations. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- United Nations. (2019). Draft report United Nations expert group meeting "Strengthening evidence-based research for disability-inclusive implementation, monitoring and evaluation of the sustainable development goals". United Nations. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/2019egm.html>
- United Nations Education, Scientific and Cultural Organization. (2009). Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48<sup>th</sup> Session of the International Conference on Education. UNESCO. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/defining\\_inclusive\\_education\\_agenda\\_2009.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/defining_inclusive_education_agenda_2009.pdf)
- Waddington, L., and Toepke, C. (2014). *Legal opinion: Moving towards inclusive education as a human right*. <http://www.academia.edu>
- Wolcott, H.F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## INCLUSIVE EDUCATION WORKS: I AM A TESTIMONY

### *Abstract*

Inclusive education is a practical and transformative endeavor that must be the way of the future for the education of persons with disabilities. This is the view of an individual who has had a lived experience of inclusive education. In this chapter, I seek to chronicle my experiences as a blind person who developed glaucoma whilst attending high school and was unable to successfully complete school due to the inadequacies of the system for a student with disability.

Upon becoming totally blind, I went to one of the institutions catering to the needs of persons who are blind and received rehabilitation and re-entered the education system to complete my education. With the rehabilitation that I received coupled with greater understanding and support for a blind student, I was able to successfully complete final exams that caused me to meet the matriculation requirements for university. I successfully completed university with a Bachelor of Arts, Master of Philosophy and a Doctor of Philosophy. All of these were done in regular education institutions and is a clear indication that inclusive education works.

I compared this experiential knowledge with established epistemology on the subject of inclusive education and conclude the chapter with some recommendations as how educational institutions should become more inclusive and accessible for persons with disabilities.

*Keywords:* inclusive education system, persons with disabilities, Jamaica, Floyd Morris

## EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA DZIAŁA: JESTEM ŚWIADECTWEM

### *Abstrakt*

Edukacja włączająca jest praktycznym i transformacyjnym dążeniem, które musi być przyszłością dla edukacji osób z niepełnosprawnością. Jest to pogląd osoby, która przeżyła doświadczenie edukacji włączającej. W tym rozdziale postaram się opisać własne doświadczenia jako osoby niewidomej, która zachorowała na jaskrę podczas nauki w liceum i nie była w stanie ukończyć szkoły z powodu nieprzygotowania systemu na ucznia z niepełnosprawnością.

Po całkowitej utracie wzroku udałem się do jednej z placówek zajmujących się potrzebami osób niewidomych, gdzie umożliwiono mi rehabilitację oraz powrót do nauki, w celu ukończenia szkoły. Dzięki połączeniu rehabilitacji z ogromnym zrozumieniem oraz wsparciem dla niewidomego ucznia, udało mi się zdać egzaminy końcowe, co skłoniło mnie do złożenia dokumentów na studia. Z sukcesem ukończyłem uniwersytet z tytułem Bachelor of Arts, Master of Philosophy i Doctor of Philosophy. Wszystko to odbywało się w ogólnodostępnych instytucjach edukacyjnych i wyraźnie wskazuje na to, że edukacja włączająca działa.

Porównałem tę empiryczną wiedzę z założeniami epistemologicznymi na temat edukacji włączającej i zakończyłem rozdział kilkoma zaleceniami, jak instytucje edukacyjne powinny stać się bardziej włączające oraz dostępne dla osób z niepełnosprawnością.

*Słowa kluczowe:* system edukacji włączającej, osoba z niepełnosprawnością, Jamajka, Floyd Morris

## INFORMACJE DLA AUTORÓW

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

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

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

### Sporządzanie bibliografii

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

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

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

#### *Książki*

(a) polska

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

(b) polska, redagowana

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

(c) obcojęzyczna, redagowana

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

(d) książka o kolejnym wydaniu

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

#### *Rozdziały w książkach*

(a) publikacja polska

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

(b) publikacja obcojęzyczna

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

#### *Artykuły w czasopismach*

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

#### *Nieopublikowane dysertacje i prace magisterskie*

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

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

### *Referaty wygłoszone na konferencjach i innych spotkaniach*

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

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

### *Raporty z badań*

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

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

Do przesłanego wydruku tekstu i jego wersji elektronicznej należy dołączyć:

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

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

### **Rzetelność naukowa**

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

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



## **Recenzowanie**

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

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

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

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

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

