

**NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ**  
**DYSKURSY PEDAGOGIKI SPECJALNEJ**



# NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ DYSKURSY PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

(Re)wizje profesjonalizmu.  
Kształcenie w obliczu  
systemowych zmian i potrzeb podmiotu

Nr 23

Gdańsk 2016

Komitet Naukowy

doc. dr hab. Jarosław Balvin (Uniwersytet w Zlíně),  
prof. dr Ursula Horsch (Uniwersytet w Heidelbergu),  
prof. dr hab. Iwona Chrzanowska (UAM, Poznań),  
prof. dr hab. Svetlana Konyushenko (Uniwersytet im. E. Kanta, Kaliningrad),  
doc. PhDr. Jaroslav Veteška (University in Ústí nad Labem),  
dr hab. Teresa Żółkowska (prof. USz., Szczecin)

Komitet Redakcyjny

*Amadeusz Krause* (red. nacz.), *Dorota Krzezińska* (z-ca. red. nacz.)  
*Sławomira Sadowska*, *Joanna Belzyt* (sekretarz redakcji)

Czasopismo recenzowane

(tryb recenzowania i informacje dla autorów  
na stronie [www.niepelnosprawnosc.ug.edu.pl](http://www.niepelnosprawnosc.ug.edu.pl))

Redaktor naukowy tomu

*Sławomira Sadowska*

Korekta techniczna,

skład i łamanie

*Urszula Jędrzycka*

Publikacja dofinansowana ze środków  
Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Wersja drukowana jest wersją pierwotną  
czasopisma „Niepełnosprawność”

ISSN 2080-9476

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot

tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206

e-mail: [wydawnictwo@ug.gda.pl](mailto:wydawnictwo@ug.gda.pl)

[www.wyd.ug.edu.pl](http://www.wyd.ug.edu.pl)

Księgarnia internetowa: [www.kiw.ug.edu.pl](http://www.kiw.ug.edu.pl)

# Spis treści

## Contents

Od Redakcji .....	9
<i>Editor's Note</i>	
<b>Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, Sławomira Sadowska</b>	
Problemy związane z probolońskim kształceniem pedagogów i nauczycieli w Polsce .....	13
<i>The problems connected with the pro-bolognian education of pedagogues and teachers in Poland</i>	
<b>Sławomira Sadowska</b>	
Kim powinien być pedagog specjalny: granice wzorca w kontekście potrzeb zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych .....	32
<i>Whom should a special pedagogue be: the boundaries of a model in the context of the need for social change and the horizon of divergent „answers”</i>	
<b>Katarzyna Parys</b>	
Poczucie umiejscowienia kontroli a twórcze orientacje życiowe pedagogów specjalnych .....	48
<i>Special Education Teachers' Locus of Control and Creative Life Orientations</i>	
<b>Sławomir Olszewski</b>	
Pedagog specjalny w świetle metafor – samoopis roli zawodowej .....	67
<i>Special Educators' self-understanding through metaphors</i>	
<b>Katarzyna Plutecka</b>	
Godność pedagoga specjalnego wobec polityki wprowadzania zmian w aktualnej rzeczywistości oświatowej .....	77
<i>The dignity of the special educator to the policy changes in the current educational reality</i>	
<b>Katarzyna Ćwirynkało, Urszula Bartnikowska</b>	
25 lat funkcjonowania Ustawy o systemie oświaty. Tendencje w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi .....	88
<i>25 years of functioning of the Education Act. Tendencies in educating students with special educational needs</i>	
<b>Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk</b>	
Rola szkoły w procesie całościowej edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną .....	103
<i>The school's role in the process of lifelong education of people with intellectual disabilities</i>	

<b>Małgorzata Zaborniak-Sobczak, Katarzyna Ita Bieńkowska, Andrzej Senderski</b>	
Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy . . . . .	116
<i>Central auditory processing disorder from theory to educational practice. Selected problems</i>	
<b>Urszula Bartnikowska, Katarzyna Ćwirynkało, Agnieszka Żyta</b>	
Nauczyciele szkoły integracyjnej wobec kształcenia dzieci z trudnościami emocjonalnymi i w zachowaniu . . . . .	133
<i>Integrative school teachers' opinions about education of children with emotional and behavioral difficulties</i>	
<b>Joanna Skibska</b>	
Wymiary spostrzegania integracji i edukacji włączającej przez rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym uczących się w klasach integracyjnych. Komunikat z badań . . . . .	146
<i>Dimensions of the Perception of Inclusive Education by Parents of Children at Early School Age Studying in Inclusive Classes. The Report from the Study</i>	
<b>Joanna Skibska</b>	
Wiedza rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym o edukacji włączającej oraz jej ocena. Komunikat z badań . . . . .	160
<i>Knowledge of parents of children at early school age about inclusive education and its evaluation. Report on the study</i>	
<b>Agnieszka Drabata</b>	
Nauczyciel wobec reifikacji tożsamości ucznia z niepełnosprawnością intelektualną . . . . .	173
<i>The role of a teacher in the reification in the identity of a student with intellectual disability</i>	
<b>Agnieszka Buczek, Jacek Sikorski</b>	
Czynniki motywujące i demotywuujące do nauki szkolnej w opinii uczniów niepełnosprawnych intelektualnie uczęszczających do gimnazjum specjalnego . . . . .	187
<i>Factors motivating and demotivating for school learning in the opinion of students with intellectual disabilities attending high school special</i>	
<b>Iwona Myśliwcyk</b>	
Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeni szkolnej – cyfrowi tubylcy czy wykluczeni . . . . .	197
<i>Young people with intellectual disabilities in the school – digital natives or excluded?</i>	
<b>Agnieszka Łaba-Hornecka</b>	
Biblioterapia i jej wpływ na zachowania komunikacyjne dzieci z autyzmem . . . . .	212
<i>Bibliotherapy and its impact on communication behaviours of children with autism</i>	

**Z badań studentów**  
*Students' research*

**Agnieszka Jaranowska**

Analiza temporalna doświadczanych przeżyć i otrzymywanego  
wsparcia przez rodziców dzieci z autystycznego spektrum zaburzeń . . . . 224  
*Temporal analysis of experience and support received by the parents  
of children with autistic spectrum disorders*





## Od Redakcji

### *Editor's Note*

Oddajemy do Państwa rąk już 23 numer czasopisma „Niepełnosprawność”. Tym razem refleksja teoretyczna i dociekania empiryczne skoncentrowane są wokół szkoły, jej różnych podmiotów, praktyk nauczania uczniów z niepełnosprawnością, przygotowania kadr do wypełniania zadań edukacyjnych. Autorzy tekstów stawiają pod dyskusję wiele zagadnień wiążących się ze szkołą jako przestrzenią życia osób z niepełnosprawnością, w tym zagadnień wspólnego kształcenia uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Ich poszukiwania respektują zasadę stawiania pytań, rewidowania tez oraz aktualizowania sensu zobowiązań i możliwości szkoły, a także oczekiwań wobec niej.

Zebrane w niniejszym tomie opracowania nawiązują do stanowisk płynących z konceptów normalizacji, integracji i inkluzji, zmiany społecznej, humanizacji pomocy. W zbiorze tekstów można odnaleźć takie, które w sposób istotny odnoszą się do profesji pedagoga specjalnego, wzorów myślenia oraz działania jej przedstawicieli. Silnie uobecniona jest w nich tradycja humanistycznej misji pedagogiki specjalnej, jak i nowe jej odsłony w postaci współczesnych konceptów zmiany społecznej. Autorzy artykułów zachęcają do refleksji nad tym, jakimi wartościami żyję, uwrażliwiają na wagę tych kompetencji, które wykraczają poza zbiór kompetencji technicznych (Sławomira Sadowska, Sławomir Olszewski, Katarzyna Parys). W przestrzeni rozważań odnajdujemy też teksty, w których myśl o profesji pedagoga specjalnego spleciona jest z myślą o zmianach systemowych. Domena aktualnej rzeczywistości systemu kształcenia pedagogów i nauczycieli oraz domena aktualnej rzeczywistości oświatowej i polityki oświatowej staje się pretekstem do pełnego niepokoju odnoszenia się do wypełniania zadań profesji pedagoga specjalnego (Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk i Sławomira Sadowska, Katarzyna Plutecka). Przedstawione różne punkty widzenia na problemy związane z profesją pedagoga specjalnego budzą zaniepokojenie oraz przekonanie, że łączymy się z pogłębioną myślą wrażliwych na potrzeby ludzi i świata naukowców. Kolejną grupę tekstów łączy myślowo wyzwanie, jakie rodzi „otwarcie systemu oświaty” na wszystkich uczniów, niezależnie od stopnia ich sprawności.

Minęło już 25 lat, gdy na mocy ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty zapewniono możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie. Reformatorskie działania wyznaczone były przebudową systemu społeczno-gospodarczego państwa, diagnozami aktualnych problemów i wyzwań, przed którymi stała wówczas edukacja, oddolnymi ruchami nauczycieli, oczekiwaniami rodziców dzieci niepełnosprawnych, którzy domagali się dla swoich dzieci miejsca w systemie edukacji, oczekiwali takiej organizacji kształcenia, by uwzględniane były specjalne potrzeby edukacyjne niepełnosprawnych uczniów.

„Otwarcie systemu oświaty” wpisywało się w podnoszone głosy na temat niwelowania w społeczeństwie nierówności i przywilejów, było też wyrazem realizacji koncepcji normalizacyjnych i integracyjnych. W odwołaniu do tych założeń autorzy podejmują się analiz w polu zmian systemowych, spojrzenia różnych podmiotów na wspólną edukację, praktyk wspólnej nauki i wyzwań, jakie wiążą się z różnorodnością potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Katarzyna Ćwirynkało i Urszula Bartnikowska; Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk; Urszula Bartnikowska, Katarzyna Ćwirynkało oraz Żyta Agnieszka; Joanna Skibska; Małgorzata Zaborniak-Sobczak, Katarzyna Ita Bieńkowska i Andrzej Senderski). Przedstawione punkty widzenia na problemy związane z tą kwestią są naprawdę interesujące. Mamy możliwość obcować z myślą badaczy, teoretyków, naukowców z różnych dyscyplin. Ich prace budzą zainteresowanie nie tylko z uwagi na pogłębione rozpoznanie, interesujące analizy literatury krajowej i zagranicznej, ale i z uwagi na impuls, jakim są dla naszego myślenia. Ostatni obszar poznawczej eksploracji zaproponowany w niniejszym tomie w sposób szczególny łączy kategoria humanizacji i refleksyjności. Analizie teoretycznej poddane zostały problemy związane ze statusem prawdy obiektywnej, z uniwersum symbolicznym i definicjami rzeczywistości, z którymi musi się zmierzyć nauczyciel, by nie ulec wypaczającym siłom nacisku społecznego i przesądów. Dociekania empiryczne odnoszą się zaś między innymi do problemów rozwoju społeczeństwa sieciowego, informacyjnego. W tym kontekście podjęta została próba rozpoznania subiektywnych sensów nadawanych przez nauczycieli szkół specjalnych „byciu” mediów w życiu szkolnym uczniów. Badawcze sprawozdania dotyczą także podmiotowego (uczniowskiego) spojrzenia na czynniki motywujące i demotywujące do nauki szkolnej, obszaru rozwijania kompetencji komunikacyjnych oraz przestrzeni wsparcia rodzin (Agnieszka Drabata; Iwona Myśliwczyk; Agnieszka Buczek i Jacek Sikorski; Agnieszka Łaba-Hornecka; Agnieszka Jaranowska). Zakresowo wszystkie te teksty koncentrują się wokół pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną i z autyzmem, jednak podejmowane w nich kwestie są bardziej uniwersalne. W kontekście ustaleń z nich płynących wypada się upomnieć kolejny raz o humanizację pomocy, tak, by poziom satysfakcji uczestni-

ków procesu pomagania dotyczył zarówno tych, którym pomoc jest świadczona, jak i osób im pomagających.

Do dyskusji o edukacji osób z niepełnosprawnością włączyli się przedstawiciele środowiska akademickiego i praktyki. Jest też głos badacza, przed którym – po opuszczeniu murów Uniwersytetu – dopiero długa droga zagłębiania się w tajniki teorii i praktyki. Pragniemy podziękować wszystkim autorom, którzy postanowili podzielić się swoimi rozważaniami na łamach naszego czasopisma. Wyrażamy nadzieję, że numer „Niepełnosprawności”, który oddajemy do rąk Państwa, spotka się z pozytywnymi ocenami. Zapraszamy oczywiście do dzielenia się naukowymi dokonaniem w kolejnych numerach czasopisma.

prof. UG, dr hab. *Sławomira Sadowska*  
Redaktor tomu



Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

Uniwersytet Zielonogórski

Sławomira Sadowska

Uniwersytet Gdański

## Problemy związane z probolońskim kształceniem pedagogów i nauczycieli w Polsce<sup>1</sup>

### The problems connected with the pro-bolognian education of pedagogues and teachers in Poland

We consider the pro-bolognian changes that are being introduced in the fields of education of pedagogues and teachers to be highly problematic and controversial. These problems and controversies, in our view, are mainly related to the negative consequences of the modification of the model and scholastic-pedagogical curriculum, appointed by expected learning outcomes that are mandatorily adopted for implementation. No less important we consider the issue of limitations of the graduate's competences, whose current scope and nature can be a hidden blocker for the development of science and research in subdisciplines of pedagogy. In the context of identified weaknesses, we will attempt to outline proposals for new, flexible solutions in the pro-bolognian education of pedagogues and teachers in Poland.

Słowa kluczowe: probolońskie kształcenie nauczycieli i pedagogów, problemy i kontrowersje, możliwości działań i rozwiązań naprawczych

Keywords: pro-bolognian education of teachers and pedagogues, problems and possibilities of actions and corrective solution

## Wprowadzenie

Istotne dla współczesnego kształcenia pedagogów i nauczycieli w Polsce są kwestie związane z Procesem Bolońskim i następstwami realizacji jego zaleceń

---

<sup>1</sup> Artykuł stanowi poszerzoną wersję tekstu opublikowanego w obcojęzycznej monografii zbiorowej [Janiszewska-Nieścioruk, Sadowska 2015], *Trening protiv obrazovaniâ? Raznoglasiâ, svâzannyye s rasprostraneniem pro-bolonskogo obrazovaniâ pedagogov i učitelej v Plo'se [w:] ViŹša osvita Ukraini u konteksti integracii do evropejs'kogo osvitrnogoprostoru, Pereâslav-Hmel'nic'kij DPU im. G. Skovorodi, Kiiv.*

dla rodzimego systemu edukacji. Dotychczasowe probolońskie zmiany, formalnie regulujące przede wszystkim kształcenie na poziomie wyższym, w różnym stopniu przenikają także do niższych etapów edukacji, zasadniczo i często niekorzystnie je zmieniając. Oczekiwane w pokonferencyjnych ustaleniach państw sygnatariuszy Procesu Bolońskiego uelastycznienie i wzrost mobilności kształcenia wyższego z równoczesnym doregulowaniem uznawalności kwalifikacji absolwentów każdego z jego etapów – studiów licencjackich, magisterskich i wyraźnie ostatnio upowszechnianych doktoranckich – sprowadzono w naszych realiach do parcelacji wcześniej jednolitego, najczęściej pięcioletniego, uniwersyteckiego kształcenia na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich, a w konsekwencji kompetencyjnego zatimizowania ich adeptów. Tym samym jego jakość została zdewaluowana, bowiem tzw. pełne teoretyczno-praktyczne w tym zakresie przygotowanie zastąpiono zawodowym – trzyletnim licencjackim bądź rocznym kursowym, a w bardziej optymistycznym wariantcie – podyplomowym. Wskazując te, jak też inne, nie mniej kontrowersyjne skutki zmian na kierunkach kształcących pedagogów i nauczycieli, pragniemy zainicjować dyskusję nad nowymi rozwiązaniami w ich kształceniu.

## Problemy wynikające z modyfikacji modelu i programu studiów pedagogicznych i nauczycielskich

Wejście Polski w Proces Boloński miało skutkować uelastycznieniem i zróżnicowaniem dotychczasowych możliwości kształcenia wyższego, a więc je wreszcie zeuropeizować, uczynić bardziej otwartym i dlatego podobnym do „lepszego” w tym zakresie oferty edukacyjnej państw zachodnich. Kompatybilność naszych nowych organizacyjnych rozwiązań z tymi od dawna upowszechnianymi na zachodzie Europy stała się dla władz ministerialnych priorytetem. W rozwiązaniach dostrzegano przede wszystkim szansę na uznawalność dyplomów absolwentów za granicą, mobilność w wyborze ścieżki kształcenia i zakresu pożądanego przez studenta kompetencji, w tym naukowych, uzyskiwanych w wyniku kooperacji z badaczami – specjalistami określonych dyscyplin/subdyscyplin w toku studiów na jednej bądź kilku uczelniach w kraju i/lub za granicą. Uruchomione programy typu Erasmus miały jeszcze bardziej upodmiotowić studentów, także w możliwości wyboru i kreowania postedukacyjnej kariery zawodowej, zwiększającej ich otwartość na ofertę rynku pracy, i tym samym możliwości zatrudnienia. W polskich realiach ta otwartość jest nierzadko postrzegana w kategoriach dostosowywania się do wymagań i oczekiwań pracodawców (rynek pracodawców) w powiązaniu z permissywnością i w konsekwencji nadmiernym od nich uzależnieniem.

Powyższe dążenia i działania można byłoby uznać za słuszne, a nawet konieczne i oczekiwane, gdyby nie pewne, niestety wyraźnie zauważalne, słabości i problemy w toku ich wdrażania czy realizacji, zwłaszcza w odniesieniu do zróżnicowanych specjalnościowo kierunków kształcących nauczycieli i pedagogów, w tym pedagogów specjalnych. Te słabości czynią dotychczasowe modyfikacje modelu studiów nauczycielsko-pedagogicznych, jak też ich programów czy standardów kształcenia i oczekiwanych po ich ukończeniu efektów (w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych), kontrowersyjnymi i dlatego wartymi refleksji.

Analizę warto rozpocząć od kwestii modelu studiów nauczycielsko-pedagogicznych i przy tym przypomnieć, że pierwsze próby ich zmiany nastąpiły w naszym kraju już w latach 90. ubiegłego wieku, jeszcze przed wejściem Polski do Unii Europejskiej. Pierwotna wersja jednostopniowa – cztero- lub pięcioletnia<sup>2</sup> została zastąpiona dwustopniową – 3+2 (dwuletnie studia II stopnia dopełniały programowo trzyletnie studia I stopnia), ewoluując następnie w opcję 3 i 2 (studia I i II stopnia zaczęły różnić się specjalnościowo, a nawet kierunkowo). Aktualnie ostatnia ze wskazanych opcji kształcenia na fali probolońskich zmian stała się powszechna, przy czym zauważana jest wyraźna tendencja jej wzbogacania (też swoistego urozmaicenia) o trzeci wariant, jakim są studia doktoranckie [por. Janiszewska-Nieścioruk 2012]. W konsekwencji propagowany jest model 3 i 2+4, który rozpoczyna się zróżnicowaniem specjalnościowym, a nawet kierunkowym, by powrócić potem do zagadnień ogólnopedagogicznych czy ogólnospołecznych. Efektem zamykającym jest uzyskanie pierwszego stopnia naukowego.

Powyższe, wraz z sygnalizowaną już wcześniej nadmierną parcelacją toku studiów, generuje jeszcze jeden, wciąż nierozwiązany problem – ogólnoakademickiego i praktycznego (zawodowego) kształcenia nauczycieli i pedagogów (w tym specjalnych). Aktualnie przyjęło się, że studia I stopnia – licencjackie, to studia zawodowe, a więc w pełni – teoretycznie i praktycznie – przygotowujące do pracy w instytucjach edukacyjnych. Wydaje się jednak, że są one takimi tylko z założenia, bowiem kształcenie na nich odbywa się najczęściej w „duchu” ogólnoakademickim, a nie praktycznym. Oczywiście i w takim profilu kształcenia uwzględnia się odpowiednią liczbę godzin praktyk oraz niezbędny blok przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych, ale ich wymiar *de facto* oznacza niezbędne minimum, poniżej którego w planowaniu zajęć już zejść nie można. Przyczyną takich działań jest ucieczka władz uczelni przed generowaniem kosztów, które bez wątpienia byłyby wysokie w przypadku wyboru praktycznego kształcenia wy-

<sup>2</sup> Czteroletnie, jednotorowe studia prowadzone były w wyższych szkołach pedagogicznych, natomiast również jednotorowe, ale pięcioletnie studia prowadzone były na uniwersytetach; obie możliwości kształcenia miały status studiów magisterskich realizowanych w formie dziennej i zaocznej, które aktualnie określa się stacjonarną i niestacjonarną.

magającego między innymi stałą współpracę z placówkami, które w przedbolońskim okresie nazywano szkołami ćwiczeń, a dziś zewnętrznymi interesariuszami. Ograniczanie kosztów kształcenia w przypadku kształcenia specjalistów o szczególnej społecznej randze nie powinno mieć miejsca, a przynajmniej nie może być sprowadzane do niezbędnego minimum ponoszonych na nie nakładów. Społeczne znaczenie zawodu nauczyciela i pedagoga jest oczywiste i nie potrzebuje potwierdzeń. Decydowanie o kształceniu nauczycieli i pedagogów w kategoriach „filozofii zysków i strat” skutkuje wyraźnym obniżaniem jego jakości.

Podejście uczelni do kształcenia pokazuje przenikanie do nauk społecznych, w tym pedagogiki, myślenia w kategoriach ekonomicznych. „Zarządzanie” daną strukturą bądź kierunkiem kształcenia dominuje nad koncentracją na aspekcie wzbogacania wiedzy i doświadczeń pedagogicznych, metodycznych, terapeutycznych. Jest ono także zauważane w uprawianej od lat przez uczelnie polityce zatrudniania pracowników naukowych. Jak trafnie zauważył Prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego: „sposób zarządzania w instytucjach szkolnictwa wyższego coraz bardziej przypomina sposób zarządzania w prywatnych przedsiębiorstwach. Celem nadrzędnym staje się rentowność przedsięwzięcia, która opiera się przede wszystkim na zmniejszaniu kosztów pracy, zawieraniu umów czasowych, co uderza przede wszystkim w młodych pracowników nauki” [ZNP apeluje o lepsze warunki zatrudniania nauczycieli akademickich, 2015]. Ten model skutkuje także utratą wolności akademickich, rosnącą biurokratyacją i pogorszeniem jakości kształcenia i nauki. Dlatego ZNP apelował do ówczesnej Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego o zapewnienie stabilnych warunków zatrudnienia nauczycieli akademickich (w tym nauczycieli nauczycieli), uregulowanie statusu doktorantów i wypracowanie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego (sic!). Można uznać, że apel ten znalazł także wydzźwięk w Komunikacie Erywańskim, bowiem wskazano w nim między innymi potrzebę wspierania mobilności „studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela ze względu na ważną rolę, jaką odgrywają w kształceniu przyszłych pokoleń Europejczyków [Komunikat Erywański 2015].

Preferowanie przez uczelnie kształcenia ogólnoakademickiego może być także powodowane ograniczonymi zasobami kadrowymi – kompetencjami potwierdzonymi dorobkiem naukowym i praktycznym/zawodowym osób wchodzących w skład minimum kadrowego kierunku o profilu praktycznym. Ponadto potrzeba utrzymania stałej i na wysokim poziomie współpracy z placówkami edukacyjnymi gwarantującymi studentom/słuchaczom praktykę w zróżnicowanych specjalnościowo formach zajęć może okazać się trudna do spełnienia, zwłaszcza przez niewielkie szkoły zawodowe mające do dyspozycji ograniczone w tym zakresie możliwości własnego, lokalnego środowiska. Wskazane problemy powodują, że dopuszczalna aktualnie możliwość prowadzenia przez uczelnie jednego bądź



drugiego profilu studiów – praktycznego bądź ogólnoakademickiego – proponowana w dotychczasowych bolońskich ustaleniach (z powodów najczęściej merkantylnych) nie jest „wykorzystywana”. Chodzi oczywiście o uczelnie/wydziały, które mogą (ale nie muszą) prowadzić kształcenie praktyczne, bowiem mają pełne lub częściowe prawa akademickie – posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora i/lub doktora habilitowanego w obszarze kształcenia i w dziedzinie, do których jest przyporządkowany kierunek studiów [Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2014, poz. 1198].

Warto zwrócić uwagę na fakt, że aktualnie propagowany model studiów pedagogiczno-nauczycielskich w opcji 3 i 2 nie stanowi jedynego rozwiązania uzyskiwania kwalifikacji. Zainteresowani korzystają z form czasowo i programowo skróconych, ale nadających te same kompetencje i uprawnienia zawodowe. I tak, na przykład, następuje zrównanie uzyskiwanych kwalifikacji absolwentów trzyletnich studiów licencjackich na kierunku pedagogika specjalna z kursowym dwusemestralnym przygotowaniem w tym zakresie oferowanym przez pozaakademickie jednostki [por. Krause 2009]. Przedstawione powyżej rozwiązanie rodzi pytanie: Czy efekty kształcenia w obu przypadkach są jednakowe? Teoretycznie (ale chyba tylko teoretycznie) muszą takie być, skoro nadają te same uprawnienia. Podobnie jest z kształceniem na poziomie magisterskim, które można zastąpić kursowym przygotowaniem – wystarczy, że osiąga ono wymiar 350 godzin, w tym 120 godzin praktyki pedagogicznej [Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.; Dz.U. 2012, Nr 25, poz. 131; por. też Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r.; Dz. U. 2009 Nr 50, poz. 400]. Zawartość programowa obu form jest bardzo zróżnicowana, ale efekty z założenia są identyczne. Formy kursowe pedagogiczne coraz częściej prowadzone są przez jednostki czy osoby fizyczne aplikujące w różnych programach szkoleniowych finansowanych ze środków unijnych. Nie chodzi tu o studia podyplomowe uruchamiane na bazie takich środków, lecz o kursy nadające np. kwalifikacje trenera pracy czy trenera aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością. W tym miejscu warto przypomnieć, że zmiany związane z modelem kształcenia nauczycieli i pedagogów, jak też ich programami czy standardami i oczekiwanymi po ukończeniu studiów kwalifikacjami, szczególnie nasiliły się po wprowadzeniu przez MENiS w 2002 r. rozporządzenia [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r., Dz. U. 2002 Nr 155, poz. 1288], które w swych zapisach zredukowało zakres kompetencyjnego przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnością w ogólnodostępnym szkolnictwie, co zrodziło krytykę pedagogów specjalnych (teoretyków i praktyków) [por. Dykcik 2003; Krause 2009]. Można odnieść wrażenie, że to ograniczanie kompetencji, przy równoczesnym ich dezawuowaniu, utrzymuje się. Tym

samym naukowo-badawczy i metodyczny dorobek pedagogiki specjalnej, subdyscypliny pedagogiki, jest deprecjonowany. Na fali inkluzji edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami czy o specjalnych potrzebach to nauczyciel – po kursowym w zakresie tej problematyki „przygotowaniu” – uznawany jest za bardziej kompetentnego specjalistę od pedagoga specjalnego – absolwenta I i II stopnia studiów tego kierunku. W kontekście sygnalizowanego problemu wypada również zastanowić się (jak proponują autorzy raportu TALIS – *Teaching and Learning International Survey 2013*), czy niektóre elementy aktualnych programów kształcenia na kierunkach niepedagogicznych, ale nadających uprawnienia do nauczania na określonych etapach edukacyjnych, nie są zbyt ubogie. Oferowany studentom/słuchaczom wymiar godzin zajęć z psychologii, pedagogiki, dydaktyki przedmiotowej czy zajęć praktycznych przygotowujących np. do reagowania i rozwiązywania trudnych sytuacji w klasie uznawany jest za niewystarczający [Hernik, Malinowska, Piwowarski, Przewłocka, Smak, Wichrowski 2014].

Wspomniane dezawuowanie kompetencji nauczycieli i pedagogów następuje także drogą ich urzędniczej „podległości”. Otóż, jak zaznacza Grzegorz Karwasz, „w Polsce, w odróżnieniu od Francji, nauczyciel nie jest urzędnikiem państwowym, ale gminnym” [Karwasz 2013]. Autor dodaje ponadto, że „ramy awansu zawodowego, dopuszczenia podręczników i kryteria oceny szkół (rankingi, testy maturalne, olimpiady przedmiotowe) wyznaczone są centralnie” [Karwasz 2013]. Tym samym autonomia polskiego nauczyciela jest pozorna. Oddaje to raport TALIS, w którym w wymiarze autorytatywnej oceny szkół lokujemy się na początku zestawienia, między Malezją i Meksykiem [Karwasz 2013; Hernik, Malinowska, Piwowarski, Przewłocka, Smak, Wichrowski 2014].

Warto, w kontekście wspomnianych efektów kształcenia, jakie określa się na „wejściu” w przypadku uruchamiania kierunku pedagogicznego/nauczycielskiego (z różną w jego ramach specjalnościową ofertą), zwrócić także uwagę na to, że przyjmowany jako konieczny, oczekiwany i osiągniany przez każdego studenta „zestaw” wymagań jest co najmniej wątpliwy. Po pierwsze, uśrednia poziom kształcenia, ponieważ te efekty mogą być bardzo różne w zależności od dyspozycji, możliwości studentów (np. wyższe niż założono). Po drugie, niskie oczekiwania nie przyciągają, czy ujmując rzecz inaczej, są niesatysfakcjonujące dla kreatywnych studentów (później absolwentów). I jeszcze jedno, niektóre założone efekty kształcenia pozostają tylko takimi, a więc założonymi do realizacji, ponieważ nie daje się sprawdzić, czy zostały osiągnięte, np. w zakresie kompetencji społecznych. Inną kwestią jest także to, że przesadna założeniowość uzyskanych efektów kształcenia kojarzy się raczej nie z kształceniem czy studiowaniem, lecz szkoleniem nauczycieli i pedagogów. To ostatnie można wiązać z określoną, ograniczającą procedurą postępowania w uczelni, a więc działaniami pod wymiar ustalonych, antycypowanych efektów, odpowiednio monitorowanych i weryfi-

kowanych (tak, aby był na to materialny dowód). Programy na takich studiach przyjmują typ kolekcji poszczególnych przedmiotów i ich efektów, przy pewnej fakultatywności wyboru (większość jest obligatoryjna), a zatem o relatywnym statusie realizowanych na nich treści. Student zobligowany jest opanować, „skolekcjonować” określone treści i efekty kształcenia, opracowane i rozliczane przez tworzących je prowadzących [por. Bernstein 1990]. Jeśli dodatkowo uwzględnimy „wagę” przedmiotów/kursów wyrażoną w nadanej im liczbie punktów ECTS z możliwością ich akumulacji, to podstawą wyboru przedmiotów przez studentów niekoniecznie będą ich zainteresowania, lecz konieczna i możliwa do pozyskania punktacja (semestralna, roczna i za dany stopień studiów). Wzorzec wędrówki po nauce współczesnego studenta bliski jest nie tyle istocie podróży dawnych, co podróży współczesnej, którą raczej nazywamy turystyką [por. Sadowska 2014b]. Konieczność przypisywania punktów i schematyzm wprowadzanych w ramach zaleceń Procesu Bolońskiego Ram Kwalifikacji i efektów kształcenia dla kierunków nauczycielskich i pedagogicznych nie rozwijają u studiujących i kończących je absolwentów pasji, ciekawości, krytycznego myślenia; ich kreatywności i wrażliwości na potrzeby i zróżnicowane możliwości wychowanków.

Jak pokazują wyniki badania TALIS, polscy nauczyciele stosunkowo rzadko wprowadzają w pracę z uczniami/podopiecznymi techniki w jak najwyższym stopniu angażujące ich w wykonanie danego zadania i jednocześnie umożliwiające nabycie umiejętności istotnych z punktu widzenia wymagań współczesnego świata. Praca w małych grupach czy zadania wykorzystujące nowe technologie są często stosowane tylko przez około 40% polskich nauczycieli gimnazjum, a jedynie 16% badanych często wykorzystuje dłuższe projekty w pracy z uczniami. Jeśli do tego dodamy, że w opinii nauczycieli aktualny system oceny ich pracy służy głównie spełnianiu wymogów administracyjnych, to, jak podkreślają autorzy projektu, „warto zastanowić się, jak można byłoby efektywniej kształtować kulturę wzajemnego uczenia się oraz dochodzenia do mistrzostwa poprzez krytyczną refleksję nad swoją pracą. Ocena pracy nie powinna kojarzyć się z obowiązkiem administracyjnym lub wyłącznie z nadzorem nad nauczycielem, ale raczej z możliwością zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji poprzez analizę swojej pracy i omawianie jej z innymi doświadczonymi osobami” [Hernik, Malinowska, Piwowarski, Przewłocka, Smak, Wichrowski 2014, s. 34]. Uczniowie oczekują nauczycieli nie szkolonych, lecz wykształconych, kreatorów „uczniowskiej wspólnoty dociekającej”; prowokujących do polemiki, wyrażania własnych sądów i formułowania problemów [por. Bugajak 2015; Czerepaniak-Walczak 2013], a nie odtwarzających bądź replikujących, najczęściej w testach, nierzadko okrojone programowo treści. W szkoleniowym wydaniu edukacja staje się zaledwie „podawczym narzędziem” [por. Grzebałkowska 2012], a nie – jak się aktualnie

oczekuje – tą formą praktyki społecznej, która nastawiona jest na formowanie zdolności życiowych jej uczestników [Rubacha 2008, s. 9], formą synergiczną i czerpiącą z ich doświadczeń [Covey 2012, 2014; por. też Robinson 2010].

O szkoleniowym przygotowaniu nauczycieli i pedagogów może świadczyć także nadmierne potwierdzanie ich kwalifikacji uzyskanych w pozaformalnym uczeniu się, jak też zdobywanych na wcześniejszych etapach kształcenia. Dopracowanie procedur uznawania danego etapu studiów czy kwalifikacji (zakresu efektów uczenia się) jest koniecznością. Niedookreślenie kryteriów przez komisje powoływane we wskazanym celu przez władze danej uczelni/wydziału może spowodować dalsze obniżanie jakości kształcenia na kierunkach pedagogiczno-nauczycielskich. Doregulowanie tej kwestii jest bez wątpienia aktualnym wyzwaniem, bowiem jednym z zobowiązań przyjętych do realizacji przez Polskę, jako sygnatariusza Procesu Bolońskiego jest „usunięcie przeszkód na drodze uznawalności wcześniejszego kształcenia w celu zapewnienia dostępu do programów szkolnictwa wyższego i ułatwienia przyznawania kwalifikacji na podstawie wcześniejszego kształcenia, a także zachęcanie instytucji szkolnictwa wyższego do poprawy ich zdolności do uznawania wcześniejszego kształcenia” [Komunikat Erywański 2015, s. 5]. Wprowadzając w uczelniach nową usługę edukacyjną w postaci potwierdzania efektów uczenia się poza formalną edukacją – *Recognition of Prior Learning* (RPL) nie można ulec, jak podkreśla Grażyna Praweńska-Skrzypek [2015], pokusie uproszczenia procedur, pospiesznego, powierzchownego sprawdzania wartości potwierdzanych i uznawanych efektów uczenia się.

## Zakres i charakter kompetencji w modelu studiów pedagogicznych/nauczycielskich jako możliwe bariery profesjonalizmu nauczycieli i rozwoju pedagogiki jako nauki

Probolońskie ustalenia – jak wskazywałyśmy – nadają pełne kompetencje pedagogiczne/nauczycielskie po każdym etapie kształcenia, zatem po I – licencjackim także. Aktualnie traktowany jest on jako wystarczający, a jednocześnie jest mniej kosztochłonny, zarówno dla pracodawców, jak i studentów. Początkowo, a więc w pierwszych latach strukturalnych zmian w kształceniu wyższym, wprowadzonych do rozparcelowania jednotorowego i najczęściej pięcioletniego toku studiów na dwustopniowe (wskazana wersja 3+2) w dużym stopniu zachowano ich programową ciągłość. W konsekwencji kompetencje po licencjacie dla wielu pracodawców były niewystarczające i dlatego oczekiwano ich dopełnienia czy uzupełnienia na studiach II stopnia. Wiązać to można z mentalnym „osadzeniem” pracodawców w tradycyjnym, wieloletnim i najczęściej uniwersyteckim kształce-

niu nauczycieli/pedagogów tylko na poziomie magisterskim. Tak więc mechaniczne rozbitcie jednotorowych studiów nie skutkowało zróżnicowaniem ich programów, lecz utrzymaniem między nimi dużej zależności (też powtarzalności) i w związku z tym pozyskanie tzw. pełnych kwalifikacji sprowadzało się do potrzeby ich realizacji w postaci pełnego modelu 3+2. W kolejnej, wprowadzone programowo, jak i kompetencyjnie bardziej dookreślonej wersji studiów – 3 i 2 (po aktualnie upowszechnianą 3 i 2+4), wskazane różnice między jego etapami sprowadzono do nierzadko nadmiernego, wielospecjalnościowego (nie)przygotowania na każdym z nich [por. Janiszewska-Nieścioruk 2006, 2008, 2012].

Stawiamy więc pytanie: czy w takiej „filozofii” współczesnego kształcenia nie można upatrywać zagrożeń nie tylko dla praktyki pedagogicznej, ale także dla rozwoju pedagogiki jako nauki? Wzmacnia je fakt, że za wystarczające do pracy w różnych placówkach edukacyjnych (w tym specjalnych) uznaje się nie tylko kwalifikacje adeptów I stopnia studiów lecz zaledwie rocznych form kursowych. Czy jest w nich miejsce na wykorzystywanie dorobku naukowego pedagogiki i szczególnie nas zajmującej jej subdyscypliny – pedagogiki specjalnej? Czy można postawić hipotezę, że kompetencje uzyskiwane przez absolwentów aktualnie realizowanych form studiów nauczycielsko-pedagogicznych (wszystkich specjalności) mogą być niewystarczające dla rozwoju teorii i badań naukowych w zakresie poszczególnych subdyscyplin pedagogiki? W próbie odpowiedzi na te pytania odniesiemy się do kilku kwestii.

Wprowadzane zmiany w sposób szczególny dotyczą przygotowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Z jednej strony, konsekwencją niskich standardów i strywalizowanej ścieżki kształcenia pedagogów i nauczycieli jest deprecjacja przez władze (rządowe, samorządowe, oświatowe) edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dzieci, jej niedoceniaenie jako niezwykle istotnego etapu dla ich rozwoju, wczesnej diagnozy i korekcji deficytów czy niwelowania skutków ograniczeń środowiskowych. Z drugiej, propagowana przez MEN „filozofia” kształcenia tej grupy nauczycieli, pomija spojrzenie naukowe, stanowiąc jednocześnie swoiste zagrożenie dla rozwoju nauk o wychowaniu. Z analizy projektów ministerialnych zmieniających szczegółowe kwalifikacje wymagane od nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej [Projekt Rozporządzenia MEN z dnia 30 marca 2015 r. oraz Projekt MEN z 5 sierpnia 2015 r.] odczytać wtórnie można, że okres dzieciństwa nie jest przez ośrodki władzy doceniany.

Dorota Klus-Stańska w swojej opinii (wydanej 12 czerwca 2015 r.) o wstępnym projekcie MEN z dnia 30 marca 2015 r., argumentuje, że okres dzieciństwa ma niebagatelne znaczenie w życiu każdego człowieka, ponieważ „jest nie tylko wartością ważną samą w sobie, zasługującą na radosne, pełne entuzjazmu przeżywanie, ale stanowi podstawę dla całości dalszego rozwoju jednostki, ujawniania potencjału umysłowego, zdolności do budowania dobrych relacji społecz-

nych. Ma więc wartość zarówno indywidualną, jak i społeczną. Bez dobrego dzieciństwa osiągnięcie dobrej dorosłości jest wyjątkowo trudne” [Klus-Stańska 2015, s. 2]. Dlatego, jak dodaje autorka, temu okresowi rozwoju i równocześnie etapowi edukacji poświęca się całe subdyscypliny pedagogiki, np. pedagogika dzieciństwa, pedagogika wczesnej edukacji, ale także psychologii, np. psychologia rozwojowa, czy socjologii, np. socjologia dzieciństwa. Odpowiedzialne podejście do roli i znaczenia dzieciństwa powoduje, że instytucje opieki i wychowania dla dzieci do 10. roku życia są przedmiotem troski rządów wielu państw, które od nauczycieli wczesnej edukacji oczekują wysokich, a w kontekście upowszechnianego włączania w ogólnodostępną przestrzeń szkolną dzieci o szczególnych potrzebach także bardzo zróżnicowanych czy, jak je określa Dorota Klus-Stańska, wieloobszarowych kwalifikacji [Klus-Stańska 2015, s. 2].

Te kwalifikacje powinny być systematycznie i adekwatnie do potrzeb wychowanków uzupełniane czy dopełniane (kumulacja kompetencji, których bazą jest pełne akademickie wykształcenie, a nie szkolenie), ponieważ następuje swoiste „przesunięcie” dotąd dominującej opieki rodzicielskiej na nauczycielską. To z nauczycielami, a jeśli to konieczne też z terapeutami czy pedagogami specjalnymi (bądź innymi specjalistami) coraz większa grupa dzieci spędza więcej czasu niż z rodzicami/opiekunami. Oczekuje się zatem od nich, poza przygotowaniem metodycznym i merytorycznym (przede wszystkim pedagogiczno-psychologicznym i medycznym), wysokich kompetencji z zakresu komunikacji z dziećmi, jak też diagnozy i podstawowej terapii pedagogicznej w celu rozpoznania i przeciwdziałania wczesnym zaburzeniom i dysharmoniom rozwoju [Klus-Stańska 2015, s. 3]. Za prorozwojowe i oczekiwane wypada uznać trzy role (z możliwością ich łączenia) podejmowane przez współczesnych nauczycieli/wychowawców – opiekuńska dzieci/uczniów, nauczyciela koordynującego i prowadzącego określone zajęcia i nauczyciela wspomagającego indywidualny rozwój uczniów przy wsparciu asystenta [por. Kwaśnica 2015]. W tej propozycji Roberta Kwaśnicy dostrzegamy szczególną rolę pedagogów specjalnych, jako wysokiej klasy specjalistów ściśle kooperujących z nauczycielami i dlatego współkoordynujących ustalenia i działania wychowawcze (w tym o prointegracyjnym charakterze) i korekcyjne/rehabilitacyjne z dzieckiem/uczniem z niepełnosprawnością bądź o specjalnych potrzebach oraz z jego środowiskiem rodzinnym i lokalnym. Kontekst życia dziecka, nie wyłączając grupy rówieśniczej, zarówno formalnej, jak i nieformalnej oraz lokalnej społeczności, powinien zawsze być uwzględniany w tych działaniach.

Trudności w zaakceptowaniu współczesnego modelu kształcenia w relacji do kompetencji absolwentów i rozwoju nauki rozważymy w jeszcze innym kontekście. Współczesny nauczyciel powinien zapewnić odpowiednie warunki rozwoju dzieciom niemającym trudności (też wybitnie zdolnym), dotkniętym deficytami czy chorobami, ale także dzieciom ze środowisk zaniedbanych, patologicznych,

niezainteresowanych ich kształceniem, terapią czy rehabilitacją – wskazuje Dorota Klus-Stańska [2015, s. 3], rozważając problem przygotowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Podniesione kwestie są bardzo znaczące z perspektywy poszerzającego się modelu edukacji inkluzyjnej. Dodamy, że nasze oczekiwania wobec nauczyciela proinkluzyjnej edukacji w sposób szczególny wiążą się z koniecznością uwzględniania możliwości (słabych i mocnych stron) czy zasobów dzieci ze specjalnymi potrzebami (technicznych, społecznych i edukacyjnych). Działanie nauczyciela proinkluzyjnej edukacji w ścisłej współpracy z pedagogiem specjalnym winno być oparte na solidnych fundamentach badań naukowych. Dlatego oczekiwane jest poszerzenie spektrum badań i analiz nad edukacją, tym bardziej, że aktualnie postrzega się ją jako całościową, a tym samym uczynienie z pola badawczego ważnej podstawy w profesjonalnym wykształceniu. Ogląd literatury wskazuje, że przedmiotom o charakterze „ogólnym” przypada szczególna funkcja w zakresie lepszego zrozumienia osiągnięć nauki i traktowania wiedzy jako szczególnego pozytywnego czynnika zmiany codziennej rzeczywistości, w której żyją ludzie, w tym osoby z niepełnosprawnością [por. Sadowska 2009; Krause 2010].

Zadanie przedmiotów o charakterze „ogólnym” postrzegać należy jako płaszczyznę do dokonywania analizy tendencji naukowych, przeprowadzania selekcji faktów na znaczące i nieznaczące, powtarzalne i niepowtarzalne, istotne i nieistotne, pierwszoplanowe i drugoplanowe. Poza dążeniem do syntetycznego ujęcia faktów znaczących, wyjaśniania obrazu specjalnego wychowania, jakiego potrzebują ludzie, wykrycia jego funkcji w całokształcie życia społecznego, zadaniem przedmiotów o charakterze „ogólnym” jest rewidowanie wcześniejszych stanowisk osób studiujących [por. Sadowska 2014a]. W aktualnym modelu studiów (niezależnie od jego etapu) przedmioty o charakterze „ogólnym” ustępują miejsca wskazywaniu konkretnych wzorców postępowania, głoszeniu systemu praktycznych zaleceń, co wpisuje się w inżynierskie ambicje, jakie cechowały początkowy rozwój pedagogiki. Czy więc nie ma miejsca w „probolońskim” kształceniu nauczycieli/pedagogów (w tym pedagogów specjalnych) dla współczesnych ustaleń? Przecież gdy przyglądamy się głównemu nurtowi współczesnej pedagogiki specjalnej [por. Sadowska 2012], widzimy wyraźnie, że głosów pedagogów specjalnych nie da się sprowadzić do rekonstruowania algorytmów praktyk edukacyjnych i drobnych w tym zbiorze innowacji, nienaruszających ich istoty, nie da się też sprowadzić do pseudonaukowej skamieliny myślowej i zenującej życzeniowej papki, jak to określiła w jednym ze swoich tekstów Elżbieta Zakrzewska-Manterys [2010].

Uczelnie powinny bronić uczenia dojrzałego wnikięcia w praktykę – wiedząc, że to wymaga wiedzy złożonej, a do tego niezamkniętej, „pulsującej” [Rutkowiak, 1995, s. 13-50]. Pozostawanie w edukacji nauczycielskiej/pedagogicznej na pozio-

mie podstawowych wymagań gwarantujących osiągnięcie na każdym jej etapie założonych efektów kształcenia, nagradzanych zaliczaniem kolejnych przedmiotów, sprzyja nastawieniu studentów i absolwentów do osiągania ich minimum (standardu) i dlatego nie tworzy warunków do wychodzenia poza podstawę, podejmowania różnych form naukowej aktywności, zaangażowania w życie społeczne [por. Czerepaniak-Walczak 2013]. Takie quasi-kształcenie nie rozwija studentów i nie tworzy z pewnością warunków dla dalszego naukowego rozwoju rodzimej pedagogiki i jej subdyscyplin.

Wskazując tylko na niektóre negatywne skutki „probolońskiego” kształcenia dla dalszego rozwoju nauk o wychowaniu, odniesiemy się jeszcze do jednej kwestii. Bez wzbogacenia i wydłużenia cyklu kształcenia nie będzie wysokiej klasy specjalistów do prowadzenia określonych grup przedmiotów na studiach, jak i realizacji, rozwijających pedagogikę i jej subdyscypliny, zadań naukowych – recenzentów opracowań naukowych i metodycznych, projektów naukowo-badawczych, prac promocyjnych (doktorskich, habilitacyjnych, profesorskich), redaktorów czasopism. Zauważymy, że już dzisiaj pewne pola w obszarze pedagogiki specjalnej są reprezentowane tylko przez jednego profesora tytularnego.

W kontekście nakreślonych zmian, które nie są obojętne dla naukowego rozwoju pedagogiki, nasuwają się pytania: dlaczego mechanizmy dostosowawcze w projektowaniu i wdrażaniu bolońskich zaleceń przeważyły nad refleksyjnym do nich podejściem?, dlaczego odrzucono nasze tradycje, dorobek i wypracowaną przez lata wysoką jakość kształcenia?

## Propozycje nowych, elastycznych rozwiązań w kształceniu pedagogów i nauczycieli

Przyjęte do realizacji założenia Procesu Bolońskiego pozwalają krajom będącym jego sygnatariuszami, w tym Polsce, na pewną autonomię w kreowaniu własnych rozwiązań w zakresie edukacji wyższej. Zamiast jednak korzystać z tej możliwości, równocześnie czerpiąc z dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń, uruchomiliśmy przede wszystkim działania dostosowawcze. Sprowadzają się one, jako konsekwencja przyjętych Krajowych Ram Kwalifikacji i „elementarnych” efektów kształcenia, do nasilającego się administracyjnego zarządzania kształceniem w szkole wyższej poprzez zbyt rygorystyczne procedury czy dyrektywy. Nierefleksyjne, submisyjne wdrażanie probolońskich ustaleń jest nierzadko wyrazem serwilistycznych postaw wobec państwowej i uczelnianej administracji, ale także pracodawców [Czerepaniak-Walczak 2013, s. 44]. Takie praktyki ujawniają „magiczne zaufanie do procedur i brak zaufania do ludzi, ich auten-



tycznej ciekawości i gotowości do zmiany siebie i otoczenia” [Czerepaniak-Walczak 2013, s. 45].

Tak wdrażane zmiany w edukacji wyższej, a w szczególności w edukacji nauczycieli i pedagogów, a więc też pedagogów specjalnych, nie rokują dobrze, ponieważ zamiast rzeczywistego skupienia się na studencie, jego dyspozycjach i możliwościach osobowego rozwoju, dążymy do uzyskania zaprogramowanego i oczekiwanego przez pracodawców „wyrobu finalnego” w wersji, którą Wiesław Andrukowicz [2014] nazywa „ujarzmionym podmiotem” – absolwenta podporządkowanego i dlatego dobrze wykonującego określone procedury i zadania nałożone przez administrację szkolną. Warto zatem zastanowić się nad tym, jak uniknąć tych, jak też innych, wcześniej wskazanych słabości czy problemów w dotychczasowym kształceniu adeptów kierunków nauczycielskich i pedagogicznych, aby priorytetem w studiowaniu na nich była „możliwość dostępu do tego, czego nie da się ująć metrycznie w żadnych sztywnych ramach, a co składa się na fenomen dynamicznego profesjonalizmu” [Andrukowicz 2014, s. 65]. Dynamiczny profesjonalista, jak zauważa Andrukowicz, skupia się na własnym i wychowanków rozwoju, na indywidualizacji pracy z nimi i ich socjalizacji, adaptacji i twórczości, stwarzaniu możliwości krytycznej refleksji nad sobą i swoim miejscem w świecie. Dlatego wiedza, umiejętności i kompetencje pedagogów i nauczycieli nie mogą być zaledwie oczekiwanym zbiorem informacji i sposobów działania czy postępowania pedagogicznego, lecz powinny wiązać się z ich przeżyciami, spostrzeżeniami, marzeniami, a więc z tymi wartościami, których nie można pozyskać z podręcznika i sprawdzić poprzez testowanie [por. Andrukowicz 2014]. Idzie więc o wysiłek konstytuowania samego siebie (w odwołaniu do wartości), który powiązany z sensami doświadczeń edukacyjnych, a szerzej doświadczeń życiowych, prowadzi do „dynamicznego profesjonalizmu”. Taki projekt kształcenia nauczycieli wybrzmiewał już z prac Marii Grzegorzewskiej. Poszukiwanie przez nauczyciela odpowiedzi na pytanie: Jakimi wartościami żyję? [por. M. Grzegorzewska 1996], stanowiło jego główny trzon. Dzisiejsze zaangażowanie pedagogiki i szeroko pojętej humanistyki w rozwiązywanie problemów sfery społecznej i kulturowej sprawia, że kwestia wartości stanowi cenny punkt oparcia dla szerokiego myślenia o uniwersytecie jako sferze włączonej w tworzenie przestrzeni „pełnej” współobecności, zaangażowanej w budowanie takiego społeczeństwa, w którym realizuje się ważne społeczne wartości [por. Sadowska 2014a].

Mając na uwadze konieczność budowania „dynamicznego profesjonalizmu”, autentycznej ciekawości i gotowości do zmiany siebie i otoczenia, optujemy za wypracowaniem dodatkowych kryteriów weryfikujących chętnych do studiowania kierunków nauczycielskich i pedagogicznych. Dotychczasowe postrzegamy jako niewystarczające, ponieważ trudno uznać świadectwo maturalne i wypisane

w nim oceny z określonych przedmiotów za satysfakcjonujące źródło informacji na temat dyspozycji kandydata do tak wymagającego zawodu. Prekaryzowane uniwersytety do minimum ograniczyły wymagania wobec aplikujących na studia. Wymagania te należy zmienić/podwyższyć, aby nie nastąpiło zupełne „zde-wastowanie” systemu edukacji. Demontowanie kryteriów powinno się zacząć od wzrostu oczekiwań w zakresie ocen z przedmiotów (na świadectwie maturalnym) skorelowanych programowo z wybranym kierunkiem i specjalnością, na którą późniejszy student będzie mógł aplikować po spełnieniu dodatkowych warunków, np. po pozytywnym zaliczeniu praktyk pedagogicznych oraz ustalonych przedmiotów (z bloku ogólnopedagogiczno-psychologicznego) w toku trzech pierwszych lat studiów.

Zasadne wydaje się wydłużenie czasu kształcenia – wejście w cykl pięcioletni, jednorowowy i uniwersytecki. W takim modelu podstawę wykształcenia stanowią powinny pierwsze trzy lata studiów, po których kolejne cztery semestry obejmowałyby przede wszystkim specjalnościowe kształcenie nasycone przedmiotami metodycznymi, praktykami (ze stałą dostępnością do placówek edukacyjnych, wychowawczych czy rehabilitacyjnych) oraz badaniami w ramach seminarium magisterskiego. Jednorowowość studiów traktujemy dość elastycznie. Dla zmieniających decyzję czy preferencje w studiowaniu istniałaby możliwość zakończenia studiów po sześciu semestrach np. pracą dyplomową – badawczą z zagadnień ogólnopedagogicznych. Takie wykształcenie nie byłoby jednak pełnym pedagogicznym, ale w pewnych zakresach mogłoby stanowić podstawę (stanowiłby ją pewien blok przedmiotów) do dalszych studiów dyscyplinarnie bliskich (w zakresie nauk humanistycznych i społecznych). Do minimum owe zmiany mogłoby ograniczyć tutoring programowy, a dokładniej wsparcie i doradztwo ze strony pracownika naukowego – badacza danej dyscypliny, będącego tutorem niewielkiej, najwyżej kiluosobowej grupy studentów. Doradztwo zaczynałoby się na etapie aplikowania na studia, ponieważ w zaproponowanym podniesieniu wymagań w zakresie określonej grupy przedmiotów (uwzględnionej przez uczelnię/wydział w rekrutacji) proponujemy także rozmowę ze specjalną komisją (m.in. z udziałem psychologa) weryfikującą dyspozycje kandydata do zawodu. Uwzględniamy bowiem wyniki badań, które wskazują, że jednym z elementów zaangażowania studentów w proces studiowania jest świadomy ich wybór [por. Mikut 2014]. Wsparcie komisji, kontynuowane w toku studiów przez tutora, ograniczyłoby przypadkowy wybór kierunku studiów i instrumentalne do nich podejście, jak też pozorowanie studiowania.

Studia pedagogiczne i nauczycielskie mogą być dwuprofilowe – akademicko-praktyczne ze wskazaniem na wersję stacjonarną. Aktualne formy niestacjonarne – I i II stopnia są obciążone wieloma błędami organizacyjnymi, niską jakością kształcenia. Badania Małgorzaty Mikut [2014] wykazały, że studenci wskazują na

te kwestie jako znaczące dla zaangażowania w studiowanie. Studenci pedagogiki oczekują: poprawy organizacji zajęć, lepszego zorganizowania uczelni, a co najważniejsze, żeby przedmioty nie powtarzały się na licencjacie i studiach magisterskich, co powoduje spadek ciekawości studiowania. Ponadto oczekują od nauczycieli akademickich większego zaangażowania i przygotowania do zajęć.

Rozwiązania domaga się także funkcjonowanie form niestacjonarnych. Fakt ukończenia stacjonarnej bądź niestacjonarnej formy nauczycielskiego/pedagogicznego kształcenia nie jest odnotowywany w indeksie i dyplomie studiów, ponieważ z założenia nie ma między nimi różnic programowych; nie różnią się także zakresem realizowanych na nich zajęć i praktyk pedagogicznych. Oczywiście te różnice występują, ale przyjęte „probolońskie” założenie o tzw. „samodzielnej pracy studenta”, jako dopełniającej bogatszą we wskazanych zakresach ofertę studiów stacjonarnych, przynajmniej teoretycznie je niweluje. To kolejna kwestia warta nie tylko pogłębionych analiz, ale także badań, które, jak przypuszczamy, mogłyby pomóc podjąć decyzję o rzeczywiście jakościowo satysfakcjonującej formie kształcenia nauczycieli i pedagogów. W tej formie studia niestacjonarne są reliktem czasów minionych, w których, w związku z brakami kadrowymi, dążono do szybkiego ich uzupełnienia czy dopełnienia programowo i czasowo ograniczoną czy inaczej ujmując – uproszczoną wersją [por. Karwasz 2011; por. też Klus-Stańska 2015].

W ograniczonym stopniu akceptujemy realizację określonych przedmiotów na studiach pedagogicznych i nauczycielskich drogą e-learningu. Konieczność bezpośrednich relacji z podopiecznymi, ich wychowawczy walor i znaczenie, wyklucza dominację takiej formy. Jej zakres czy wymiar powinien być przez odpowiednie jednostki uczelni monitorowany.

Nie widzimy uzasadnienia dla kontynuowania „praktyki” pozyskiwania pełnopedagogicznych i pełnonauczycielskich kwalifikacji na formach kursowych, prowadzonych przez pozaakademickie jednostki. Uważamy, że wszelkie dodatkowe formy dokształcające (?) nauczycieli i pedagogów powinny być prowadzone przez uczelnie wyższe (publiczne i ewentualnie wybrane niepubliczne) w kooperacji z wyselekcjonowanymi placówkami edukacyjnymi. Krytycznie więc podchodzimy do propozycji rozporządzenia w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli [Projekt rozporządzenia MEN z dnia 30 marca 2015 r. i z dnia 5 sierpnia 2015 r.], w myśl której to właśnie w pozaakademickich jednostkach można uzyskać kwalifikacje nauczycielskie. W pełni akceptujemy opinię profesor Doroty Klus-Stańskiej (upublicznią dnia 12 marca 2015 r.), w której między innymi ustosunkowuje się do tego problemu.

Wskazywane przez nas problemy w różnym stopniu wybrzmiały także w ekspertyzie (z dnia 27 maja 2015 r.) drugiego, wcześniej przywoływanego, projektu rozporządzenia MEN [Projekt rozporządzenia MEN w sprawie szczegółowych

kwalifikacji wymaganych od nauczycieli z dnia 5 sierpnia 2015 r.] autorstwa wybitnych polskich pedagogów – profesorów: Doroty Klus-Stańskiej, Marka Konopczyńskiego, Bogusława Śliwerskiego i, co jako przedstawicielki społeczności pedagogów specjalnych pragniemy szczególnie podkreślić, Amadeusza Krause, który już od wielu lat w swoich publikacjach i wystąpieniach konferencyjnych akcentuje potrzebę zmian systemowych w dotychczasowym kształceniu pedagogów specjalnych i nauczycieli/pedagogów. Z inicjatywy Amadeusza Krause w 2015 roku powstało Polskie Towarzystwo Pedagogów Specjalnych z siedzibą w Gdańsku, którego jednym z wiodących celów będzie uruchomienie działań na rzecz rozwoju polskiej pedagogiki specjalnej oraz dbałość o wysoką jakość kształcenia pedagogów specjalnych.

## Refleksje końcowe

Tytułem naszego artykułu pragniemy zwrócić uwagę na fakt, że aktualne tzw. probolońskie kształcenie pedagogów i nauczycieli jest nierzadko problematyczne i okazuje się zbyt często szkoleniem. Nie można przecież za kształcenie uznać praktyk je pozorujących, bo sprowadzonych do kontrowersyjnych w swych skutkach zmian na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich. Zmiany objęły każdy aspekt tych studiów, a w szczególności ich organizację (model i profil studiów, jak też efekty kształcenia), programy czy zakres kompetencji ich absolwentów. Odnosząc się do nich, wskazałyśmy konieczne do usunięcia słabości, jak też możliwości działań i rozwiązań naprawczych. Nakreślone przez nas propozycje mogą być uznane za zbyt ogólnikowe czy niewystarczająco dopracowane. Mając tego świadomość, pragniemy podkreślić, że naszym celem było wskazanie pewnych rozwiązań, które mogą stanowić przyczynek do dalszej, pogłębionej na ten temat dyskusji. Ożywienie dyskusji w tym polu nie może pozostać bez wpływu na podniesienie jakości kształcenia i doksztalcania adeptów wszystkich specjalności kierunków pedagogicznych i nauczycielskich oraz rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

## Bibliografia

- Andrukowicz W. (2014), *Pedagogiczne przewroty i powroty – dynamiczne ramy rozwoju*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 43–69.
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, tłum. Zbigniew Bokszański, Andrzej Piotrowski, PIW, Warszawa.
- Bugajak A. (2015), *Metoda Lipmana a polskie realia szkolne*, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,5744> [dostęp: 10.08.2015].

- Covey S.R. (2012), 3. *Rozwiązanie*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Covey S.R. (2014), *Mądrość i pasja*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Czerepaniak-Walczak M. (2013), *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas?*, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dykcik W. (2003), *Szanse i zagrożenia efektywności funkcjonowania pedagogów specjalnych zatrudnionych w szkolnictwie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, t. 1.
- Grzebałkowska M. (2012), *Wychowaj sobie geniusza*, „Wysokie Obcasy”, nr 13, s. 10–14.
- Grzegorzewska M. (1996), *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I–III, WSPS, Warszawa.
- Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M. i Wichrowski A. (2014), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- [http://www.answerthefuture.pl/img/KIG\\_RAPORT.pdf](http://www.answerthefuture.pl/img/KIG_RAPORT.pdf) [dostęp: 15.08.2015].
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2008), *Refleksje związane z proeuropejskim modelem i standardami kształcenia pedagogów specjalnych*, [w:] *Pedagogika specjalna w służbie osób niepełnosprawnych*, B. Ostapiuk (red.), Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2012), *Trudności związane z implementacją probolońskich zmian w kształceniu pedagogów i nauczycieli*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 1, s. 42–53.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Maciarz A. (2006), *Współczesne problemy pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Sadowska S. (2015), *Trening protiv obrazovaniâ? Raznoglasiâ, svâzannye s rasprostraneniem pro-bolonskogo obrazovaniâ pedagogov i učitelej v Plo’se*, [w:] *Vizša osvita Ukraini u konteksti integracii do evropejs’kogo osvitrnogoprostoru*, Pereâslav-Hmel’nic’kij DPU im. G. Skovorodi, Kiiv.
- Karwasz G. (2011), *Studia nauczycielskie jako dodatkowy etap*, „Forum Akademickie”, nr 7–8, s. 56–57.
- Karwasz G. (2013), *Edukacja, ale jaka?*, „Forum Akademickie”, nr 1, <https://forumakademicke.pl/fa/2013/01/edukacja-ale-jaka/> [dostęp: 10.09.2016].
- Klus-Stańska D. (2015), *Opinia o projekcie rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (projekt rozporządzenia z dn. 30 marca 2015 r.* [http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/ULS/Nauka\\_i\\_badania/PAN/OPINIA\\_-\\_projekt\\_rozporz%C4%85dzenia\\_prof.\\_D.\\_Klus-Sta%C5%84ska.pdf](http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/ULS/Nauka_i_badania/PAN/OPINIA_-_projekt_rozporz%C4%85dzenia_prof._D._Klus-Sta%C5%84ska.pdf) [dostęp: 10.08.2015].
- Komunikat Erywański 2015, [http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016\\_02/c6210f4c9ae49b3f673d8b7d94da5880.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_02/c6210f4c9ae49b3f673d8b7d94da5880.pdf) [dostęp: 10.09.2016].
- Konferencja Ministrów Europejskiego obszaru Szkolnictwa Wyższego w Erywaniu 2015, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/konferencja-ministrow-europejskiego-obszaru-szkolnictwa-wyzszego-w-erywaniu.html> [dostęp: 10.08.2015].
- Krause A. (2009), *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych*, „Niepełnosprawność”, nr 1, s. 9–24.

- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwaśnica R. (2015), *Holistyczna szkoła całodniowa. Wprowadzenie do rozmowy o systemowej zmianie edukacyjnej*, [w:] *Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian*, E. Bendyk, J. Czapiński (red.), Krajowa Izba Gospodarcza, Warszawa.
- Mikut M. (2014), *Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 105–121.
- Prawelska-Skrzypek G. (2015), *Nowa usługa edukacyjna*, „Forum Akademickie” nr 1, <https://www.forumakademickie.pl/fa/2015/01/nowa-usluga-edukacyjna/> [dostęp: 10.09.2015].
- Projekt Rozporządzenia MEN zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli z dnia 30 marca 2015 r. [http://www.oskko.edu.pl/oskko/kwalifikacje\\_nauczycieli/rozp.pdf](http://www.oskko.edu.pl/oskko/kwalifikacje_nauczycieli/rozp.pdf) [dostęp: 15.08.2015].
- Projekt Rozporządzenia MEN zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli z dnia 5 sierpnia 2015 r. <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs/501/12275501/12302547/12302548/dokument178369.pdf>, [dostęp: 20.08.2015].
- Robinson K. (2010), *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Wydawnictwo Element, Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2002 Nr 155, poz. 1288) <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20021551288> (dostęp: 10.08.2015).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela; Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (Dz. U. 2012 Nr 25, poz. 131).
- Rozporządzeniu ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2009 Nr 50, poz. 400) <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090500400> (dostęp: 10.08.2015).
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, WAiP, Warszawa.
- Rutkowiak J. (red.) (1995), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków.
- Sadowska S. (2009), *Podstawy budowania wiedzy w pedagogice specjalnej – zarys analityczno-syntetyczny*, [w:] *W kręgu niepełnosprawności - teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej*, T. Żółkowska, L. Konopska (red.), Wydawnictwo US, Szczecin.
- Sadowska S. (2012), *W kręgu śpięć, rozterek i potencjału uprawiania pedagogiki specjalnej*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 260–268.

- Sadowska S. (2014), *Образование специальных педагогов запутанное в научные диагнозы и декретированные изменения*, [w:] *Higher Education of Ukraine in the Context of Integration to European Educational Space*, Kijów.
- Sadowska S. (2014), „*Trafiliśmy do nieznanego miasta, a ktoś poradził, żebyśmy zapuścili się w zarośla między dwiema nowymi kamieniczkami*” – podróż po mieście naukowym pedagogiki specjalnej, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 3.
- Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2014, poz. 1198).
- Zakrzewska-Manterys E. (2010), *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- ZNP apeluje o lepsze warunki zatrudniania nauczycieli akademickich, <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/znp-apeluje-o-lepsze-warunki-zatrudniania-nauczycieli-akademickich> [dostęp: 10.08.2015].

Sławomira Sadowska  
Uniwersytet Gdański

## Kim powinien być pedagog specjalny: granice wzorca w kontekście potrzeb zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych

Whom should a special pedagogue be: the boundaries of a model in the context of the need for social change and the horizon of divergent „answers”

The investigations are focused on the special pedagogue and directed by the question: Whom should a special pedagogue be? The conducted analyses refer to the exploration of a modern horizon of a model “line” and the violations of boundaries and the reduction of this model. The norm of the model is paved in reference to the positions of the founder of Polish special education and modern approaches stemming from the concepts of social and educational change and confronted with the model “line”, which is imposed by the contemporary space of higher education. Model “lines” offered within the practices of higher education elude the model and the theoretical generalizations lose their descriptive usefulness. Contractual and mobile boundaries of models established in the higher education constitute a further collateral phenomenon against learning outcomes perceived by students of special education and against the characteristics of teaching activities that lead to their achievement. Flows and interferences occur in the arrangement of these three fields that define the model. The horizon of divergent “answers” provokes attempts to rethink the boundaries of the proposed model or the reaction of resistance.

Słowa kluczowe:

Keywords: special pedagogue, social change, higher education

## Wprowadzenie

Pomimo że obecnie mamy do czynienia z szerokim zbiorem terminów, za pomocą których nazywa się pedagogów realizujących na mocy nabytych kwalifikacji działania na rzecz ludzi z niepełnosprawnością (przykładem jest przestrzeń *Klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy* [por. Olszewski, Parys



2016, s. 214–231]), analizy prowadzone w tym tekście uwzględniają szerokie rozumienie terminu „pedagog specjalny”, w znaczeniu ogółu pedagogów podejmujących pracę z osobami niepełnosprawnymi. Najwcześniej odpowiadającym mu był termin nauczyciel szkoły specjalnej/szkolnictwa specjalnego. Związane to było z przestrzenią jaką społeczeństwo oddało do dyspozycji pedagogice specjalnej. W prowadzonych rozważaniach będzie on występował, gdy odwoływać się będę do tradycji myślenia o pedagogu specjalnym, którego szczególną wykładnią są *Listy do młodego nauczyciela* Marii Grzegorzewskiej, których pierwszy cykl ukazał się w 1947 roku, a kolejne w 1957 i 1958 roku.

Dyskusję w tytułowym polu pozwala trafnie otworzyć myśl Marii Grzegorzewskiej – twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej – z wprowadzenia do pierwszego cyklu *Listów* i z listu 5.: „(...) chciałabym wiedzieć, czy zdołasz ujrzeć przed sobą i rozwiązać tę zagadkę – dokąd i w jakim celu zmierzasz – czy zdołasz spojrzeć głębiej, zrozumieć doniosłość pracy, w której masz brać udział i rozpocząć żyć i pracować ze świadomością celu? Wierzę, że spróbujesz i – jeśli Ci się to uda – będziesz wolnym człowiekiem, twórczość w pracy będzie Ci niosła zapał i radość” [Grzegorzewska 2002, s. 9]. „Jeśli się rozumie doniosłą wagę społeczną pracy swojej, a przez nią i pracy całego swego zawodu, wtedy się łatwiej, celowo i dobrze pracuje” [Grzegorzewska 2002, s. 34].

Słowa Marii Grzegorzewskiej o znaczeniu świadomości celu w pracy nauczyciela nabierają szczególnej wymowy w odwołaniu do diagnoz współczesnego stanu społeczeństwa i edukacji. Andrzej Szahaj, filozof polityki i historyk myśli społecznej, zwraca uwagę, że oczekiwaniem jest współcześnie nie tyle urzeczywistnianie wolności co równości i sprawiedliwości, których brakuje w naszym społeczeństwie. „Za dużo w naszym społeczeństwie upokarzania i poniżania, za dużo poprawiania swojej pozycji materialnej oraz duchowej (samopoczucia) kosztem innych” [Szahaj 2011, s. 134]. Potrzebujemy silniejszego i bardziej zaangażowanego społeczeństwa demokratycznego niż to, do którego się przyzwyczailiśmy. W świetle konstatacji Andrzeja Szahaja oczekiwaniem jest współcześnie urzeczywistnianie równości i sprawiedliwości. Autor zwraca uwagę, że idzie o coś, co wybitny filozof polityki i historyk myśli społecznej Avishai Margalit nazwał kiedyś „przyzwoitym społeczeństwem” (*decent society*). Kryterium przyzwoitości społeczeństwa lokował on w minimalizacji upokorzenia, jakiego doświadczają jego członkowie. [por. Szahaj 2011, s. 134]. W ten głos w sposób szczególny wpisują się oczekiwania wysuwane przez pedagogikę specjalną, wzmacniane różnymi badaniami dotyczącymi sytuacji społecznej osób z niepełnosprawnością w naszym kraju [por. Dykcik 2005; Krause 2005; Sadowska 2005; Krause 2010; Chrzanowska 2015].

Projekt realizacji dążeń do „przyzwoitego społeczeństwa” wyznacza przestrzeń prowadzonych w tym opracowaniu rozważań. Dociekania skupione są na peda-

gogu specjalnym i ukierunkowane pytaniem: Kim powinien być pedagog specjalny? Analizy skoncentrowane są na poszukiwaniu współczesnego horyzontu „linii” wzorca oraz granic naruszeń i redukcji tego wzorca. Znacząca dla tych analiz jest kategoria zmiany społecznej i edukacyjnej. Przenika ona wyraźnie polskie publikacje od czasu przełomu politycznego po 1989 roku, co nie znaczy, że prowadzone tu wnioski ograniczy się do tych stanowisk. Zostaną one poddane interpretacji w przestrzeni wzorca, jaki zrodził się u zarania rozwoju polskiej pedagogiki specjalnej. Wnioski prowadzone będzie także w odwołaniu do oferowanych praktyk kształcenia pedagogów specjalnych i studenckiego na nie spojrzenia.

### Wzorzec w przestrzeni stanowisk o potrzebie zmiany społecznej oraz zmiany edukacyjnej

Jakie oczekiwania wobec człowieka, w tym pedagoga specjalnego, wysuwane są w kontekście współczesnych diagnoz społecznych oraz dążeń, by uczynić edukację bardziej nowoczesną, humanistyczną i służącą kształtowaniu pełniejszego i lepszego człowieka, i społeczeństwa?

Aharon Aviram [2000], izraelski filozof edukacji, wskazuje, że pełnia człowieczeństwa ma szansę na urzeczywistnienie, jeśli zostanie zapewniona równowaga pomiędzy indywidualną wolnością a zaangażowanym życiem we wspólnocie. Zmianę społeczną wiąże z autonomią i zaangażowaniem. Projekt edukacyjny, odpowiadający ponowoczesności, autor nazywa Edukacją Zorientowaną na Autonomię (*Autonomy-Oriented Education*). W odniesieniu do celów kształcenia Aviram proponuje dwa cele prowadzące do autonomii. Pierwszym jest moralność oparta na trzech filarach, którymi są: kultura humanistyczna Zachodu; uspołecznienie jako dystynktywna cecha gatunkowa człowieka; naturalne i stałe dążenie jednostek do ufności i szacunku do siebie, do własnej samosteroowności, spójności, do rozwoju odrębności i samodzielności. Drugim celem jest natomiast dialogiczne bycie, dialogiczność, która wymaga wyćwiczenia się w realizacji następujących zasad: zasady rekonyliacji (stałego rozpoznawania pluralizmu – dostosowywania się do różnorodności otoczenia społecznego) oraz zasady hermeneutyczności (ciągłej reinterpretacji kultur, światopoglądów i potrzeb innych ludzi) [Kwieciński 2012, s. 31–36]. W myśl przedstawionego projektu dialogiczne bycie jest potrzebne i wartościowe w odniesieniu do wszystkich osób i wszystkich typów relacji osobowych. Zauważę, że wskazania, jakie czyni A. Aviram w projekcie Edukacji Zorientowanej na Autonomię, określają nie tyle same cele, co bardziej drogę ku celom [por. Kwieciński 2011a; Kostyło 2011].

W podobny sposób wypowiada się John Rawls [2009]. W ujęciu twórcy współczesnej teorii sprawiedliwości warunkiem sprawiedliwego społeczeństwa jest krzewienie solidarności i poczucia wzajemnej odpowiedzialności. Ścieżkę realizacji tych celów Rawls upatruje między innymi w szerokich działaniach na rzecz obywatelstwa w demokracji, w tym odpowiedniego sposobu wartościowania praktyk społecznych. Projekt edukacyjny Rawlsa opisać można jako zadanie krzewienia cnoty i szukania dobra wspólnego [Sandel 2013, s. 351]. Na marginesie zauważę, że współczesne koncepty w pedagogice specjalnej stanowią swoistą odpowiedź na potrzebę urzeczywistniania sprawiedliwego społeczeństwa, czego szczególnym przykładem jest koncept rozwoju autonomii i samosterowności osób z niepełnosprawnością. Autonomia stanowi w nim środek w osiąganiu celu – zakłada się, że jednostka z niepełnosprawnością sama może przyczynić się do realizacji postulatu traktowania osób niepełnosprawnych jako pełnoprawnych podmiotów życia społecznego [por. Kowalik 2001, Krause 2010]. Odnotuję też, że szczególną drogą osiągania celów wskazanych przez Rawlsa jest projekt włączania. W zamyśle ma prowadzić do rozwiązywania nie tylko problemu nierówności edukacyjnych/społecznych, ale i problemu naszych „schematów myślowych”. Jak to rozumiał J. Rawls [2009], kluczem do sprawiedliwego społeczeństwa jest bezstronność. Pojmował ją jako postrzeganie wszystkich osób za różne i odrębne, wszystkich kultur świata i uznanych w nich zasad etycznych za niepowtarzalne. Jest to możliwe do osiągnięcia, jeśli człowiek będzie stymulowany w procesie kształcenia do takiej formy myślenia oraz takiej formy odczuwania, która pozwoli złączyć razem w jeden system wszystkie indywidualne punkty widzenia i dojść wspólnie do regulatywnych zasad, które mogą zostać uznane przez każdego, kto żyje zgodnie z nimi i to uznane z jego własnego punktu widzenia.

Stanowisko Rawlsa bliskie jest postulatом pedagogicznym podnoszącym potrzebę wpisywania w program edukacji różnic i sprzeczności informacyjnych jako podstawy konfrontacji poznawczej. Jak to określa Zbyszko Melosik, jest to ścieżka poszukiwań „*«edukacji adekwatnej»*», zarówno w kontekście teorii, jak i praktyki, takiej [edukacji – SS], która wywiera realny wpływ na młode pokolenie i która może stanowić źródło zmiany społecznej. «*Adekwatność*» nie oznacza w tym kontekście nic innego, jak «*wrażliwość*» na otaczającą nas rzeczywistość i jej przemiany oraz otwarcie na nowe propozycje w zakresie poznawania, wyjaśniania i opisywania świata, jak również na nowe idee. To z kolei wiąże się ze stałą gotowością do rezygnacji z dotychczasowych nawyków myślenia, do kwestionowania własnych «*konceptualnych schematów*»” [Melosik 2003, s. 19]. Odzwierciedla to między innymi koncept Astrid Męczkowskiej [2002] kształtowania rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia. Zauważę, że autorka używa terminu kompetencja na oznaczenie potencjału podmiotu wyznaczającego jego zdolność wykonania określonych działań. Opowiada się za takim ujęciem, gdzie jawi się kompetencja jako

transgresyjny potencjał podmiotu. W jej ujęciu oznacza to, że kompetencja jest rodzajem głębokiej struktury poznawczej integrującej funkcjonujące w jej ramach elementy oraz równoważącą relację człowieka ze światem. Kompetencja jako transgresyjny potencjał podmiotu jest zdolnością do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji. A. Męczkowska traktuje ją jako potencjał stanowiący warunek aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze. Tak rozumiana kompetencja to twórcza aktywność podmiotu towarzysząca zarówno procesowi nabywania kompetencji, jak i jej wykorzystania, to reorganizacja dotychczas posiadanej przez podmiot wiedzy, wzorców myślenia i działania [Męczkowska 2003]. Takie traktowanie kompetencji bliskie jest kompetencjom emancypacyjnym, które wyróżnia Maria Czerepaniak-Walczak i definiuje jako wyuczalną, dynamiczną właściwość podmiotu wyrażającą się w gotowości do przekraczania ograniczeń, świadomym upominaniu się o należne prawa i pola wolności, merytorycznym argumentowaniu potrzeby ich posiadania, obieraniu drogi do ich osiągnięcia, osiągnięciu ich oraz korzystaniu z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia [Czerepaniak-Walczak 1992, s. 73]. Filarem myślenia A. Męczkowskiej o kształtowaniu rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia, podobnie jak w innych projektach dla potrzeb zmiany społecznej, jest stanowisko o podmiotowym/aktywistycznym podejściu do niej. Kluczowe tezy leżące u podstaw jej konceptu przedstawiają się następująco: 1) jakość społeczeństwa jest tworzona przez aktywność jednostek ludzkich działających w jego przestrzeni; 2) podmiotowość społeczeństwa jest z jednej strony wyznaczona przez zastane fakty społeczne, z drugiej zaś przez potencjał zmiany prezentowany przez jego członków; 3) warunkiem ewolucyjnego wyjścia społeczeństwa poza etnocentrycznie konstruowaną tożsamość jest solidarność, rozumiana jako ciągle dążenie do poszerzania zasięgu „my”, dostrzegania „innych jako swoich”; 4) rekonstrukcyjna kompetencja stanowi uczniowski potencjał do bycia współtwórcą świata społecznego, do którego należy [Męczkowska, 2002].

W świetle współczesnych stanowisk o podmiotowym/aktywistycznym podejściu do zmiany społecznej można wyakcentować kilka kwestii. Aharon Aviram wskazuje na dialogiczność bycia i moralność, która oparta jest na filarze kultury humanistycznej Zachodu, uspołecznieniu i transgresyjnej aktywności. John Rawls, w perspektywie dążeń do sprawiedliwego społeczeństwa, wskazuje na bezstronność, która wiąże się z gotowością do przyjmowania innych punktów widzenia i ze zdolnością do rezygnacji z dotychczasowych nawyków myślenia. Warto zauważyć, że szczególnym zapleczem myślowym tych ujęć jest kategoria różnorodności kultur i pluralizmu. Astrid Męczkowska w odwołaniu do tej perspektywy wskazuje na rekonstrukcyjną kompetencję, która jest zdolnością do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji.

## Jak te tropy wpisują się w stanowisko M. Grzegorzewskiej i wzorzec tradycji myśli o pedagogu specjalnym?

Propozycja życia Marii Grzegorzewskiej, odczytana z wykładni *Listów do młodego nauczyciela*, daje się uporządkować i wyrazić według Schelerowskiej hierarchii wartości. Dla niej nauczyciel to człowiek etyczny, uspołeczniony, kierujący się miłością, a jedną z podstawowych jego właściwości jest dobroć. Pisała „[w]artość budowy życia zależy zawsze przede wszystkim od jakości jej treści, uzależnionej od wartości człowieka, który ją tworzy, rozwija i buduje. Musi więc ją tworzyć człowiek wolny, etyczny, uspołeczniony i pełny” [M. Grzegorzewska 2002, s. 52–53]. Uważna lektura *Listów* pozwala charakterystykę nauczyciela rozszerzyć o kolejne właściwości: zainteresowanie człowiekiem w ogóle, odpowiedzialność (za wychowanka, za siebie i wobec społeczeństwa), postawa służby społecznej, skromność, własna hierarchia wartości, bogactwo wewnętrzne, postawa twórcza, postawa badawcza [por. Tomasiak 1985; Plutecka 2005].

Autorka *Listów* wyraźnie podkreślała zadanie wychowania człowieka, który będzie zdolny do budowania świata. Napisała: „musi się wychować człowiek, (...), człowiek, który by chciał wypełniać formy (...) życia najlepszą treścią, to znaczy zamieniać w życie swoje najlepsze wartości, który by umiał dla sprawy, którą uważa za wielką i ponad inne wybraną, nie tylko walczyć, ale i w codziennym trudzie dla niej pracować” [Grzegorzewska 2002, s. 52]. Oznacza to, że w jej rozumieniu dla każdego projektu edukacyjnego (realizowanego w szkołach czy na uniwersytetach) kluczowe jest kształtowanie człowieka zdolnego do budowania świata, a nade wszystko odpowiedzialnego moralnie. Kluczem do realizacji zadania budowy świata czyniła świat wartości, które tak silnie podkreślane są współcześnie w odwołaniu do odnotowywanych sprzeczności pomiędzy logiką demokracji, logiką edukacji oraz logiką społeczeństwa industrialnego/logiką kulturowej oczywistości.

Wydaje się wstępnie, że przesłania płynące ze współczesnych stanowisk w sposób szczególny umacniają wzorzec płynący z prac Marii Grzegorzewskiej, dopełniając go jednak wyraźnie o kierunek transgresyjny i emancypacyjny. Jednocześnie wydaje się, że filary jej wzorca, takie jak etyczność, uspołecznienie, wolność, autonomia, odpowiedzialność, stanowią ważne filary potencjału podmiotu, o jaki opominają się zwolennicy zmiany społecznej.

Podkreślę, że przestrzeni myśli Marii Grzegorzewskiej nie da się ująć jedynie w modelu adaptacyjnego potencjału osoby. Autorka *Listów* była zdania, że nie wystarcza formacja instrumentalna. Bliskie było jej myślenie w nurcie wykraczającym poza te ramy. Szukała dla działania nauczyciela podstaw aksjologiczno-etycznych (humanistycznych) (dziś mają one pozwolić otwierać na nowo relacje

międzyludzkie i to w perspektywie globalnej [Kwiatkowska 1991]). Dobre przygotowanie nauczyciela rozumiała jako przygotowanie człowieka, który dysponowałby odpowiednimi walorami: intelektualnymi, emocjonalnymi, moralnymi. U podstaw myślenia i działania pedagogicznego stawiała godność osoby z pełnosprawnością i odpowiedzialność pedagoga specjalnego. Dostrzegała w działaniu edukacyjnym wagę dyscyplinującego wpływu imperatywów etycznych i zasad moralnych. Odpowiedzialność moralną wiązała ze swoistym rozumieniem moralności jako etyki, jako etycznej refleksji i autorefleksji. Rozumienie jej można sprowadzić do wiązania procedur decyzyjnych i działań z uniwersalnymi normami i autonomiczną zdolnością samookreślenia w świecie wyposażonym w minimum kryteriów praktycznych, do których pojedynczy człowiek dopasowuje wszelkie swoje codzienne „maksymy”, także te nowe, które tworzy w związku z nowymi zdarzeniami i doświadczeniami. Daleka była od budowania minimalizmu moralnego (*thin morality*), operującego takimi pojęciami jak legalny, dozwolony, właściwy, słuszny, najczęściej w odniesieniu do ściśle określonych regulacji i mierników, które określają proceduralne ramy tego, co dozwolone, nakazane i zakazane. Opisując odpowiedzialność, odwoływała się do określonych wartości oraz do realiów rzeczywistości, w obrębie której człowiek powinien być odpowiedzialny. Wskazywała na wagę osobistych rozstrzygnięć pedagogów, „wyboru z alternatyw”, co wiąże odpowiedzialność z zagadnieniami aksjologicznymi, tematyką wartości, pomiędzy którymi człowiek może i powinien wybierać.

Upominając się o refleksję, którą dziś nazwalibyśmy refleksją hermeneutyczną, odnosiła ją do przestrzeni życia własnego i przestrzeni życia osób, z którymi wchodzimy w relację. Podkreślała wagę tego wysiłku w walce o wartości moralne: „Jeżeli chcesz wejść w szeregi nasze, walczyć o człowieka i jego wartości moralne – musisz być sam bogaty wewnętrznie i musisz po to bogactwo sięgać wszędzie i zawsze. Musisz je wszędzie umieć zobaczyć, znaleźć i czerpać dla siebie” [Grzegorzewska 2002, s. 51]. Przemyślenia nad relacjami, jakie łączą nas z samym sobą i ze światem, były jej bardzo bliskie. Tę pracę wiązała z samokształceniem nauczyciela, które traktowała jako permanentny proces «wchodzenia w życie», dzięki czemu wyzwala się w pedagogu «nieprzeparata potrzeba czynu twórczego względem zjawisk życia» [Kulbaka 2012, s. 334]. W opublikowanym na łamach *Chowanny* artykule poświęconym problematyce kształcenia nauczycieli pt. *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela* podkreślała: „osobowość jest dziełem samokształcenia się w osiągnięciu pewnej spójnej, harmonijnej struktury duchowej i zachowaniem jej odmienności osobniczej, jej indywidualności. (...) Rośnie (...) w zależności od wartości tych zadań, jakie sobie stawia na drodze życia i świata w związku ze swoim «ja»” [za: Kulbaka 2012, s. 335].

Zamykając ten wątek analizy zwrócę uwagę, że wyjaśnienia w pedagogice specjalnej coraz wyraźniej uwzględniają kwestię wpływów społeczno-kulturo-

wych na życie osób z niepełnosprawnością. W myśl tych stanowisk znaczące jest budowanie struktur otwierających, a nie zamykających pole działań, struktur emancypacji, a nie zniewolenia. Miernik postępowości reformatorów, polityków, działaczy, ale także intelektualistów, nauczycieli, pedagogów (w tym pedagogów specjalnych) odnosi się do poszerzania granic możliwości, niegodzenia się na arbitralne ograniczenia. Potencjał transgresyjny i emancypacyjny jest tu niezbędny. We współczesnym wzorcu pedagoga specjalnego musi on być szczególnie wyeksponowany. Etyczność, uspołecznienie, wolność, autonomia, odpowiedzialność, refleksyjność nabierają w jego kontekście nowych znaczeń.

### Poszukiwanie linii" wzorca w odwołaniu do oferowanych praktyk kształcenia uniwersyteckiego: porządek czynu i porządek rozumienia

Niezwykle trudno jest poszukiwać linii wzorca w praktykach uniwersyteckich bez odniesień do szerokiego kontekstu funkcjonowania współczesnych uczelni, bez uwzględnienia kwestii ciągłego wzrostu ich liczby czy regulacji dotyczących definiowania efektów uczenia się. Przypomnę, że od 1 października 2012 roku akademickiego ramy kwalifikacji stały się obowiązkową podstawą tworzenia programów kształcenia na uczelniach. Sprawiała to nowelizacja Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, uchwalona przez Sejm 18 marca 2011 roku. Struktura Polskiej Ramy Kwalifikacji, podobnie jak Europejska Rama Kwalifikacji, ma osiem poziomów. Poziomy odzwierciedlają postępy osiągnięte przez osobę uczącą się w trzech zakresach: wiedzy – czyli tego, co ktoś zna i rozumie, umiejętności – czyli tego, co ktoś potrafi oraz kompetencji społecznych – czyli tego, do czego ktoś jest gotów (postawa). Polska Rama Kwalifikacji trzy ostatnie poziomy traktuje jako typowe dla szkolnictwa wyższego. Szósty to studia licencjackie i inżynierskie, siódmy magisterskie, ósmy – studia doktoranckie. W dyskusji wokół tych ujęć podkreśla się, że edukacja jako działalność i praktyka społeczna na każdym poziomie pełni (pełnić powinna) trzy funkcje: adaptacyjną, emancypacyjną i krytyczną. Funkcjom tym odpowiadają trzy typy kompetencji: adaptacyjne, emancypacyjne i krytyczne. Kompetencje to całość, na którą składają się: wiedza, umiejętność/gotowość do działania oraz nastawienie (emocje)" [Nowak-Dziemianowicz 2012, s. 126]. Diagnoza kompetencji dla poszczególnych obszarów kształcenia akademickiego przyjętych w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego [Dz.U. 2011 nr 253] wykonana przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz [2012] wykazała istotny niedobór kompetencji eman-

cypacyjnych i krytycznych. Oznacza to, że kształceniu w ramach studiów wyższych przypisano zwłaszcza zadanie rozwijania kompetencji adaptacyjnych pozwalających skutecznie działać, odnaleźć się na rynku pracy, być przedsiębiorczym i komunikatywnym. Zmarginalizowano kompetencje o charakterze emancypacyjnym, pozwalające na rozumienie rzeczywistości społecznej, dokonywanie wyborów i działania ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami (np. świadomość ról społecznych, gotowość do działania na rzecz interesu publicznego) oraz o charakterze krytycznym, pozwalające na dostrzeganie uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną, umożliwiające rozumienie własnej sytuacji oraz kontekstów, w jakich przebiega działanie kreatywne, niezależne oraz etyczne. Wynik diagnozy kompetencji przyjętych dla poszczególnych obszarów kształcenia akademickiego stał się przyczyną ponownej dyskusji nad rozumieniem i definiowaniem kompetencji w Polskiej Ramie Kwalifikacji [por. Góralska, Solarczyk-Szwed 2012, s. 32].

Narzucanie uniwersytetom splecionych zadań dewaluuje proces studiowania jako krytycznego, refleksyjnego badania, które stanowi tworzywo ludzkiej praktyki. Doświadczenie akademickie wskazuje, że zainteresowania studentów nie koncentrują się na wielkich kwestiach etycznych, a uniwersytety, dążąc do „bycia na bieżąco”, zatracają to, co w idei uniwersytetu najważniejsze. Czy nie jest tak, że rzeczywistość w przestrzeni naszego szkolnictwa wyższego coraz bardziej przypomina tę, jaką Allan Bloom [2012] opisał w nawiązaniu do rzeczywistości w Stanach Zjednoczonych Ameryki? Tytuł jego pracy jest znaczący – *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*.

Uniwersytety wpisują się, mówiąc słowami Roberta Kwaśnicy [2014], w nakazy kulturowej oczywistości. Myślenie o Uniwersytecie zdominowane jest perspektywą doświadczeń charakterystycznych dla porządku czynu, mniej perspektywą doświadczeń w porządku rozumienia. „Słownik” charakterystyczny dla porządku czynu składa się z określeń dotyczących celów, planów, strategii, pomiaru efektów, środków, różnych zasobów ludzkich. Pytania właściwe dla porządku czynu tworzą perspektywę myślenia technicznego. W ramach tej perspektywy ludzkie działanie musi mieć cel i służące mu środki, być powtarzalne (metodyczne), mieć plan i organizację, poddawać się parametryzacji, dawać mierzalne rezultaty, podlegać standaryzacji. Dialog, krytyka, uspołecznienie przybiera odmienne rozumienie w tych dwóch porządkach. W porządku czynu dialog ma postać rozmowy strategicznej, uzgadniającej plan działania, krytyka sprowadza się do wykrywania błędów i niespójności w planie działania, uspołecznienie to gotowość do udziału we wspólnocie działania. Inaczej jest w porządku rozumienia, gdzie dialog jest rozmową, która służy rozumieniu własnego losu, usytuowania w świecie, kryteriów odróżniających dobro od zła, sens od bezsensu, krytyka to badanie



uwarunkowań cudzego i swojego myślenia, uspołecznienie włącza do wspólnoty sensu a nie do wspólnoty działania [Kwaśnica 2014, s. 72–74]. W takim kontekście podnosi się problematyczność ujmowania kształtowania kompetencji społecznych u studentów pedagogiki w założeniach programów kształcenia [por. Kamińska, Sobczyk 2016]. Rozwiązania kształtowania kompetencji nie mogą ograniczyć się do myślenia w porządku czynu. Dla kształtowania kompetencji praktyczno-moralnych znaczący jest porządek rozumienia. Chodzi tu o: kompetencje interpretacyjne, rozumiane jako zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata (dzięki nim świat ujmowany jest jako rzeczywistość wymagająca ciągłej interpretacji i bezustannego wydobywania na jaw jej sensu); kompetencje moralne, które są zdolnością prowadzenia refleksji moralnej (w miejsce ustalania norm i nakazów moralnych); kompetencje komunikacyjne, ujmowane jako zdolność do dialogowego sposobu bycia, czyli bycia w dialogu z innymi i z samym sobą. Stoją one w hierarchii wyżej od kompetencji technicznych. W odróżnieniu od nich kompetencje techniczne są umiejętnościami, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań [Kwaśnica 2003, s. 298–302].

Dojrzałe wniknięcie w praktykę pedagogiczną wymaga wiedzy złożonej, a do tego niezamkniętej, „pulsującej” [Rutkowiak 1995, s. 13–50]. Pedagog na poziomie uniwersyteckim – opiekun naukowy nie może być Mistrzem, którego zadaniem jest wdrożenie młodego człowieka w „najlepszą teorię”. Zbyszko Melosik [2003] postrzega go bardziej jako nauczyciela geografii, z którym wspólnie analizuje się różne fragmenty mapy dyskursów i określa się badawcze oraz ideologiczne konsekwencje akceptacji określonego stanowiska. Jest to ścieżka budowania wrażliwości dyskursywnej, która jest wprost humanizowaniem człowieka. „Humanistyka nie zmierza do przekonania ludzi do tej lub innej racji (...). Humanistyka pokazuje, że nie istnieje jeden słownik, którym możemy świat objaśnić, nie istnieje jedna nadrzędna ideologia, którą możemy się posługiwać (...). Humanistyka uwrażliwia nas na to, że żaden z obiegowych słowników nie jest ostateczny i zawsze można go zmienić na inny, lepiej nam służący, lepiej odpowiadający nie rzeczywistości, lecz naszym przeświadczeniom, naszym przekonaniom, naszym marzeniom” [Markowski 2014 za: Kwaśnica 2014, s. 248]. Zadanie jej polega więc w istocie na wspieraniu innych w hermeneutycznej refleksyjności. W pracy ze studentami, jak podpowiada Z. Melosik [2003, s. 35], „można przybrać postawę «wiecznego wędrowca», który będzie nieustannie podróżował w poprzek dyskursów i badań, w jakich okolicznościach mogą one uzyskać status adekwatności. Można także wybrać sobie «na stałe» miejsce pobytu teorii, która zafascynuje swoimi możliwościami i potencjałem badawczym. Nie wolno jednak kolonizować całej mapy własnym podejściem, wymazywać podejść konkurencyjnych, tworzyć białych plam. Interdyskursywny i interparadygmatyczny dialog wydaje się

w tym kontekście najbardziej pożądaną postawą. Trzeba przy tym pamiętać, że – aby pójść śladem uwag J. Rutkowiak – mapa jest zawsze dziełem jakiegoś «kartografa», co obliguje wędrowca do potrójnego krytycyzmu: w zakresie wybierania mapy, w kwestii czytania jej oraz odnośnie do wyboru własnej drogi, którą mapa tylko pomaga określić” [Melosik 2003, s. 35].

W opozycji do stanowiska o znaczeniu wiedzy złożonej, niezamkniętej, „pulsującej” stoi rozumienie wiedzy, jaką nakazuje kulturowa oczywistość – „wiedza żeby była racjonalna, powinna być: pewna, sprawdzalna empirycznie, spójna, jednoznaczna i zamknięta [Kwaśnica 2014, s. 98]. Optyka studentów kończących pedagogikę specjalną na wartość studiów jest często zdominowana takim punktem widzenia. Splata się on z pragmatyzmem. Studenci oczekują, jak to ujmują, „wiedzy praktycznej”, umiejętności, które w przyszłości pozwolą im odnaleźć się na rynku pracy. Przedmioty teoretyczne postrzegają jako „nieprzydatne”. Ogląd studenckiej optyki na wartość studiów odsłania także inne perspektywy studenckich ocen i zróżnicowanie praktyk, w ramach których realizowane jest kształcenie akademickie.

Materiał empiryczny stanowiący podstawę wniosku o postrzeganych przez studentów pedagogiki specjalnej efektach kształcenia i wartości studiowania został zgromadzony wśród studentów ostatniego roku studiów kierunku pedagogika specjalna studiów I i II stopnia z dwóch ośrodków uniwersyteckich północnej Polski. Przestrzeń doświadczeń akademickich wielu studentów studiów II stopnia wykraczała poza te ośrodki – studia I stopnia realizowali w innych ośrodkach (publicznych i niepublicznych). Materiał pozyskany został od 87 studentów, którzy na jednym z ostatnich zajęć na studiach poproszeni zostali o pisemną wypowiedź na temat „czym były dla mnie studia?”.

W perspektywie optyki pragmatycznej studenci wyrażają zróżnicowane oceny o studiach na kierunku pedagogika specjalna. Mówią: „Zdobyłam wiele ciekawych i przydatnych informacji dotyczących podejścia do osoby podopiecznej, wychowanka, sposobów aktywizacji osób z różnymi niepełnosprawnościami, doboru odpowiednich metod i form. (...) Zdobyłam ciekawe doświadczenie w czasie praktyk ciągłych”. W krytycznych stanowiskach optyki pragmatycznej sens studiów jest niewielki. „Studia to «sucha» teoria (...) Bez studiów nie ma pracy, więc i tak przez całe życie trzeba się kształcić, by móc utrzymać siebie i rodzinę. Wniosek z tego taki, że każdy człowiek dąży do tego, by mieć dobrą pracę, a żeby ją zdobyć trzeba być wykształconym i mieć doświadczenie, a na studiach tego nie ma”.

Wielu studentów pedagogiki specjalnej czas studiów postrzega w perspektywie zysków społecznego kontekstu studiowania, które mogą być znaczące w świecie ciągłej rywalizacji. „Na studiach najważniejsi są ludzie. Są oni źródłem inspiracji, współpracownikiem, «ścianą nie do przeskoczenia», ale dzięki nim mogę się rozwijać”. „Studia nauczyły mnie życia, poradzenia sobie w wielu życio-

wych sytuacjach, tak zwanego «obycia» w świecie. (...) Każda zaliczona sesja utwierdzała mnie w przekonaniu, że jestem w stanie zrobić wszystko". „Ważne jest zachęcanie do własnego rozwoju. Niestety w toku studiów napotykałam wielu nauczycieli, którzy ograniczali moją twórczość. Niepoddawanie się tego typu wpływowi jest bardzo trudne, stanowi motor napędowy do dalszego funkcjonowania". „Studia to jest dobra szkoła życia, ponieważ jeśli się chce coś osiągnąć, trzeba walczyć i się nie poddawać, a także nie dać się zmanipulować przez grupę, tylko wiedzieć, jaki ma się cel i brnąć do niego".

Studenci pedagogiki specjalnej łączą też czas studiów z nową perspektywą spojrzenia na świat, z otwarciem nowych dróg wyboru, z autorytetami. Dla tych studentów czas studiów nabiera wartości odmiennej niż przygotowanie techniczne. „Studia takiego kierunku to w pewnym sensie podróż w głąb samego siebie. Podróż, która uświadamia, co tak naprawdę jest istotne w naszym życiu, wyznacza priorytety i o co tak naprawdę warto walczyć". „Uzyskałam autorytety". „Spotykałam kilka osób, które były i są dla mnie inspiracją, obrałam kierunek swojego dalszego podążania. (...) Ważne jest zachęcanie do własnego rozwoju". „To właśnie ten kierunek zmienił mój pogląd na świat i innych ludzi". „[Prowadzącym] udało się pobudzić ciekawość. Wzbudzenie ciekawości oraz chęci samodzielnego zdobywania wiedzy jest dużo ważniejsze od «suchego» i mechanicznego przekazywania wiedzy. (...) Poznałam również bardzo wielu ciekawych ludzi, zarówno wśród studentów, jak i wykładowców. (...) Nie był to czas stracony. I nawet jeśli nie udało by mi się znaleźć pracy w zawodzie, to uważam, że rozwinąłem się jako człowiek".

W kontekście tych analiz zauważę, że wzrost liczby ośrodków podejmujących kształcenie na poziomie studiów I i II stopnia stwarza różne warunki studiowania. Założeniem jest, że każdy kierunek/specjalność powoływany na studiach powinien mieć solidne fundamenty, rusztowanie i obudowanie wynikami badań. Często jednak jest tak, że nowe specjalności nie zachowują zbieżności ze specyfiką poszczególnych ośrodków akademickich. Nierzadko propozycje kształcenia swoiście ubezwłasnowolniają mentalnie studentów. Przedstawiane są propozycje bazujące na wiedzy odkrytej w innych warunkach politycznych, społecznych, historycznych. Inne ograniczenia to narzucanie rozwiązań w oderwaniu od głębszego sensu i teorii czy inicjowanie zmian drogą naśladownictwa przy obecności hasła naukowości. Przy wzrastającym współczynniku skolaryzacji (w początkach lat 80. XX wieku utrzymywał się na poziomie nieco powyżej 4% i wzrósł do około 50%) uczelnie godzą się często na tzw. turystyczne zachowania studentów [Sadowska 2014]. Turystyka to zdemokratyzowana i strywializowana podróż. Turysta jest bierny – oczekuje, że ciekawe rzeczy wydarzą się same, spodziewa się, że wszystko będzie przygotowane dla niego i ze względu na niego. Turysta szuka wygody. Studenci za najlepszych nauczycieli uznają często tych, którzy nic nie wymagają

i dążą do rozbawienia studentów na zajęciach. Lekturę książek zastępują edukacją telewizyjną i Internetem. Stwierdzają wprost, że czytać na studiach nie trzeba. Na pytanie, co czytają – wskazują jedynie teksty wykorzystywane w trakcie pisania prac. Ich deklaracje o czytaniu dość dobrze wpisują się w wyniki ogólnych badań czytelności, z których wynika, że ani jednej książki w ciągu ostatniego roku nie przeczytało aż 33% uczniów i studentów. Słowa przedstawiciela semiotyczno-dramaturgicznego ujęcia turystyki – amerykańskiego socjologa Deana MacCannella – w istocie dobrze odzwierciedlają sytuację współczesnego studenta i mechanizm jego wyobcowania wobec głębszych sensów, wobec czytania refleksyjnego, czyli studiowania. „Potocznie obciąża się winą mentalność turysty, ale nie jest to słuszne. Fakt, że turysta nie potrafi zrozumieć tego, co widzi, jest pochodną stosunków w obrębie struktury, która nadaje jego związkowi z obiektem społecznym [...] charakter turystyczny” [za: Podemski 2005, s. 63].

Zauważę, że codzienność rodzi u niektórych studentów rozczarowanie kształceniem akademickim, rozczarowanie brakiem wymagań oraz niezadowolenie z pozoranek zachowań kolegów i koleżanek, zawód z przyzwalania nauczycieli akademickich na takie zachowania studentów. Oczekują studiowania.

## Podsumowanie

Pojęcie pedagog specjalny oscyluje między pojemnym opisem teoretycznym a zawężającą charakterystyką efektów kształcenia uniwersyteckiego. Wytyczane „linie” wzorca w ramach różnorodności oferowanych praktyk kształcenia uniwersyteckiego wymykają się modelowi, a teoretyczne uogólnienia tracą swą opisową przydatność. Granice umowne i ruchome wzorców zakładanych w kształceniu uniwersyteckim stanowią zjawisko oboczne wobec postrzeganych przez studentów pedagogiki specjalnej efektów kształcenia i cech działań dydaktycznych prowadzących do ich osiągnięcia. W układzie tych trzech pól definiowania wzorca zachodzą przepływy i interferencje. Horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych prowadzi do kolejnych prób przemyślenia proponowanych granic wzorca lub reakcji oporu.

Oczywiste jest, że nie można się zgodzić z tym, by studiowanie ograniczone zostało do kształcenia utylitarnych dyspozycji, by było przygotowaniem do wykonywania jednoznacznie zdefiniowanej pracy. Musi pozostać formą korzystania z dorobku nauki i kształtowania kultury umysłowej i charakteru. Zenon Gajdzica, z okazji wręczenia nominacji profesorskiej (21.01.2015), na łamach prasy powiedział: „pedagogika specjalna ma dzisiaj większą misję do odegrania niż było to w przeszłości. Mam tu na myśli przede wszystkim kształcenie nauczycieli – wy-

chowawców, terapeutów i innych specjalistów działających na rzecz osób z niepełnosprawnością w środowisku otwartym”. Trudno nie odnieść wrażenia, że za wypowiedzią o misji pedagogiki specjalnej kryje się niewypowiedziane wprost przekonanie o potrzebie zmiany społecznej, przekonanie o sprzecznościach pomiędzy logiką demokracji, logiką kulturowej oczywistości oraz logiką edukacji. W perspektywie wyzwań, jakie stają przed pedagogiką specjalną nabiera znaczenia kształtowanie obywatelstwa, cnót moralnych, sprawiedliwości społecznej i troski o dobro wspólne. Osiągnięcie tego celu stanie się możliwe wtedy, kiedy przyjmemy, iż wartością i jakością edukacji na poziomie wyższym jest: „1) budowanie zdolności do krytycznego namysłu nad sobą i swoim miejscem w świecie, do kwestionowania wszystkiego, czego nie można racjonalnie uzasadnić, do wypowiadania się w swoim imieniu i swoim głosem; 2) budowanie zdolności do bycia obywatelem świata, rozumiejącym nie tylko różnicowania, lokalności, ale i powszechnie obowiązujące, globalne zjawiska; 3) rozwijanie „narracyjnej wyobraźni” pozwalającej człowiekowi spostrzegać siebie także w miejscach, które są zajmowane przez marginalizowanych czy wykluczonych innych i spoglądać na świat z ich pozycji ze świadomością, że taka „zamiana miejsc” jest zawsze realnie możliwa” [Nowak-Dziemianowicz 2012, s. 115].

Jako swoiste nawoływanie, by zachować dbałość o projekt kształcenia pedagogów specjalnych potraktuję smutną konstatację stanu społeczeństwa ponowoczesnego (i edukacji), jaką przedstawia Aharon Aviram w nawiązaniu do obrazu Hieronima Boscha *Statek głupców*. Opisy zmuszają do myślenia. „Czy potrafisz wyobrazić sobie okręt, ogromny statek wypełniony pasażerami, który nagle, w nieoczekiwany sposób znalazł się na wodach zupełnie sobie nieznanymi? Zarówno kapitan statku, jak i jego załoga czują się zupełnie nieprzygotowani do nawigacji w tych nieznanymi sobie warunkach. Żadne z nich, w najśmielszych wyobrażeniach nie spodziewało się dotrzeć do tej części świata, ani też nie było na to profesjonalnie przygotowane. (...) Nic nie działało w zgodzie z ich dotychczasowym doświadczeniem, ani też nie znajdowało żadnego racjonalnego uzasadnienia. (...) A teraz wyobraź sobie, że ten statek, którym załoga nie potrafi skutecznie kierować, ani nawet nie jest w stanie w przybliżeniu określić kierunku, w jakim statek powinien dryfować, zostaje uwieczony przez potężny sztorm. (...) Kapitan i załoga sięgają do zasobów już bezużytecznej wiedzy żeglarskiej, tworząc iluzję, jak wiele wysiłku kosztuje ich przywrócenie statkowi właściwego kursu i poprowadzenie go ku znanej i bezpiecznej krainie. (...) [Załoga] nie potrafi ustalić kierunku, w którym należałoby podążać. Zamiast znalezienia nowego rozwiązania, myśli wyłącznie o tym, jak zachować twarz w oczach swoich pasażerów. Posługując się znaną sobie wiedzą i umiejętnościami, które właśnie okazały się kompletnie bezużyteczne (w obliczu nieznanego akwenu i sztormowej pogody),

załoga lekceważy ryzyko zatonięcia statku, do którego wspólnymi siłami się przyczynia” [za: Kwieciński 2011 b, s. 336-337].

## Bibliografia

- Aviram A. (2000), *Autonomia i zaangażowanie: dopełniające się ideały*, tłum. G.T. Wysocka, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania XIV”, nr 339.
- Bloom A. (2012), *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przekł. T. Bieron, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Czerepaniak-Walczak M. (1992), *Warunki kształtowania emancypacyjnych kompetencji młodzieży*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dykcik W. (2005), *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań.
- Górska R, Solarczyk-Szwed H. (2012), *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” nr 2, s. 27–42.
- Grzegorzewska M. (2002), *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I–III, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Kamińska K., Sobczyk J. (2016), *Dylematy rozwijania kompetencji społecznych u studentów na kierunku pedagogika*, referat na Międzynarodowej Konferencji Naukowej z cyklu Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość, 12–13 września 2016, Międzyzdroje.
- Kostyło P. (2011), *Edukacja Zorientowana na Autonomię*, „Kultura i Edukacja”, nr 4.
- Kowalik S. (2001), *Pomiędzy dyskryminacją a integracją osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja – psychokorekcja*, red. B. Kaja, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Krause A. (2005), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kulbaka J. (2012), *Istota samokształcenia w zawodzie nauczycielskim w poglądach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej*, „Szkoła Specjalna”, nr 5.
- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa.
- Kwaśnica R. (2014), *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Kwiatkowska H. [1991] *Przemiany funkcji zawodowych nauczyciela* [w:] *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, J. Nowak (red.), Ossolineum, Wrocław, s. 99–119.
- Kwieciński Z. (2011a), *Autonomia. Aharon Aviram o autonomii jako celu wychowania* [w:] *tenże, Cztery i pół*, Preliminaria – liminaria – varia, Wrocław.

- Kwieciński Z. (2011b), *Łódź dryfująca jako metafora edukacji w sytuacji kryzysu* [w:] tenże., *Cztery i pół*, Preliminaria – liminaria – varia, Wrocław.
- Kwieciński Z. (2012), *Edukacja jako trwałe podmiot i przedmiot blokady rozwoju. Hipotezy dysfunkcjonalności po 20 latach* [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Małek M. (2014), *Wolność jako wartość dla moralnego maksimum i moralnego minimum*, „Filo-Sofija” nr 1.
- Markowski M. P. (2014), *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Melosik Z. (2003), *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna”, t. 1.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Męczkowska A. (2003), *Kompetencja* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 2, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Przystosowanie czy rozwój? Pytanie o jakość i cel edukacji w szkole wyższej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, vol. 1(57), s. 113–128.
- Olszewski S., Parys K. (2016), *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Plutecka K. (2005), *Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych*, „Szkoła Specjalna” nr 2.
- Podemski K. (2005), *Socjologia podróży*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Rawls J. (2009), *Teoria sprawiedliwości*, przekł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, PWN, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. 2011 Nr 253).
- Rutkowiak J. (1995), *Pulsujące kategorie jako wyznacznik i mapy odmian myślenia o edukacji*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sadowska S. (2005) *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń.
- Sadowska S. (2014), *„Trafiliśmy do nieznanego miasta, a ktoś poradził, żebyśmy zapuścili się w zarośla między dwiema nowymi kamieniczkami” – podróż po mieście naukowym pedagogiki specjalnej*, „Szkoła Specjalna”, nr 5.
- Sandel M. J. (2013), *Sprawiedliwość. Jak postępować słusznie?*, przekł. O. Siara, Wydawnictwo Kurhaus, Warszawa.
- Szahaj A. (2011), *Spółczesność spektaklu i kultura upokarzania* [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, J. Szomburg (red.), Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Tomasik E. (1985), *Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii* [w:] *Maria Grzegorzewska pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, E. Żabczyńska (red.), WSiP, Warszawa.

Katarzyna Parys

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Poczucie umiejscowienia kontroli a twórcze orientacje życiowe pedagogów specjalnych

### Special Education Teachers' Locus of Control and Creative Life Orientations

The main aim of this article is to attempt to determine the relationship between locus of control and creative orientations of life of special education teachers. The article presents the theoretical framework for the study. Discussed in detail the procedure for research and presented author's project for the method of analyzing the results. The results confirmed the existence of a positive, though not very strong correlation between the creative life orientations of special education teachers and their internal locus of control, which means that restricting the freedom of the teacher can minimize the level of her/his creativity at work. The results of the research allowed to formulate practical conclusion for teaching, their implementation would help to strengthen the creative attitudes of special education teachers.

Słowa kluczowe: poczucie umiejscowienia kontroli, twórcze orientacje życiowe, twórczość w edukacji, pedagog specjalny

Keywords: locus of control, creative life orientations, creativity in education, special education teacher

## Wprowadzenie

Stwierdzenie, że nauczyciel winien charakteryzować się twórczością, jest powtarzane z tak dużą częstotliwością i przekonaniem, iż urasta do rangi truizmu. Rzadziej pojawia się refleksja pozwalająca ustalić, dlaczego nauczyciel winien być twórczy.

Powodami, które można wskazać jako uzasadnienie potrzeby twórczych właściwości pedagoga, jest twórcze nauczanie oraz nauczanie (dla) kreatywności. Na potrzebę rozróżnienia tych dwóch kategorii, które z pozoru wydają się być tożsame, wskazują Jeffrey Bob i Anna Craft [1994]. Pojęcie „twórcze nauczanie”



nie uwzględnia efektu działania i koncentruje się wyłącznie na sposobie realizacji zadań edukacyjnych. „Nauczanie (dla) kreatywności” akcentuje nade wszystko potrzebę rozwijania twórczych predyspozycji ucznia. Obydwie przywołane kategorie powinny tworzyć spójną całość i nie należy rozpatrywać ich w sposób dychotomiczny. Refleksja nad twórczym nauczaniem i nauczaniem (dla) kreatywności prowokuje do namysłu nad pytaniami: „jak i dlaczego twórczo nauczać?” oraz „jak i dlaczego nauczać (dla) kreatywności?” Pytanie „jak?” jest pytaniem o umiejętności techniczne w zakresie twórczego działania, natomiast pytanie „dlaczego?” prowokuje do rozważań na temat istoty i celowości twórczych działań, zmusza do ustalenia własnego doń stosunku. Nie ulega wątpliwości, że pytanie „dlaczego?” jest bardziej doniosłe od pytania „jak?” i powinno zatem być stawiane w pierwszej kolejności. Dostrzeganie sensu w twórczym działaniu, pozytywne wartościowanie twórczości, zorientowanie na twórczość, stwarza nadzieję na poszukiwanie twórczych rozwiązań, natomiast sama znajomość odpowiednich metod i technik nie gwarantuje ich stosowania.

Na kolejne powody uzasadniające niezbędność twórczości wśród cech pedagoga wskazuje Henryka Kwiatkowska [1997]. Stwierdza ona, że praca pedagoga jest w dużej mierze nieprzewidywalna, zadania konieczne do realizacji nigdy nie są w pełni dookreślone, a zakładany plan działania konkretyzuje się dopiero w trakcie realizacji czynności pedagogicznych. Ponadto teoria pedagogiczna ma wprawdzie ułatwić stosowanie rozwiązań praktycznych, lecz nie jest zbiorem konkretnych zaleceń ukierunkowujących w jednoznaczny sposób postępowanie nauczyciela. Nikt też nie dysponuje wiedzą na tyle pełną, by być zwolnionym z konieczności poszukiwań nowych rozwiązań.

Potrzeba generowania niestandardowych pomysłów wyraźnie daje znać o sobie w działaniach zawodowych pedagogów specjalnych. Specyfika funkcjonowania osób niepełnosprawnych, odstępstwo od prawidłowości rozwojowych, nieprzewidywalność działań i zachowań, nieharmonijność rozwoju, zmusza do poszukiwania innowacyjnych rozwiązań, wytwarzania niezbędnych pomocy, adaptowania standardowych metod do potrzeb i możliwości wynikających ze specyfiki rozwoju niepełnosprawnych uczniów. Jednym słowem pedagog specjalny nie może być nietwórczy.

Kolejne pytanie, które można postawić w kontekście dotychczasowych rozważań, przyjmuje następujące brzmienie: „Jakie cechy osobowościowe charakteryzują twórczych pedagogów?” Badacze zgłębiający personologiczny aspekt twórczości przywołują rozległe listy cech, stanowiących wyróżniki osób twórczych i równocześnie stwierdzają, że lista typowych cech twórczej osobowości nie została ostatecznie ustalona, tworzy zbiór otwarty, wymagający dalszej weryfikacji empirycznej. Edward Nęcka [2002] dokonuje uporządkowania właściwości

osobowościowych twórczych jednostek i wskazuje na otwartość, niezależność i wytrwałość jako trzy grupy cech opisujących twórczą osobowość (tab. 1).

Tabela 1. Trzy grupy cech opisujących twórczą osobowość

Otwartość	Niezależność	Wytrwałość
<ul style="list-style-type: none"> <li>- łatwość asymilowania nowych informacji, niezależnie od chwilowej przydatności, wiarygodności, niesprzeczności z już posiadanymi informacjami</li> <li>- skłonność do wychodzenia poza wybraną dziedzinę</li> <li>- ciekawość intelektualna silna potrzeba nowości</li> <li>- tolerancja wobec treści dwuznacznych i słabo zdefiniowanych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nonkonformizm, nie uleganie naciskowi</li> <li>- niezależność mała podatność na wpływy społeczne</li> <li>- tendencja do kwestionowania i odrzucania autorytetów, brak nadmiernej uległości wobec nich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zdolność do długotrwałej, wyteżonej pracy i odraczania gratyfikacji</li> <li>- częstość i łatwość wzbudzenia motywacji samoistnej</li> <li>- dążenie do osiągnięć, ambicja, chęć potwierdzania własnej wartości</li> <li>- stabilność emocjonalna, brak lęku, zdolność do przezwyciężania porażek</li> <li>- uparte dążenie do celu</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie E. Nęcka [2002, s. 131–138]

Kondycja współczesnej edukacji, niestabilność przepisów prawa oświatowego skłaniają do tego, by rozważając zagadnienie twórczości pedagogów, w szczególności sposobu zastanowić się nad zjawiskiem niezależności, poczucia sprawstwa i swobody współczesnych nauczycieli. System edukacji poddawany jest nieustannym eksperymentom, nauczyciele doświadczają ciągłych zmian, nacechowanych zdecydowanie sprzecznymi wymaganiami. Z jednej strony słyszalne są nawoływania zachęcające do kreatywności i autorstwa, wdrażania innowacyjnych pomysłów w proces edukacyjny, z drugiej natomiast pojawiają się sztywne, ubezwłasnowolniające przepisy i procedury, zmuszające do stosowania schematycznych działań [Sęk 2000, s. 102]. Na zjawisko nakładania na nauczycieli „gorsetu MENSkich regulacji”, prowadzące do ograniczania ich samodzielności, niezależności myślenia i działania, zwraca uwagę Bogusław Śliwerski [2015]. Wspomniane sytuacje zapewne nie sprzyjają sprawowaniu kontroli nad biegiem wydarzeń, a wręcz przeciwnie, mogą wzmocnić u pedagogów przeświadczenie o niewielkim wpływie na rezultaty pracy i zależności uzyskiwanych efektów od czynników zewnętrznych. Jednym słowem taki stan rzeczy może intensyfikować zewnętrzne poczucie kontroli, które nie sprzyja postawom twórczym [Nęcka 2002, s. 162].

Zgodnie z koncepcją Rottera kontrolę należy rozumieć jako władzę nad działaniami [Gliszczyńska 1991, s. 71]. Osoby z zewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli stoją na stanowisku, że ich własne niepowodzenia i sukcesy są warunkowane wpływami innych osób i sytuacji. Temu przekonaniu towarzyszy poczucie zależności od ludzi, okoliczności, losu. Osoby wewnętrzzsterowne mają natomiast świadomość własnego wpływu na wyniki podejmowanych działań

(zarówno tych zakończonych sukcesem, jak i porażką), wykazują przeświadczenie, że są w stanie intencjonalnie kierować własnym losem i wpływać na środowisko. Poczucie umiejscowienia kontroli jest zmienną dwubiegunową, jednak w żadnym wypadku nie przyjmuje ona skrajnych wartości wskazujących na przekonanie o bezwarunkowej skuteczności lub nieskuteczności własnych postępowań [Gliszczyńska 1983, s. 135].

Przegląd licznych badań zagranicznych, poświęconych szczegółowym związkom poczucia umiejscowienia kontroli z zachowaniami różnego typu, dokonany przez Xymenę Gliszczyńską [1983; 1991] oraz Waldemara Domachowskiego [1984] pozwala wyłonić cechy charakteryzujące osoby, u których dominuje wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli:

- skłonność traktowania większości życiowych sytuacji jako sytuacji zadaniowych, które należy rozwiązać;
- zorientowanie na wynik, zabieganie o jego osiągnięcie;
- silne poczucie odpowiedzialności;
- wrażliwość na informacje, poszukiwanie informacji ułatwiających działanie;
- staranna realizacja podejmowanych zadań;
- przeświadczenie o skuteczności własnego działania;
- samodzielność, nonkonformizm, brak lęków;
- większa odporność na stres i frustrację;
- preferencja działań niezależnych, wymagających inicjatywy;
- poszukiwanie sytuacji, nad którymi można sprawować kontrolę;
- docenianie samokontroli w działaniu, w mniejszym stopniu uwzględnianie opinii innych;
- odporność na presję, naciski grupy;
- większa skłonność do zmiany otoczenia niż przystosowania się do niego;
- nastawienie na korektę swoich ewentualnych błędów. Po niepowodzeniu wzrost wysiłku i brak zmiany poziomu oczekiwań;
- wyciąganie wniosków z własnych doświadczeń;
- w przypadku własnych niepowodzeń, mniejsza skłonność przerzucania odpowiedzialności na rzeczywiste zewnętrzne przeszkody w procesie pracy.

Porównanie cech charakteryzujących osoby wykazujące wewnętrzne poczucie kontroli z wyróżnikami osób twórczych, pozwala dostrzec wiele podobieństw między obydwoma grupami. I jedni i drudzy wykazują otwartość na nowe informacje, prezentują postawę nonkonformistyczną, są mało podatni na wpływy społeczne, konsekwentnie dążą do wyznaczonego celu.

Na pozytywną zależność pomiędzy twórczością i wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli wskazują nie tylko analizy teoretyczne, ale również wyniki wcześniej prowadzonych badań [Poole, Williams, Lett 1977; Kmiecik 1983]. Od czasu realizacji przywołanych badań upłynęło ponad trzydzieści lat, stąd po-

jawia się pytanie dotyczące ich aktualności. Uczestnikami badań zrealizowanych przez Kmiecik byli studenci, natomiast Poole, Williams i Lett badaniami objęli młodzież szkolną. Określając rodzaj poczucia kontroli, charakteryzujący badanych, autorzy wykorzystali testy pozwalające rozpoznać ogólne poczucie kontroli. Diagnostykę twórczości zrealizowano na podstawie testów określających poziom płynności, giętkości i oryginalności myślenia. W tym celu Kmiecik zastosowała zadania testowe Guilforda, zaś Poole, William i Lett wykorzystali test Torrance'a, nawiązujący w założeniach do koncepcji guilfordowskiej. Taki sposób rozpoznawania twórczości jest często stosowany w praktyce, chociaż pod adresem testów twórczości formułowane są liczne zarzuty. Testom tym przypisuje się następujące niedoskonałości i wady:

- duży stopień zależności wyników od instrukcji,
- duża zależność od czynników zewnętrznych, od kontekstu sytuacyjnego,
- trywialność i brak realiów zadań testowych,
- trudność w ustaleniu norm przeliczeniowych z uwagi na rozkład odbiegający od normalności,
- badanie stanu a nie procesu twórczego w jego dynamizmie,
- niska rzetelność i trafność [Szymański 1987; Nęcka 2002; Kubicka 2003; Szmidt 2003].

Nie są to jednak zarzuty wykluczające prowadzenie diagnozy twórczości opartych na testach. Problem polega bowiem na tym, że twórczość jest zjawiskiem, które niełatwo zmierzyć i pomimo licznych rozwiązań diagnostycznych ciągle trwają poszukiwania coraz lepszych technik i narzędzi badawczych.

## Założenia badawcze

Respektując dotychczasowe badania dotyczące związku pomiędzy twórczością i poczuciem umiejscowienia kontroli oraz biorąc pod uwagę wcześniej zaprezentowane rozważania, które wskazują, iż umiejętności techniczne w zakresie twórczego działania są mniej istotne od wartościowania twórczości, uznałam, że celowe byłoby znalezienie odpowiedzi na pytanie: Jak przedstawia się zależność pomiędzy wartościowaniem twórczości a poczuciem umiejscowienia kontroli?

Aspekt wartościowania twórczości jest podstawowym elementem koncepcji twórczych orientacji życiowych opracowanej przez Agatę Cudowską [1999]. Orientacja życiowa jest względnie stałym i spójnym wewnątrznie zespołem poglądów i przekonań „na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki oraz środków do ich realizacji, podporządkowanych określonym wartościom, posiadających dla jednostki sens egzystencjonalny” [Cudowska 1999, s. 58].

Z uwagi na fakt, iż grupę, którą postanowiłam objąć badaniami, stanowili pedagodzy specjaliści, zależało mi na tym, by poczucie umiejscowienia kontroli nie miało charakteru wyłącznie ogólnego, lecz uwzględniało aspekt sytuacyjny, związany z pracą zawodową. W obliczu przedstawionych rozważań pytanie badawcze przyjęło następującą postać:

Jak przedstawia się zależność pomiędzy twórczą orientacją życiową pedagogów specjalnych a ich zgeneralizowanym i sytuacyjnym poczuciem umiejscowienia kontroli?

Narzędziem, które pozwoliło rozpoznać sposób wartościowania twórczości w życiu badanych pedagogów, była Skala Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych (TOŻ) opracowana przez Agatę Cudowską [2004, 2014]. Zastosowana Skala uwzględnia cztery czynniki analityczne, które stanowią podskale narzędzia: 1) nowe sytuacje, 2) nowe wytwory, 3) elastyczność, oryginalność i giętkość myślenia, 4) twórczość jako wartość. Każdemu czynnikowi przyporządkowane jest dwanaście stwierdzeń, dotyczących takich obszarów funkcjonowania człowieka, w których ważne są działania twórcze o charakterze codziennym. Połowa stwierdzeń wskazuje na preferencje dla twórczych orientacji życiowych (TOŻ), zaś druga część informuje o tendencjach ku orientacjom zachowawczym (ZOŻ). Odnosząc się do każdego stwierdzenia, badany wybiera jedną spośród czterech odpowiedzi, wskazując tym samym na własne preferencje dotyczące gotowości uruchamiania działań o charakterze twórczym. Autorka podaje klucz do Skali Preferencji Życiowych [Cudowska 2004, s. 300] i wyjaśnia sposób opracowania wyników, mający doprowadzić do określenia poziomu preferencji w zakresie orientacji życiowych [Cudowska 2004, s. 172]. Z uwagi na niejasne i wątpliwe co do zasadności informacje dotyczące opracowania wyników badawczych, zastosowałam odmienny od proponowanego sposób dokonania obliczeń. Postępowanie przedstawiało się następująco:

- Odpowiedzi badanych punktowano w następujący sposób (pasuje do mnie – 4 pkt., trochę do mnie pasuje – 3 pkt., trochę do mnie nie pasuje – 2 pkt., nie pasuje do mnie – 1 pkt).
- Zgodnie z kluczem podanym przez A. Cudowską [2004, s. 300] dokonano różniczenia stwierdzeń wskazujących na orientacje twórcze i zachowawcze, uwzględniających po 6 stwierdzeń dla każdej podskali. Następnie ustalono dla każdej z nich punktowy wynik sumaryczny: TOŻ<sup>n</sup> i ZOŻ<sup>n</sup><sup>1</sup>, który mieści się

<sup>1</sup> Symbol „n” umieszczony przy skrócie literowym TOŻ lub ZOŻ wskazuje na cząstkową twórczą lub zachowawczą orientację życiową. Globalna twórcza lub zachowawcza orientacja życiowa będzie oznaczana przy użyciu symboli TOŻ lub ZOŻ.

w przedziale 6–24 punktów<sup>2</sup>. Opisane działanie daje możliwości rozpatrywania twórczych i zachowawczych orientacji życiowych niezależnie od siebie. Celowe było znalezienie takiego rozwiązania, które pozwoliłoby potraktować obydwa aspekty w łączny sposób, a tym samym określić jeden wynik, informujący o orientacjach życiowych badanych (OŻ)<sup>3</sup>. Uzasadnieniem tego działania jest fakt, że orientacje życiowe w zakresie twórczości przyjmują postać zmiennej ciągłej o charakterze dwubiegowym. Jednym krańcem continuum są orientacje twórcze, zaś na drugim krańcu sytuują się orientacje zachowawcze.

- Celem ustalenia wyniku liczbowego, dającego informacje o cząstkowych orientacjach życiowych dla poszczególnych kategorii analitycznych (OŻ<sub>n</sub>) i równocześnie respektującego ustosunkowanie się zarówno do stwierdzeń wskazujących na postawy twórcze (TOŻ<sub>n</sub>), jak i postawy zachowawcze (ZOŻ<sub>n</sub>), posłużono się następującym wzorem:

$$O\dot{Z}_n = TO\dot{Z}_n + (24 - ZO\dot{Z}_n)$$

- Wyniki orientacji życiowych badanych, w poszczególnych kategoriach analitycznych (OŻ<sub>n</sub>), realizują się w przedziale 6–42 punktów. Suma czterech wyników dla cząstkowych orientacji życiowych, odpowiadających poszczególnym kategoriom analitycznym, daje informacje o globalnej orientacji życiowej (OŻ), której wynik mieści się w przedziałach od 24 do 168 punktów.

Działania podjęte w dalszej kolejności pozwoliły określić typ preferowanych orientacji życiowych (T – *twórcza*, A – *ambivalentna*, Z – *zachowawcza*) dla poszczególnych kategorii analitycznych, a także dla całości Skali. Aby to uczynić, podjęto następujące działania:

- Określono poziomy twórczych i zachowawczych orientacji życiowych w poszczególnych podskalach według następującego klucza, uwzględniającego wyniki punktowe dla TOŻ<sub>n</sub> i ZOŻ<sub>n</sub>: poziom niski 6–11 pkt., przeciętny – 12–18 pkt., wysoki – 19–24 pkt.<sup>4</sup>
- Skonstruowano 9-elementową macierz (tabela 2.), uwzględniającą zestawienie poziomów twórczych i zachowawczych dotyczących cząstkowych orientacji życiowych. Macierz ta pozwoliła wyznaczyć określony typ orientacji życiowych (T – *twórczy*, A – *ambivalentny*, Z – *zachowawczy*) dla każdej kategorii analitycznej.

<sup>2</sup> Aby nie popaść w nadmierną szczegółowość i uczynić analizę bardziej przejrzystą, kategorie „*nowe sytuacje*” i „*nowe wytwory*” rozpatrywano w sposób łączny. Jest to zgodne z intencją autorki [Cudowska 2004, s. 170–171] narzędzia, która wskazuje, iż obydwie wspomniane kategorie odnoszą się do tego samego wyznacznika twórczości.

<sup>3</sup> Również w przypadku orientacji życiowych można dokonać rozróżnienia na cząstkowe orientacje życiowe, oznaczane symbolem OŻ i globalną orientację życiową określaną za pomocą symbolu OŻ.

<sup>4</sup> W przypadku łącznego traktowania obydwu kategorii odnoszących się do nowości (*nowe sytuacje i nowe wytwory*), wartości punktowe dla poszczególnych poziomów przedstawiały się następująco: poziom niski 12–23 pkt., poziom przeciętny 24–36 pkt., poziom wysoki 37–48 pkt.

Tabela 2. Macierz orientacji życiowych (OŻ) dla poszczególnych kategorii analitycznych

		TOŻ			
		poziom	niski	przeciętny	wysoki
ZOŻ	niski	A	T	T	
	przeciętny	Z	A	T	
	wysoki	Z	Z	A	

Źródło: Opracowanie własne.

- Ustalono typ globalnej orientacji życiowej (OŻ) na podstawie trzech typów cząstkowych orientacji życiowych (OŻ<sub>n</sub>). Pierwszy typ określono dla pierwszego i drugiego czynnika analitycznego (*nowe sytuacje i nowe wytwory*) potraktowanych łącznie, drugi dla czynnika trzeciego (*elastyczność, giętkość i oryginalność myślenia*), trzeci dla czynnika czwartego (*twórczość jako wartość*). Trójelementowa konstelacja, stworzona przy udziale typów cząstkowych orientacji życiowych (OŻ<sub>n</sub>), dała informację o globalnej orientacji życiowej (OŻ) wyrażanej względem zjawiska twórczości. Typ globalnej orientacji życiowej (OŻ) pozostawał w zgodzie z dominującą liczbą orientacji szczegółowych (OŻ<sub>n</sub>). Przykładowo: konstelacje rodzaju ATT lub TTT pozwalały twierdzić o występowaniu orientacji twórczej. W przypadku, gdy każda składowa konstelacji miała inny charakter, przykładowo: AZT, wówczas globalną orientację określano mianem ambiwalentnej.

Do pomiaru poczucia umiejscowienia kontroli zastosowano Skalę I-E w Pracy autorstwa Xymeny Gliszczyńskiej [1990]. Narzędzie to jest wzorowane na Skali I-E Rottera i przyjmuje te same zasady konstrukcji oraz podobną treść stwierdzeń. Kilka sformułowań przeniesiono dokładnie z pierwowzoru zbudowanego przez twórcę koncepcji poczucia kontroli. Skala Gliszczyńskiej składa się z 25 par alternatywnych stwierdzeń z wymuszonym wyborem. W każdej parze jedno stwierdzenie wskazuje na wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli, zaś drugie na poczucie kontroli zewnętrznej. Odpowiedziami diagnostycznymi są te, które ujawniają wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli. Narzędzie pozwala rozpatrywać poczucie umiejscowienia kontroli w dwóch aspektach: zgeneralizowanym i sytuacyjnym. Dwanaście stwierdzeń o charakterze filozoficznej refleksji, tworzących podskalę Filozofia Życiowa (FŻ), daje informację o zgeneralizowanym poczuciu kontroli, zaś trzynaście sformułowań informuje o poczuciu kontroli w konkretnej sytuacji życiowej, jaką jest Sytuacja Pracy (SP). Autorka narzędzia przewiduje sumowanie informacji uzyskanych w obydwu aspektach, celem ustalenia globalnego wyniku, informującego o zgeneralizowanym poczuciu kontroli. Jest to niejako drugi aspekt zgeneralizowanego poczucia kontroli. Pierwszy bo-

wiem jest rozpoznawany za pomocą podskali Filozofia Życiowa. Ten sposób postępowania został zaczerpnięty ze Skali I-E Rottera, w której celem określenia zgeneralizowanego poczucia kontroli badanych dokonuje się sumowania rezultatów uzyskanych w poszczególnych podskalach, dotyczących różnych sfer życia człowieka: aktywności politycznej, doświadczeń szkolnych i studenckich, kontaktów emocjonalnych z otoczeniem, doświadczeń zawodowych, ogólnych poglądów na świat i życie. Jednak w przypadku narzędzia X. Gliszczyńskiej poszukiwanie informacji na temat zgeneralizowanego poczucia kontroli drogą sumowania wyborów dokonanych w dwóch podskalach, spośród których jedna z założeń informuje o zgeneralizowanym poczuciu kontroli, a druga o poczuciu kontroli w sytuacji pracy, wydaje się być niezasadne. Dlatego też w opracowaniu i analizie materiału badawczego uwzględniono wyłącznie analizę czynnikową, zrezygnowano natomiast z sumowania wyników obydwu podskal.

W badaniach uczestniczyło 73 oligofrenopedagogów zatrudnionych w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Była to grupa dość jednorodna pod względem płci. Tworzyło ją 66 kobiet (90,41%) i 7 mężczyzn (9,59%). Taki dobór badanych nie wynika z zamierzeń badawczych, lecz oddaje faktyczną sytuację związaną z dominacją liczebności kobiet w placówkach, na terenie których prowadzono badania. Znaczne zróżnicowanie odnotowano natomiast w zakresie wieku i stażu zawodowego badanych. Najmłodszy uczestnicy badań mieli poniżej 30 lat (9,59%), zaś najstarsi powyżej 60 lat (5,48%). Największą część grupy stanowili badani w przedziale wiekowym 31–40 lat (34,25%). Wiek życia przekładał się na staż pracy w charakterze pedagoga specjalnego. W badanej grupie były osoby znajdujące się na początku drogi zawodowej, mające roczne doświadczenie w pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie, oraz takie, które od 40 lat pracowały w szkolnictwie specjalnym. Wszyscy badani ukończyli studia wyższe magisterskie, chociaż niekoniecznie na kierunku pedagogika specjalna. Tytuł magistra w zakresie oligofrenopedagogiki posiadały 23 osoby (31,51%). Pozostali uczestnicy badań, kwalifikacje konieczne do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie uzyskali poprzez studia podyplomowe (33 osoby – 45,21%) lub poprzez kurs kwalifikacyjny (17 osób – 23,29%).

## Wyniki badań własnych

Rezultaty badawcze informujące o twórczych orientacjach życiowych badanych pedagogów specjalnych zamieszczono w tabeli 3.



Tabela 3. Twórcze orientacje życiowe badanych oligofrenopedagogów (N=73)

Zmienne		M	SD	Me	Wynik min.	Wynik maks.	Rozstęp
Kategorie analityczne dla Skali Preferencji TOŻ	nowe sytuacje (NS)	26,44	4,56	26	17	42	25
	nowe wytwory (NW)	25,96	4,13	26	16	35	19
	elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia (EGO)	26,12	4,22	26	15	38	23
	twórczość jako wartość (TW)	29,99	4,20	30	21	40	19
Wynik globalny dla Skali Preferencji TOŻ		108,51	15,33	108	71	151	80

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; Me – mediana; Wynik min., Wynik maks. – minimalny i maksymalny wynik uzyskany w badanej grupie

Źródło: Opracowanie własne.

We wszystkich kategoriach analitycznych mierzonych przy pomocy Skali Preferencji TOŻ, badani uzyskali zbliżone wyniki. Najwyższy średni wynik grupy (29,99 – co stanowi 71,40% maksymalnego wyniku możliwego do uzyskania) wystąpił w kategorii czwartej: „*twórczość jako wartość*”, zaś najniższy (25,96 – co stanowi 61,81% maksymalnego wyniku możliwego do uzyskania) w kategorii drugiej: *nowe wytwory*. W kategorii czwartej, w której badani rozważali twórczość w kontekście wartości, najniższy rezultat uzyskany przez jedną osobę wynosi 21. Jest to równo połowa maksymalnego wyniku możliwego do otrzymania. Należy zatem stwierdzić, że uczestnicy badań przychylają się do stwierdzenia, iż twórczość jest swoistym dobrem w życiu człowieka, nikt nie neguje takiego wartościowania tej kategorii, nie przejawia w tym zakresie postaw zachowawczych. Natomiast w przypadku pozostałych kategorii analitycznych można dostrzec wyniki sugerujące skłonność do zachowawczych orientacji życiowych. W kategorii *elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia* pojawiły się osoby uzyskujące zaledwie 35,71% maksymalnego wyniku wskazującego na orientację życiową o charakterze twórczym. Największy rozstęp pomiędzy uzyskanym wynikiem minimalnymi i maksymalnym wystąpił w kategorii pierwszej *nowe sytuacje*. Jeden spośród badanych osiągnął w tym obszarze najwyższy spośród wyników możliwych do uzyskania, tj. 42 punkty.

Kolejnym krokiem w trakcie analizy materiału badawczego było określenie typu globalnej i częściowych orientacji życiowych dotyczących twórczości. Uwzględniono trzy typy orientacji: twórczą, ambiwalentną i zachowawczą. Pierwszą i drugą kategorię analityczną (*nowe sytuacje* i *nowe wytwory*) potraktowano łącznie, co doprowadziło do zredukowania liczby orientacji szczegółowych z czterech do trzech. Trójelementowe konstelacje szczegółowych typów orientacji życiowych ułatwiły określenie typu globalnej orientacji życiowej, wyrażanej względem zjawiska twórczości (por. tab. 4).

Tabela 4. Częstkowe i globalne typy orientacji życiowych w zakresie twórczości (N=73)

Kategorie analityczne dla Skali Preferencji TOŻ					Wynik globalny dla Skali Preferencji TOŻ		
NS+NW (1+2)	EGO (3)	TW (4)	N	%	TOŻ	N	%
T	T	T	14	19,18	T	29	39,73
T	A	T	10	13,70			
A	T	T	5	6,85			
A	A	A	18	24,66	A	41	56,16
A	A	T	13	17,81			
T	A	A	3	4,11			
Z	A	A	2	2,74			
A	Z	T	2	2,74			
Z	A	T	2	2,74			
Z	T	A	1	1,37			
Z	Z	A	3	4,11	Z	3	4,11
Razem			73	100		73	100

NS – nowe sytuacje; NW – nowe wytwory; EGO – elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia; TW – twórczość jako wartość, TOŻ – twórcze orientacje życiowe; T – preferencje w kierunku twórczych orientacji życiowych; Z – preferencje w kierunku zachowawczych orientacji życiowych; A – ambiwalencja (brak preferencji dla T i Z)

Źródło: Opracowanie własne.

Twórczą orientację życiową prezentuje 29 badanych (39,73%). Niemal połowa spośród nich (14 osób) we wszystkich kategoriach cząstkowych wykazała się orientacją twórczą. Pozostałe 15 osób w dwóch kategoriach ujawniło orientację twórczą, natomiast w jednej wykazało się orientacją ambiwalentną. Należy zwrócić uwagę, że wszystkie osoby ujawniające twórczy typ globalnej orientacji życiowej, aprobowały stanowisko, iż twórczość jest wartością. Ewentualna skłonność do ambiwalencji pojawiała się w zakresie czynnika pierwszego i drugiego (*nowe sytuacje i nowe wytwory*) lub wobec czynnika trzeciego (*elastyczność, giętkość i oryginalność myślenia*).

Zachowawczy typ globalnej orientacji życiowej ujawniło tylko trzech badanych (4,11%). Wszyscy oni prezentują ten sam rodzaj konstelacji wyników dotyczących poszczególnych kategorii analitycznych. Otóż pomimo, że w czynniku *nowość* i w czynniku *elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia* osoby te prezentują orientację zachowawczą, to jednak nie negują całkowicie stanowiska, iż twórczość jest wartością. W tym zakresie prezentują orientację ambiwalentną.

Ponad połowa spośród badanych (56,16%) wykazuje niezdeterminowaną orientację życiową wobec zjawiska twórczości. Ujawniono siedem różnych konstelacji

postaw częstkowych, wskazujących na ambiwalentną orientację życiową. Najczęściej badani tej podgrupy prezentują ambiwalencję we wszystkich kategoriach analitycznych Skali TOŻ. Ponadto pojawiają się dwie inne sytuacje, wskazujące na niezdecydowanie w zakresie orientacji życiowej dotyczącej twórczości. Pierwsza polega na tym, że do dwóch czynników badani odnoszą się w sposób ambiwalentny, natomiast w stosunku do jednego prezentują orientację twórczą lub zachowawczą. Druga sytuacja daje znać o sobie w tych przypadkach, gdy badani wobec jednego czynnika ujawnili orientację twórczą, inny potraktowali w sposób zachowawczy, natomiast do trzeciego odnieśli się w sposób ambiwalentny. Ocenienie każdego czynnika w całkowicie odmienny sposób wskazuje na wyraźny konflikt w zakresie postrzegania twórczości.

Należy zauważyć, że niezależnie od typu globalnej orientacji życiowej, nikt spośród badanych nie ujawnił orientacji zachowawczej wobec czwartej kategorii analitycznej, a tym samym nikt nie zanegował przekonania, iż twórczość jest wartością.

Kolejną zmienną poddaną diagnozie było poczucie umiejscowienia kontroli. Ocena dotyczyła zarówno zgeneralizowanego, jak i sytuacyjnego poczucia kontroli wewnętrznej. Wyniki z tego zakresu zamieszczono w tabeli 5.

Tabela 5. Zgeneralizowane (FŻ) i sytuacyjne poczucie (SP) wewnętrznego umiejscowienia kontroli badanych oligofrenopedagogów (N=73)

Zmienne	M	SD	Me	Wynik min.	Wynik maks.	Rozstęp
Podskala Filozofii Życiowej (FŻ)	7,16	2,41	8	2	12	10
Podskala Sytuacji Pracy (SP)	8,81	2,64	9	2	13	11

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; Me – mediana; Wynik min., Wynik maks. – minimalny i maksymalny wynik uzyskany w badanej grupie

Źródło: Opracowanie własne.

W podskali Filozofii Życiowej (FŻ) średnia arytmetyczna uzyskana przez badaną grupę wynosi 7,16 – co stanowi 59,67% maksymalnego wyniku możliwego do uzyskania w tym obszarze. Średnia arytmetyczna dla grupy w podskali Sytuacja Pracy (SP) jest nieco wyższa, wynosi 8,81, tj. 67,77% maksymalnego wyniku jaki można było uzyskać. Podobne wyniki uzyskała Iwona Chrzanowska [2004], prowadząc badania w grupie oligofrenopedagogów i nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Stwierdziła ona, że obydwie wyłonione podgrupy różniące się podmiotem oddziaływań, prezentują zbliżony poziom poczucia umiejscowienia kontroli. Czynnikiem różnicującym diagnozowaną zmienną, okazał się być etap edukacyjny, na którym pracowali badani. Nauczyciele zatrudnieni w klasach I-III wykazali

niższy poziom kontroli wewnętrznej w porównaniu z pedagogami drugiego etapu edukacyjnego.

Kolejnym działaniem w postępowaniu badawczym było ustalenie poziomów poczucia kontroli dla badanej grupy. W tym celu wykorzystano dane dotyczące średnich arytmetycznych i odchyłeń standardowych uzyskanych wyników. Działanie to pozwoliło określić poziom natężenia badanej zmiennej dla poszczególnych osób. Informacje z tego zakresu uwzględnia tabela 6.

Tabela 6. Poziom zgeneralizowanego (FŻ) i sytuacyjnego (SP) poczucia wewnętrznego umiejscowienia kontroli badanych pedagogów specjalnych (N=73)

Podskala	Poziom							
	wysoki		przeciętny		niski		ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Filozofii Życiowej (FŻ)	11	15,07	52	71,23	10	13,70	73	100
Sytuacji Pracy (SP)	13	17,81	49	67,12	11	15,07	73	100

Źródło: Opracowanie własne.

Rozkład wyników w obydwu podskalach (FŻ i SP), jaki uwzględnia zastosowane narzędzie, jest bardzo zbliżony. Zdecydowana większość badanych prezentuje przeciętny poziom kontroli wewnętrznej w zakresie Filozofii Życiowej i w Sytuacji Pracy. Spośród osób uzyskujących skrajne wyniki, minimalnie większa liczba badanych prezentuje wysoki poziom poczucia kontroli wewnętrznej, w porównaniu z liczbą osób wykazujących niski poziom w tym zakresie.

Dotychczas opisane działania umożliwiły zestawienie informacji dotyczących obydwu diagnozowanych zmiennych. W pierwszej kolejności zwrócono uwagę na relacje typu orientacji życiowych względem poziomu zgeneralizowanego poczucia kontroli wewnętrznej (tab. 7).

Wśród badanych z przeciętnym lub niskim poziomem wewnętrznego poczucia kontroli, można odnaleźć zarówno osoby, które wykazują twórczy typ orientacji życiowej, jak i takie które charakteryzują się orientacją zachowawczą lub ambiwalentną w poszczególnych aspektach mierzonych przy pomocy Skali TOŻ. O ile w przypadku osób z niskim poczuciem zgeneralizowanej kontroli wewnętrznej, większość prezentuje orientację ambiwalentną względem wszystkich mierzonych czynników twórczości, to w przypadku osób z przeciętnym poziomem poczucia kontroli sytuacja ma się nieco inaczej. Dominacja ambiwalentnej orientacji życiowej daje się zauważyć w przypadku kategorii pierwszej i drugiej (*nowe sytuacje i nowe wytwory*), oraz kategorii trzeciej (*elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia*), natomiast w kategorii czwartej (*twórczość jako wartość*) dominują osoby wykazujące twórczą orientację życiową. Spośród badanych prezentujących wysoki po-

ziom zgeneralizowanego poczucia kontroli wewnętrznej, ani jedna osoba nie ujawnia, w jakimkolwiek aspekcie twórczości, zachowawczej orientacji życiowej. Większość badanych tej podgrupy wykazuje twórcze orientacje życiowe we wszystkich aspektach mierzonych przy pomocy Skali Preferencji TOŻ. Niezależnie od poziomu poczucia kontroli wewnętrznej, żaden spośród badanych nie ujawnia orientacji zachowawczej wobec czynnika czwartego (*twórczość jako wartość*).

Tabela 7. Częstkowe i globalne typy orientacji życiowych w kontekście poziomu zgeneralizowanego poczucia kontroli wewnętrznej

Skala TOŻ			Poziom dla podskali Filozofii Życiowej (FŻ)								
			wysoki		przeciętny		niski		ogółem		
Podskala FŻ			N	%	N	%	N	%	N	%	
Kategorie analityczne dla Skali Preferencji TOŻ	NS+NW (1+2)	T	7	9,59	18	24,66	2	2,74	27	36,99	
		A	4	5,48	30	41,09	4	5,48	38	52,05	
		Z	0	0	4	5,48	4	5,48	8	10,96	
		Ó	11	15,07	52	71,23	10	13,70	73	100	
	EGO (3)	T	7	9,59	12	16,44	1	1,37	20	27,40	
		A	4	5,48	37	50,68	7	9,59	48	65,75	
		Z	0	0	3	4,11	2	2,74	5	6,85	
		Ó	11	15,07	52	71,23	10	13,70	73	100	
	TW (4)	T	8	10,96	35	47,94	3	4,11	46	63,01	
		A	3	4,11	17	23,29	7	9,59	27	36,99	
		Z	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Ó	11	15,07	52	71,23	10	13,70	73	100	
Wynik globalny Skali Preferencji TOŻ			T	7	9,59	20	27,40	2	2,74	29	39,73
			A	4	5,48	31	42,46	6	8,22	41	56,16
			Z	0	0	1	1,37	2	2,74	3	4,11
			Ó	11	15,07	52	71,23	10	13,70	73	100

Źródło: Opracowanie własne.

Dane pozwalające wnioskować o relacjach pomiędzy typem orientacji życiowych a poziomem sytuacyjnego poczucia kontroli wewnętrznej zamieszczono w tabeli 8.

Ponad połowa spośród badanych, prezentujących wysoki poziom poczucia kontroli wewnętrznej w sytuacji pracy, ujawnia twórcze orientacje życiowe w poszczególnych kategoriach analitycznych skali TOŻ. W podgrupach prezentujących przeciętny lub niski poziom rozpatrywanego poczucia kontroli, większość badanych deklaruje ambiwalentne postawy w kategorii pierwszej i drugiej

(*nowe sytuacje i nowe wytwory*) oraz trzeciej (*elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia*). Inaczej przedstawia się sytuacja w kategorii czwartej (*twórczość jako wartość*). Tutaj, niezależnie od poziomu poczucia kontroli, większość pedagogów wykazuje twórczą orientację życiową, a ponadto żaden badany nie ujawnił orientacji zachowawczej.

Tabela 8. Częstkowe i globalne typy orientacji życiowych w kontekście poziomu sytuacyjnego poczucia kontroli wewnętrznej

Skala TOŻ			Poziom dla podskali Sytuacji Pracy (SP)								
			wysoki		przeciętny		niski		ogółem		
Podskala SP			N	%	N	%	N	%	N	%	
Kategorie analityczne dla Skali Preferencji TOŻ	NS+NW (1+2)	T	7	9,59	16	21,92	4	5,48	27	36,99	
		A	4	5,48	29	39,73	5	6,85	38	52,05	
		Z	2	2,74	4	5,48	2	2,74	8	10,96	
		Ó	13	17,80	49	67,12	11	15,07	73	100	
	EGO (3)	T	7	9,59	10	13,70	3	4,11	20	27,40	
		A	5	6,85	36	49,31	7	9,59	48	65,75	
		Z	1	1,37	3	4,11	1	1,37	5	6,85	
		Ó	13	17,80	49	67,12	11	15,07	73	100	
	TW (4)	T	7	9,59	32	43,83	7	9,59	46	63,01	
		A	6	8,22	17	23,29	4	5,48	27	36,99	
		Z	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Ó	13	17,81	49	67,12	11	15,07	73	100	
Wynik globalny dla Skali Preferencji TOŻ			T	6	8,22	19	26,03	4	5,48	29	39,73
			A	6	8,22	29	39,73	6	8,22	41	56,16
			Z	1	1,37	1	1,37	1	1,37	3	4,11
			Ó	13	17,81	49	67,12	11	15,07	73	100

Źródło: Opracowanie własne.

Celem określenia charakteru i siły współzależności pomiędzy poczuciem kontroli wewnętrznej i twórczą orientacją życiową badanych pedagogów, obliczono współczynniki korelacji  $\rho$  Spearmana (por. tab. 9.).

Pomiędzy wszystkimi wymiarami podlegającymi ocenie występują dodatnie, chociaż niezbyt wysokie współzależności istotne statystycznie. Siła korelacji między poczuciem kontroli w sytuacji pracy i kolejnymi kategoriami analitycznymi oraz wynikiem globalnym, wskazującym na twórcze orientacje życiowe, jest niska. Podobny poziom zależności występuje w przypadku uogólnionego poczucia kontroli wewnętrznej (skala FŻ) i czwartego czynnika Skali TOŻ (*twórczość jako*

wartość). Natomiast siła związku pomiędzy wewnętrznym poczuciem kontroli w zakresie Filozofii Życiowej, a pozostałymi czynnikami analitycznymi oraz wynikiem globalnym Skali TOŻ ma charakter umiarkowany. Uzyskane rezultaty badawcze pozwalają stwierdzić, że wraz ze wzrostem wewnętrznego poczucia kontroli w sytuacji pracy pojawia się niższe nasilenie akceptacji twórczości, niż w przypadku wzrostu zgeneralizowanego poczucia kontroli. Prawdopodobnie ta sugeruje, iż twórcza orientacja życiowa badanych pedagogów jest słabiej powiązana z poczuciem sprawstwa w sytuacji pracy niż ze zgeneralizowanym poczuciem sprawstwa wyrażanym w indywidualnie przyjmowanych filozofiach życiowych. Co może być przyczyną takiego stanu rzeczy?

Tabela 9. Poczucie kontroli wewnętrznej pedagogów specjalnych i ich twórcze orientacje życiowe – macierz współczynnika korelacji  $\rho$  Spearmana (N=73)

Skala I-E	Skala TOŻ	Podskala FŻ	Podskala SP
Kategorie analityczne dla Skali Preferencji TOŻ	nowe sytuacje (1)	0,41**	0,26*
	nowe wytwory (2)	0,47**	0,24*
	elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia (3)	0,45**	0,31*
	twórczość jako wartość (4)	0,35*	0,24*
Wynik globalny dla Skali Preferencji TOŻ		0,47**	0,28*

Siła korelacji istotnych statystycznie ( $p < 0,05$ ); \* niska; \*\* umiarkowana

Źródło: Opracowanie własne.

Być może źródła przyczyn należy upatrywać w zjawisku sprzeczności obecnym w systemie edukacyjnym. Postulaty dotyczące zintensyfikowania postaw twórczych, uruchomienia działań innowacyjnych, zgłaszane pod adresem pedagogów, niejednokrotnie kłóć się ze sztywnymi przepisami i skostniałymi procedurami, zmuszającymi do wdrażania schematycznych rozwiązań [Sęk, za: Plichta 2015, s. 14–15]. Czynnikiem ograniczającym twórcze orientacje życiowe pedagogów w sytuacji pracy może być ponadto poczucie niepewności, braku stabilizacji i bezpieczeństwa, wynikające z nieustannych zmian wprowadzanych do systemu edukacyjnego. Tworzenie rozwiązań, z których za chwilę nie można korzystać, wydaje się być bezzasadne. W takiej sytuacji pojawia się gotowość do podejmowania działań zachowawczych, pozwalających przetrwać wszelkie zmiany i ograniczenia działań twórczych do niezbędnego minimum. Jeszcze jedno wytłumaczenie sytuacji, polegającej na słabszym powiązaniu twórczości z wewnątrzsterownością w sytuacji pracy niż w sytuacjach pozazawodowych, można upatrywać w specyfice funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Mam na uwadze

skłonność do schematyczności myślenia i działania uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, która może prowokować do stosowania powtarzalnych rozwiązań, nadmiernego schematyzowania działań, narzucania ram ograniczających twórcze rozwiązania. Być może właśnie taki sposób pracy sprzyja poczuciu sprawstwa oligofrenopedagogów w sytuacjach zawodowych, pozwala zachować im poczucie kontroli podejmowanych działań.

Rezultaty zrealizowanych badań pozostają w zgodzie z wynikiem badawczym Krystyny Kmiecik [1983]. Badając studentów stwierdziła ona, że poziom myślenia twórczego osób z wewnętrznym poczuciem kontroli jest znacznie wyższy w porównaniu z poziomem myślenia twórczego osób prezentujących zewnętrzne poczucie kontroli. Wśród badanych pojawiały się jednak osoby, które pomimo wewnętrznego poczucia kontroli osiągały niższe wyniki w zakresie myślenia twórczego niż osoby z zewnętrznym poczuciem kontroli. Sytuacja tego rodzaju dotyczyła tych spośród badanych z wewnętrznym poczuciem kontroli, którzy wykazywali niski poziom samooceny. Wyższe wyniki w zakresie myślenia twórczego uzyskiwały od nich te osoby, które deklarowały zewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli i wysoką samoocenę. Przedstawiony wynik pozwala stwierdzić, że zależność pomiędzy poczuciem umiejscowienia kontroli i myśleniem twórczym nie ma charakteru liniowego.

## Podsumowanie

Zrealizowane badania potwierdziły występowanie pozytywnej, chociaż nie- zbyt wysokiej, zależności pomiędzy twórczą orientacją życiową pedagogów specjalnych a ich zgeneralizowanym i sytuacyjnym poczuciem kontroli wewnętrznej. Siła związku pomiędzy twórczą orientacją życiową a poczuciem kontroli w sytuacji pracy jest mniejsza w porównaniu z siłą związku ujawnioną pomiędzy twórczą orientacją życiową a zgeneralizowanym poczuciem kontroli. Niezależnie od różnic w sile korelacji sytuacyjnego i zgeneralizowanego poczucia kontroli z twórczą orientacją życiową, uzyskane rezultaty badawcze pozwalają stwierdzić, że wzrost jednej zmiennej sprzyja wzrostowi drugiej. Ponieważ trudno jednoznacznie przyjąć, która z korelowanych zmiennych ma charakter regulatora wyzwalającego, nie można wykluczyć, iż mamy tutaj do czynienia z zależnością dwustronną. Twórczość wymaga bowiem swobody, pewnej niezależności, przekonania o własnych możliwościach sprawczych, ale także może wzmacniać poczucie samosterowności, niezależności i sprawstwa, być kluczem do sukcesu.

Wnioski z badań, wynikające dla praktyki pedagogicznej, wydają się być dość oczywiste. Oczekiwanie rozwoju twórczych predyspozycji pedagogów, przy równoczesnym ograniczaniu swobody działania, narzucaniu sztywnych dyrek-



tyw, minimalizowaniu poczucia sprawstwa, wykazuje wyraźną sprzeczność. Co należałoby zatem uczynić, aby wzmacniać rozwój twórczych predyspozycji pedagogów?

Realizacji tego celu będą służyły wszelkie działania zmierzające do przekształcania poczucia kontroli zewnętrznej na poczucie kontroli wewnętrznej, a także ją podwyższające. Wiele do zrobienia ma tutaj sam pedagog, który poprzez stawianie sobie realistycznych celów, odpowiednie planowanie i organizowanie pracy, właściwą ocenę rezultatów własnych działań, powinien ograniczyć liczbę niepowodzeń i doświadczać większej liczby sukcesów, a nade wszystko zwiększyć poczucie skuteczności własnego działania. Pewne działania podejmowane tytułem wzmocnienia wewnętrznego poczucia kontroli pedagogów, pozostają w gestii przełożonych i współpracowników. Z koncepcji Rottera [za: Gliszczyńska 1983] jasno wynika, że przez dostarczanie ludziom jednostkowych doświadczeń pozytywnych można przekształcać ich zgeneralizowane oczekiwania negatywne, przynajmniej w danej sferze działalności życiowej. W ten sposób można utrwać poczucie wewnętrznej kontroli. Zatem odpowiednie reakcje i precyzyjne informacje zwrotne, kierowane wobec podwładnych i współpracowników, mogą sprzyjać nasileniu lub osłabieniu wiary w możliwość i skuteczność działań. Rola informacji o wynikach własnej pracy jest bardzo istotna dla przebiegu podejmowanych działań. Może ona pełnić zarówno funkcję korekcyjną, jak i motywacyjną. W przypadku działań zespołowych, których niemało jest w pracy pedagoga, w miarę możliwości należałoby wyodrębnić sukcesy pojedynczych osób z efektów pracy całego zespołu. Ważną kwestią, pozwalającą wzmocnić decyzyjność i odpowiedzialność pedagoga za podejmowane działania, wydaje się również zrozumienie i akceptacja misji placówki, celów wyznaczanych do realizacji. Jeszcze jednym czynnikiem, który może spowodować wzrost poczucia sprawstwa, jest odpowiednia atmosfera pracy mobilizująca do wysiłku, lecz pozbawiona niezdrowej rywalizacji. Życzliwe, przyjazne relacje w gronie pedagogicznym, otwartość na uwagi współpracowników, które mają sprzyjać podnoszeniu jakości pracy, docenianie wysiłku i efektów podejmowanych działań, pozwalają budować odpowiedni klimat społeczny zachęcający do zaangażowania, wzmacniający poczucie sprawstwa i tworzący przestrzeń dla kreatywności.

## Bibliografia

- Bob J., Craft A. (1994), *Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships*, „Educational Studies”, nr 30.
- Chrzanowska I. (2004), *Wypalenie zawodowe nauczycieli a ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i uczniów o prawidłowym rozwoju na etapie szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Cudowska A. (1999), *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów*, Trans Humana, Białystok.
- Cudowska A. (2004), *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok.
- Cudowska A. (2014), *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Trans Humana, Białystok.
- Domachowski W. (1984), *Poczucie umiejscowienia kontroli jako wymiar osobowości [w:] Z zagadnień psychologii społecznej*, W. Domachowski, S. Kowalik, J. Miluska, PWN, Warszawa.
- Gliszczyńska X. (1983), *Poczucie sprawstwa [w:] Człowiek jako podmiot życia społecznego*, red. X. Gliszczyńska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.
- Gliszczyńska X. (1990), *Skala I-E w pracy. Technika pomiaru poczucia kontroli w sytuacji pracy. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
- Gliszczyńska X. (1991), *Poczucie własnej skuteczności w procesie pracy [w:] Psychologiczny model efektywności pracy*, X. Gliszczyńska (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kmieciak K. (1983), *Informacje oceniające, samoocena i poczucie kontroli a myślenie twórcze*, Zakłady Narodowe imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław.
- Kubicka D. (2003), *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kwiatkowska H. (1997), *Czy nauczyciel może nie być twórczy?*, „Edukacja i Dialog”, nr 1.
- Nęcka E. (2002), *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Plichta P. (2015), *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Poole M.E., Williams A.J., Lett W.R. (1977), *Inner-centeredness of highly creative adolescents*, „Psychological Reports”, nr 41.
- Sęk H. (2000), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania [w:] Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Śliwerski B. (2015), *Nauczyciele w gorsecie MENSkich regulacji [w:] Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, H. Kwiatkowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szmidt K.J. (2003), *Czy twórczość można zmierzyć? Spory wokół psychometrycznych metod badania twórczości [w:] Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szymański M.S. (1987), *Twórczość i style poznawcze uczniów*, WSiP, Warszawa.

Sławomir Olszewski

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## Pedagog specjalny w świetle metafor – samoopis roli zawodowej

### Special Educators' self-understanding through metaphors

Self-understanding, perception of profession is one of the important indicators of the professional identity. This study based on results of research on professional identity in special educators working with persons with intellectual disability. The purpose of this study was concentrated on metaphorical ways used in special educator's self-defining. The most important ways of understanding of profession through metaphors are described. An exploration of metaphorical descriptions suggests that they can be optimal start point to reflection on individual perception of professional space, and in this context can be helpful in construction and re-construction of professional identity in special educators.

Słowa kluczowe: metafora, pedagog specjalny, tożsamość zawodowa

Keywords: metaphor, special educator, professional identity

## Wprowadzenie

Metafora jest zjawiskiem towarzyszącym ludzkiemu ujmowaniu rzeczywistości – podstawowym efektem i narzędziem poznania, „strukturą poznawczą niezbędną dla orientacji we współczesnym świecie” [Bieszczad 2013, s. 146–147]. Podkreśla się „poznawczą wszechobecność wyrażenia metaforycznych w życiu codziennym” [Limont 2004, s. 104]. Metafory nie powinny być zatem utożsamiane jedynie z figurami retorycznymi, „ozdobnikami” językowymi.

„Istotą metafory jest rozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy” [Lakoff, Johnson 2010, s. 31]. W metaforze „idee z jednego systemu pojęć zostają przeniesione, czyli ‘transferowane’ (dosłowne tłumaczenie starogreckiego słowa *metaphor*) do innego systemu pojęć. Jeśli zmienimy metaforę, w której wyraża się jakaś idea, to zmienimy ramę, tym samym umożliwiając pojmowanie tej idei w inny sposób” [Owen 2011, s. 24]. Metafory mogą być

ujmowane w kategoriach związków przeciwieństw – „łączy to co konkretne, z tym co abstrakcyjne, rzeczy percepcyjne z werbalnymi, pogładowe z pojęciowymi” [Draaisma 2009, s. 27]. Łącząc się ze światem znaczeń, symboli i sensów są obecne w przestrzeni kultury od dawna, przyjmując zróżnicowane formy. Najczęściej nośnikiem metafor jest język<sup>1</sup>.

Douwe Draaisma [2009, s. 22–26] omawia trzy perspektywy ujmowania metafor. Dotyczą one kategorii:

- substytucji,
- porównania,
- interakcji.

W przypadku interpretacji substytucyjnej, „nośnik jest w zdaniu intruzem: wkrada się na miejsce terminu dosłownego i czyni zdanie na pierwszy rzut oka niezrozumiałym” [Draaisma 2009, s. 22], zastępuje wyrażenie dosłowne lub wypełnia pustkę, w której brakuje takiego wyrażenia. Przykładami mogą być sformułowania: niektóre komórki w systemie immunologicznym „rozpoznają” patogeny” czy „procesy wyszukiwania” w pamięci [Draaisma 2009, s. 22–23].

W kolejnym ujęciu, stanowiącym szczególny przypadek substytucji, „metafora jest sformułowaniem podobieństwa, które czytelnik lub słuchacz musi wydobyć z porównania dwóch terminów” [Draaisma 2009, s. 23] – np. stosując metaforę „czas jest rzeką” – zakłada podobieństwo między tematem i nośnikiem.

W trzecim, najbardziej współcześnie rozpowszechnionym, ujęciu polegającym na interpretacji metafory w kategoriach interakcji „zarówno temat, jak i nośnik są powiązane z własnym zestawem skojarzeń, a skojarzenia te wchodzi w interakcję” [Draaisma 2009, s. 23]. Skojarzenia wiążące się z jednym terminem są „rzutowane” na skojarzenia istniejące wokół drugiego terminu i w ten sposób tworzy się nowa jakość. Jak pisze Douwe Draaisma [2009, s. 25] „aspekt interakcji będzie tym bardziej prominentny, im nowsza, bardziej zaskakująca i oryginalna okaże się metafora. Jak wszystkie ludzkie kreacje, metafory ścierają się i zużywają, a proces interakcji między dwiema domenami, który metafora wprawia w ruch, może słabnąć, a w końcu zaniknąć. Zjawisko «martwej metafory», metafory, która stopniowo stawała się wyrażeniem dosłownym, jest rezultatem tego procesu”. Martwe metafory będąc pierwotnie przenośniami, z czasem pełnią funkcje sloganu lub związku frazeologicznego [Nęcka, Orzechowski, Słabosz, Szymura 2005, s. 98]. O bogactwie interakcji wywołanej przez metaforę decydować będzie intensywność, bogactwo sieci skojarzeń, pól semantycznych istniejących wokół każdego z terminów [Nęcka, Orzechowski, Słabosz, Szymura 2005, s. 25–26].

Nie sposób przecenić znaczenie metafor. Stanowią one narzędzie wykorzystywane w terapii oraz edukacji [Szymańska 1997; Michalski 2004;

<sup>1</sup> Nie jest to jedyny środek ekspresji metafor pojęciowych [por. Limont 2004].

Adamska-Staroń, Piasecka, Łukasik 2007; Owen 2011]. W bardziej pogłębiony sposób ukazują rzeczywistość, zwracają uwagę na jej niedostrzegane wcześniej aspekty. Metafora, stanowiąc użyteczne narzędzie heurystyczne, rozszerza granice ludzkiego rozumienia i poznania. Ułatwia, dzięki podwójnemu kodowaniu (werbalnemu i wizualnemu), zapamiętywanie oraz odtwarzanie materiału [Draaisma 2009, s. 31–35].

Myślenie metaforyczne stanowi dla człowieka środek twórczej aktywności, „tworzenie trafnych metafor (kodowanie metaforyczne), jak i rozumienie metafor (recepja treści wyrażonych metaforycznie) odgrywają istotną rolę w strukturze uzdolnień twórczych, nie tylko artystycznych, ale i naukowo-technicznych” [Dobrowolowicz 1995, s. 103]. Metafory pojawiają się również w działalności naukowej. Pełnią w niej funkcje: syntetyzującą – pozwalającą na łączenie treści z odległych dziedzin, analityczną – poprzez możliwość wyrażenia złożonej idei za pomocą poszczególnych metafor, konkretyzującą – konkretyzowanie abstrakcyjnych idei, ekspresyjną na etapie tworzenia, prezentowania i przekazywania idei oraz afektywną – stosowanie metafor dostarcza pozytywnych emocji, wzbudza zaangażowanie w działanie [Limont 2004, s. 109].

Z jednej strony metafory są efektem ludzkiego poznania i doświadczenia, z drugiej natomiast mają wpływ na działanie i myślenie człowieka – są fundamentalnym elementem ludzkiego systemu pojęciowego, który zasadniczo ma strukturę metaforyczną [Lakoff, Johnson 2010, s. 30–31 i n.]. Z tego względu wartościowe wydaje się przyjrzenie metaforom stosowanym przez pedagogów specjalnych w odniesieniu do profesji jaką wykonują. Można bowiem założyć, że wykorzystywane przez nich metafory wskazują na sposób myślenia o pełnionej roli zawodowej, mogą również mieć wpływ na jej percepcję, stanowić punkt wyjścia do krytycznej refleksji czy autorefleksji.

## Metafory dotyczące pedagoga specjalnego – wyniki badań własnych

Niniejszy artykuł odnosi się do wyników badań dotyczących tożsamości zawodowej pedagogów specjalnych. Grupę badanych osób tworzyło 716 pedagogów specjalnych pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w placówkach różnego typu, zarówno edukacyjnych (przedszkola i szkoły specjalne, integracyjne, ogólnodostępne, ośrodki szkolno-wychowawcze, ośrodki rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawcze), jak i pozaedukacyjnych, takich jak: warsztaty terapii zajęciowej, domy pomocy społecznej czy środowiskowe domy samopomocy na terenie województw małopolskiego, podkarpackiego, śląskiego oraz łódzkiego. Badani stanowili grupę zróżnicowaną z uwagi na płeć (większość

to kobiety – 91%), wiek (od 24 do 63 r.ż.), staż pracy jakim się legitymują (od roku do 46 lat). Pedagogów uczestniczących w badaniach różnił również sposób uzyskania kwalifikacji zawodowych (w ramach studiów licencjackich, magisterskich lub podyplomowych czy też kursu kwalifikacyjnego) oraz wcześniejsze doświadczenia zawodowe. W niniejszym artykule te zmienne nie będą jednak brane pod uwagę.

Celem opisanych w niniejszym tekście działań jest analiza zastosowanych przez badane osoby sformułowań o charakterze metaforycznym, pojawiających się w wypowiedziach definiujących pojęcie „pedagog specjalny”<sup>2</sup>.

Wypowiedzi o charakterze metaforycznym pojawiły się tylko w części uzyskanego materiału badawczego – analizowane metafory pochodzą z wypowiedzi uzyskanych od 108 pedagogów specjalnych. Zatem tylko 15% spośród ogółu badanych osób, definiując pedagoga specjalnego, w spontaniczny sposób skorzystało z możliwości przedstawienia znaczeń za pomocą metafor.

Zgromadzone wypowiedzi różnicuje złożoność struktury, stopień „zużycia” – witalności metafory oraz jednoznaczności obrazowania.

Pojawiają się wśród nich metafory proste i takie, które tworzą wypowiedzi złożone. Formułowane przez badanych definicje pedagoga specjalnego zawierają zarówno lakoniczne stwierdzenia, iż „pedagog specjalny to człowiek specjalny”<sup>3</sup>, „ktoś faktycznie »specjalny«”, jak i też w bardziej rozwinięty sposób zwracają uwagę tak na przygotowanie, jak i na charakter jego pracy „specjalnie przygotowany na specjalne sytuacje”. W zbiorze wypowiedzi o charakterze metaforycznym pojawiają się także bardziej wyszukane i rozbudowane sformułowania. Są one również odległe od jednoznaczności, np. pedagog specjalny „to konglomerat przeplatających się ze sobą pojęć: odpowiedzialność, wiara, dobro, kreatywność, wiedza, pracowitość, cierpliwość. To jest oczywiście pewien wyznaczony wskazanymi cechami ideał [...] człowieka”.

Wśród otrzymanych sformułowań metaforycznych pojawiają się również metafory martwe, jak i metafory żywe. Do pierwszej grupy można przykładowo zaliczyć konstrukcje językowe, w których nośnikiem znaczenia jest „serce”. Stanowi ono symbol – wyznacznik definicyjny pedagoga specjalnego w największej liczbie wypowiedzi (12). Pedagog specjalny określany jest przykładowo jako „osoba o dobrym sercu”, „mająca serce na dłoni”. W wypowiedziach badanych osób pojawiają się jednak nie tylko tak oczywiste, popularne metafory dobroci, życzliwości czy gotowości do pomocy innym, ale i metafory „żywe”, a zarazem mniej zrozumiałe. Przykładem może być zastosowane w definicji określającej pedagoga specjalnego sformułowanie „człowiek o jasnym »kręgosłupie« warto-

<sup>2</sup> Badane osoby zostały poproszone o pisemną odpowiedź na pytanie: „Co oznacza, zdaniem Pani/Pana, pojęcie „pedagog specjalny?”.

<sup>3</sup> Wypowiedzi badanych pedagogów specjalnych przytaczane są przy zachowaniu oryginalnej pisowni.

ści”. Zwraca ono zapewne uwagę na fakt posiadania klarownego systemu wartości, a być może i na postępowanie zgodne z tymi wartościami. Niestety, nie sposób z tej wypowiedzi wnioskować, o jakie wartości chodzi.

Jak już uwidocznili się to w przytoczonych przykładach, metafory stosowane przez badanych pedagogów specjalnych różniły się też z uwagi na jednoznaczność zastosowanego obrazowania. Obok jednoznacznych, powszechnie stosowanych sformułowań metaforycznych: „dzieci specjalnej troski”, „stawia dobro dzieci na pierwszym miejscu”, pojawiają się wieloznaczne sformułowania, np. „pedagog specjalny to człowiek bez ograniczeń społecznych”. To ostatnie sformułowanie może odnosić się zarówno do osoby, która nie podziela uprzedzeń społecznych (np. wobec osób z niepełnosprawnością), jak i do niezależnego, samodzielnego, nieulegającego wpływom, otoczenia, nonkonformisty, a może także do człowieka działającego wbrew regułom społecznym.

Treść metafor zastosowanych podczas definiowania pedagoga specjalnego odnosiła się do następujących elementów: cech charakteryzujących pedagoga specjalnego, pełnionej przezeń roli zawodowej, celu działań pedagoga specjalnego i stosowanych środków realizacyjnych oraz do adresatów oddziaływań.

Na podstawie wymienionych elementów nakreślę obraz pedagoga specjalnego uwidaczniający się w świetle analizowanych metafor.

## Cechy charakteryzujące pedagoga specjalnego

Pedagog specjalny definiowany jest przez odwołanie do atrybutów jakie posiada. Atrybutem przypisywanym najczęściej przez osoby badane pedagogowi specjalnemu jest serce. Pedagog specjalny to zatem osoba odznaczająca się „dobrym sercem”, „wielkim sercem”, „ogromnym sercem”, osoba, która „okazuje serce uczniom z dysfunkcjami”. To człowiek, który angażuje się w podejmowane działania („wkłada serce w wykonywane zadania”). Pedagog specjalny nawet „patrzy sercem”, „bardziej posługuje się sercem niż wiedzą”. W relacjach z innymi „ma serce na dłoni”, „ma otwarte serce na potrzeby innych”.

Bezinteresowność i zwyczajne towarzyszenie stanowią kolejne podkreślane przez respondentów rysy charakterystyczne pedagoga specjalnego. W barwny sposób, choć z różną precyzją, oddają to następujące, odnoszące się do niego, sformułowania: „osoba bezinteresownie zainteresowana człowiekiem”, która „patrzy sercem [...] nie dba o rozgłos”, „umie bardziej »być« niż czynić coś »za« lub »dla«”.

Na posiadanie wyjątkowej umiejętności dostrzegania tego co niewidoczne dla wielu, uważności i wrażliwości na drugiego człowieka, zwracają uwagę następujące wypowiedzi – fragmenty definicji pedagoga specjalnego: to „ktoś kto w wyjątkowy sposób umie patrzeć na ludzi”, „potrafi spojrzeć na świat i ludzi powierzonych jego opiece z innej perspektywy”, a nawet to ktoś kto „widzi więcej niż ktokolwiek”. Pedagog specjalny zdaniem badanych osób to ktoś kto „umie

pochylić się nad osobą niepełnosprawną”, „pochyliła się nad dzieckiem, uczniem i jego rodziną”.

Zasygnalizowana wrażliwość ułatwia rozumienie innych osób, ich postępowania, kierujących nimi motywów, jak metaforycznie piszą respondenci – pedagog specjalny „rozumie świat ludzi specjalnej troski”, „darzy wielkim uczuciem i zrozumieniem inność”. Powodem bądź rezultatem tego stanu może być to, iż „pedagog specjalny, tak jak jego uczniowie, inaczej spostrzega świat”, to człowiek „znający się na cierpieniu”. Skrótowość tej ostatniej wypowiedzi nie pozwala stwierdzić czy należy ją traktować jako informację o posiadanym doświadczeniu życiowym, czy zawodowym, czy też wiedzy powiązanej z umiejętnością radzenia sobie ze swoim lub cudzym cierpieniem.

### Role zawodowe pełnione przez pedagoga specjalnego

Część metaforycznych określeń zastosowanych przez badanych pedagogów specjalnych wydaje się być oczywista – podkreślają one role zawodowe pełnione przez pedagoga specjalnego, uwznioślając je przy tym. Pedagog specjalny ukazany jest w nich jako „nauczyciel życia”, „prawdziwy nauczyciel”, „Ojciec i opiekun wychowanków”, „terapeuta umysłu, ciała i duszy osób z niepełnosprawnością”, „terapeuta od spraw »trudnych, beznadziejnych«, „przewodnik do zadań specjalnych”, „przewodnik ucznia o SPE po gąszczu niezrozumiałych treści w szkole i poza nią”, instruktor, motywator, inicjator, mentor, adwokat, rzecznik osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jest dla uczniów „towarzyszem »podróży« przez życie”, a nawet „dobrym duchem”, czy „drogowskazem” lub więcej – „pomocnym drogowskazem”.

Natomiast część z zastosowanych przez badanych pedagogów specjalnych określeń już tak oczywista nie jest. Wieloaspektowość zadań realizowanych przez pedagoga specjalnego, a zapewne i jego do nich wszechstronne przygotowanie, podkreślają sformułowania: „pedagog specjalny jest jak »urządzenie wielofunkcyjne«, to „człowiek orkiestra do zadań ekstremalnych”, a nawet „alfa i omega”.

Na trudne, obciążające aspekty roli zawodowej pedagoga specjalnego – odnoszone do kontaktu z negatywnymi emocjami, konieczności radzenia sobie z nimi – wskazują zaprawione odrobiną goryczy wypowiedzi: „pedagog specjalny to worek treningowy dla trudnych emocji”, „to wentyl bezpieczeństwa dla rodziców i agresywnych dzieci”.

### Cel działań pedagoga specjalnego i stosowanych przezeń środki realizacyjne

Przeciwagę dla przywołanych wypowiedzi stanowią sformułowania dotyczące celu przyświecającego działaniom pedagoga specjalnego. W szczególności



sposób, również dzięki zastosowanej formie, nadają one patosu, czynią wzniosłymi działania pedagoga specjalnego. „Pedagog specjalny to nauczyciel w wyjątkowym zadaniu, iść do tych, którym trzeba uświadomić, że są piękni, wyjątkowi, niepowtarzalni”, „pomaga odnaleźć się dziecku, u którego występują zaburzenia w zachowaniu wynikające z choroby, bądź też nieodpowiedniego środowiska rodzinnego”.

W wypowiedziach dotyczących celu działań podejmowanych przez pedagoga specjalnego pojawia się też obraz świata – pedagog specjalny staje się pośrednikiem między osobami niepełnosprawnymi a światem: „wprowadza osoby niepełnosprawne w świat ludzi, którzy nie zawsze potrafią i chcą zaakceptować ich odmienność”, „stara się jak najbardziej przybliżyć uczniowi niepełnosprawnemu świat”, co więcej – „buduje, pokazuje świat podopiecznym”. „Wychodząc naprzeciw specyficznym potrzebom rozwojowym” – w tym świecie „poszukuje wraz z dzieckiem (...) miejsca dla jego osiągnięć”.

W przypadku sformułowań dotyczących środków realizacyjnych stosowanych przez pedagoga specjalnego pojawiają się również wypowiedzi o charakterze metaforycznym. Na holistyczne traktowanie osób, z którymi pracuje pedagog specjalny, wskazuje sformułowanie: „troszczy się o całego człowieka”. Pedagog specjalny w swojej pracy „»drobnymi kroczkami« podprowadza ucznia do nabywania pewnych umiejętności (w zależności od indywidualnych możliwości)”. Wykorzystuje w podejmowanych działaniach „metody aktywne”. Określenie „metody aktywne” jest utożsamiane z terminem „metody aktywizujące”. Z uwagi na charakter sformułowania, przydającego cechy aktywności metodom, nie zaś osobom, wobec których są stosowane, budzi wątpliwości co do znaczeń, jakich jest nośnikiem [por. Kubiczek 2005, s. 75].

## Adresaci oddziaływań pedagoga specjalnego

Metaforyczne wypowiedzi odnoszą się także do pojawiających się w definicjach pedagoga specjalnego adresatów jego działań. Badane osoby piszą o „przypadkach nietypowych”, „osobach nieprzystających do norm rozwojowych”, „osobach specjalnych, czyli niezwykłych”, „osobach trudnych”, a także o „dzieciach specjalnej troski”, „dzieciach »innych«”, „dzieciach najbardziej potrzebujących” czy „ludziach mających bardziej wymagające myślenie”.

Przytoczone przykłady charakteryzuje różny stopień witalności – niektóre z nich można już zaliczyć do oswojonych związków frazeologicznych (metafor martwych), inne zdumiewają przez tworzące je zestawienia znaczeń. Niewątpliwie nie są to określenia jednoznaczne.

## Refleksje końcowe

Metaforyczne sformułowania, które pojawiły się w przypadku 15% spośród badanych pedagogów specjalnych, przydają barwy wypowiedziom badanych osób, z uwagi na swoją niejednoznaczność mogą być uzupełniane przez odbiorców o dodatkowe znaczenia.

O czym świadczy zastosowanie metaforycznej wypowiedzi? Może to zaświadczać o kreatywności respondentów, którzy wybrali obrazowanie jako sposób definiowania pedagoga specjalnego, swoistym nonkonformizmie, może świadczy o pragnieniu bardziej osobistej wypowiedzi? Chęci upiększenia wypowiedzi? Być może o swobodnym nastawieniu do realizowanego zadania, być może również, w niektórych sytuacjach, jest wynikiem zadziałania sarkazmu, ironii, może chęci odświeżenia związków frazeologicznych, „reanimacji” tracących wigor metafor. Zapewne w niektórych sytuacjach pojawienie się metafor w wypowiedzi osób badanych jest rezultatem zbiegu okoliczności. Jednak trudno jednoznacznie stwierdzić, które z przytoczonych metafor są dziełem przypadku, wykorzystanych przez respondentów skrótów myślowych (np. przywołane wcześniej sformułowania „dzieci inne”, „przypadki nietypowe” – stosowane w odniesieniu do osób, z którymi pracuje pedagog specjalny), utrwalonych schematów słownych, które zaś stanowią zastosowany z rozmysłem element wypowiedzi.

Źródeł pojawiających się metafor można poszukiwać w jednostkowym doświadczeniu, przemyśleniach, skojarzeniach rodzących się w kontakcie z tekstami kultury, z literaturą przedmiotu, niektóre metafory mogą też stanowić relikty, pozostałość po studiach, różnego typu kursach – w działaniach dydaktycznych metafory odgrywają bowiem bardzo znaczącą rolę, są nośnikami znaczeń, który utrwała się w łatwy sposób<sup>4</sup>.

Przykładowo, część z zastosowanych przez badanych metafor może mieć swoje źródła w różnego rodzaju tekstach kultury, czy to np. w wierszu Adama Mickiewicza „Romantyczność” – „miej serce i patrzaj w serce” (pedagog specjalny „patrzy sercem”), w romantycznej opozycji – „pedagog specjalny bardziej posługuje się sercem niż wiedzą”. Mogą to być nawiązania, sensory mające swoje źródło w tekstach religijnych – pedagog specjalny jest „alfą i omegą”, to „terapeuta od spraw trudnych, beznadziejnych”, czy też innych sformułowaniach zadomowionych w kulturze popularnej – „specjalista do zadań specjalnych”.

Źródeł niektórych spośród przytoczonych wypowiedzi – tych, które dotyczą ról zawodowych pedagoga specjalnego – można doszukiwać się również w literaturze przedmiotu, w określeniach stosowanych np. przez Czesława Kosakowskiego [1996, s. 42] – pedagog specjalny to „zaakceptowany towarzysz w drodze

<sup>4</sup> „wpada w ucho” (stosując metaforę, która utraciła już swoją żywotność).

ku samodzielności i społecznemu funkcjonowaniu”, czy Mirosławę Nowak-Dziewianowicz [za: Sekułowicz 2002, s. 60] – „przewodnik, tłumacz i badacz”.

Trudno jednoznacznie określić, kiedy określone sformułowanie o charakterze metaforycznym stanowi wynik namysłu, kiedy zaś jest rezultatem odtworzenia zasłyszanej wcześniej kliszy, kalek językowych, zadomowionych w języku związków wyrazowych, a kiedy jest efektem przypadkowego nałożenia dwóch, nieprzystających do siebie przestrzeni znaczeniowych. Badane osoby nie wyjaśniały powodu, dla którego użyły takiego a nie innego sformułowania. Nie zawsze refleksja – przestrzeń znaczeniowa, jaka tworzy się pod wpływem metafory w umyśle odbiorcy, musi być zbieżna z zamierzeniem autora. Prowadzi to do wieloznaczności, czasem wręcz niejasności i niestabilności sformułowań.

Tworzą się jednak tym samym nowe sensy, które winny podlegać weryfikacji, pozwalając inaczej spojrzeć na opisywane zagadnienie.

Metafory, jakie zaprezentowały badane osoby, pomagają zmienić perspektywę odnoszenia się do omawianego zagadnienia. Stanowią zaproszenie do refleksji [por. Michalski 2004; Walczak 2011, s. 285–301], dyskusji, doskonały punkt wyjścia do rozważań dotyczących postrzegania pedagoga specjalnego. Działania tego typu mogą mieć miejsce zarówno na etapie kształcenia pedagogów specjalnych, jak i już w trakcie pracy zawodowej. Mogą uczyć odkrywania znaczeń i sensów, mierzenia się z nimi, poddawania weryfikacji ich zasadności, uczyć bardziej świadomej percepcji rzeczywistości.

Przykładem mogą być sformułowania, które prowokują pojawienie się wątpliwości co do znaczeń, jakie niosą ze sobą. Przykładowo, być może wbrew intencjom nadawcy, określenia „pedagog specjalny umie pochylić się nad osobą niepełnosprawną”, „pochyliła się nad dzieckiem, uczniem i jego rodziną”, mogą sugerować przyjmowanie paternalistycznej postawy wobec osób niepełnosprawnych, podobnie jak określenie „Ojciec i opiekun”. Na pewno mogą stanowić punkt wyjścia do rozważań dotyczących sposobu rozumienia, egzemplifikacji, korzyści i niebezpieczeństw, jakie wiążą się z takimi postawami. Podobnie jak sformułowania „ma serce na dłoni”, „ma otwarte serce na potrzeby innych”, „bardziej posługuje się sercem niż wiedzą”, zmuszają do podjęcia namysłu nad sensem ich stosowania. Do tej grupy należy enigmatyczne określenie pedagoga specjalnego, który jest „alfą i omegą”. Czy to ostatnie sformułowanie zwraca uwagę na wszechstronność podejmowanych przez pedagoga specjalnego zadań. Czy chodzi o objęcie kontrolą całego zakresu rozmaitych uwarunkowań, swoistą władzę profesjonalistów nad osobą niepełnosprawną [por. Krause 2010, s. 208]. Przecież pedagog specjalny pośredniczy w relacjach osoby niepełnosprawnej ze światem („buduje, pokazuje świat podopiecznym”).

Pozornie niewyszukane sformułowania (np. „pedagog specjalny to worek treningowy dla trudnych emocji”, „pedagog specjalny jest jak „urządzenie wielofunkcyjne”) mogą również stanowić znakomitą okazję do podjęcia rozważań do-

tyczących pedagoga specjalnego. O wartości metafory zdaje się świadczyć jej zdolność prowokowania do namysłu.

Dzięki mocy pobudzania do refleksji metafory mogą stanowić wydatną pomoc w konstruowaniu i rekonstruowaniu tożsamości zawodowej pedagogów specjalnych [por. Thomas, Beauchamp 2011]. Co więcej, metafory mogą pełnić rolę depozytu doświadczeń danej grupy zawodowej, reprezentować wspólne, uogólnione doświadczenie jej właściwe. Wspólnota doświadczeń połączona ze zrozumiałą w danej grupie wspólnotą obrazowania jest elementem kształtowania spójności, zawodowej wspólnotowości.

## Bibliografia

- Adamska-Staroń M., Piasecka M., Łukasik B. (2007), *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bieszczad B. (2013), *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dobrołowicz W. (1995), *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa.
- Draaisma D. (2009), *Machina metafor. Historia pamięci*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Kosakowski C. (1996). *Pedagog specjalny – kim być powinien?*, [w:] *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwość zmian*, J. Wyczesany, H. Kosętko (red.), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, s. 27–43.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kubiczek B. (2005), *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Wydawnictwo NOWIK Sp. j., Opole.
- Lakoff G., Johnson M. (2010), *Metafory w naszym życiu*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Limont W. (2004), *Poznawcze i twórcze funkcje metafory wizualnej*, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce*, S. Popek (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s.103-112.
- Michalski J. (2004), *Metafory szkoły specjalnej*, *Szkoła Specjalna*, nr 5, s. 356–363.
- Muszyńska M. (1999), *Metafory w edukacji prymarnej*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B. (2005), *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Owen N. (2011), *Magia metafory. 77 opowieści dla trenerów, nauczycieli i myślicieli*, Wydawnictwo METAmorfoza, Wrocław.
- Sekułowicz M. (2002), *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Szymańska K. (1997), *Zastosowanie metafor w rozwiązywaniu problemów rozwoju*, [w:] *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s.69-81.
- Thomas L., Beauchamp C. (2011), *Understanding new teachers' professional identities through metaphor*, „Teaching and Teacher Education” vol. 27, s. 762–769.
- Walczak A. (2011), *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Katarzyna Plutecka

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## Godność pedagoga specjalnego wobec polityki wprowadzania zmian w aktualnej rzeczywistości oświatowej

### The dignity of the special educator to the policy changes in the current educational reality

In the article the author concerns the problem of threat dignity special educator in the current educational reality. The result of the reform of education in Poland are structural and organizational changes. The special educator is responsible for the preparation and gradual implementation of these changes. The teacher need to be more the professional, have directional and expertise, high level of professional competence and predisposition of his personality. Implementation of professional tasks require special educator reflection and thought-readiness to work with students with special educational needs. In the context of the above issues the author analyzes the formation of personal dignity, the dignity of self-respect and dignity of the professional special educator.

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, poczucie godności, godność

Key words: special educator, sense of dignity, dignity

## Wprowadzenie

Rozpoczęte w Polsce od lat dziewięćdziesiątych XX wieku przeobrażenia społeczno-kulturowe (transformacja ustrojowa, reforma oświaty, wejście Polski do Unii Europejskiej, szeroki rozwój technologii informacyjnej) przekładają się na inne podejście w rozumieniu zawodu pedagoga specjalnego. W kontekście niniejszych zmian pojawiają się pytania: Czy rzeczywistość zawód pedagoga specjalnego jest postrzegany nadal jako zawód zaufania społecznego? Czy obecnie nie ulega zaniedbaniu etos zawodu pedagoga specjalnego, zawodu, od którego oczekuje się profesjonalizmu, kierunkowej i specjalistycznej wiedzy, ale przede wszystkim

odpowiednich predyspozycji osobowościowych? Niestety autorzy reformy edukacji duży nacisk kładą na technologiczne podejście do procesu edukacji, a pomijają w tym procesie rolę podmiotową pedagoga specjalnego. Współczesny pedagog specjalny ma prawo odczuwać niepokój z powodu braku stabilności zatrudnienia, rosnącej konkurencyjności, nieustannego nadzoru nie tylko ze strony pracodawców, ale też kontroli rodziców, którzy są baczniymi obserwatorami efektów pracy pedagogicznej. Pedagog specjalny, szukając kompromisów, próbuje dostosować się do życia w zgodzie ze sobą samym oraz do nowych zasad i warunków pracy, które wymuszają zmieniające się rozporządzenia. W dzisiejszej rzeczywistości oświatowej wyraźnie obniżył się autorytet oraz prestiż społeczny zawodu pedagoga specjalnego, a efektem jest zagrożone jego poczucie godności. A przecież wizja roli nauczyciela jako modelu do naśladowania ma swoje historyczne źródła, w których akcentuje się elitarność niniejszego zawodu i postrzeganie szczególnej roli w systemie edukacji. W literaturze pedeutologicznej w minionym wieku łączono zawód nauczyciela z tak reprezentatywnymi określeniami, jak: misja, powołanie, obowiązek społeczny, talent pedagogiczny [Okoń 1962]. Pedagogom specjalnym ze względu na charakter pracy i podmiot oddziaływań edukacyjnych przypisuje się również postulatywne i wyjątkowe sprawności, które ujmują się w paradygmaty charakteryzujące jego kompetencje zawodowe [Grzegorzewska 1957; Obuchowska 1987; Kosakowski 2001; Plutecka 2005; Dykcik 2010].

W pedagogice należy odróżnić godność od poczucia godności. Godność człowieka jest nieodłączną moralną cechą osobowości. Z kolei poczucie godności odnosi się do oceny własnego postępowania człowieka, ma ważne znaczenie przy określaniu własnej tożsamości czy uznaniu podmiotowości i szacunku człowieka wobec samego siebie. Wyjaśnienie definicyjne, klasyfikacyjne pojęć „godność” i „poczucie godności” wymaga podejścia interdyscyplinarnego. W rozumieniu etymologicznym „godność” pochodzi od słowa „god”, i oznacza co jest w czas, w porę, co jest odpowiednie, stosowne [Brückner 1989, s. 148]. Człowiek godny to ktoś prezentujący poprawne postawy, zachowania obywatelskie, racjonalne umiejętności w różnych sytuacjach społecznych. Należy jednak podkreślić, że poczucie godności zmienia się historycznie i kształtuje pod wpływem zmian społecznych w określonym czasie.

Szukając źródeł ludzkiej godności J. Koziński [1977, s. 17] akcentuje jej trójwymiarowość. Jednym ze źródeł godności człowieka jest obrona własnych przekonań, osobistej tożsamości. W tym wypadku bycie człowiekiem godnym oznacza być uczciwym, wiernym wobec siebie, świadomym własnej wartości, być kimś kto szanuje siebie samego. Jest to godność osobowa. Kolejne źródło godności stanowi działalność skierowana ku innym ludziom, dawanie siebie by pomagać. Aby żyć z godnością, trzeba więc być altruistą po to, aby cieszyć się szacunkiem ze strony innych osób i jednocześnie budować godność własną. Trzecim źródłem god-

ności jest twórczość, która daje możliwość większego rozwoju. Człowiek godny jest aktywny twórczo, tworzy nowe idee, rzeczy itp. Realizacja powyższych postaw jest ważna w zróżnicowanych, zmieniających się sytuacjach społecznych. Im środowisko społeczne dostarcza człowiekowi więcej zmian, tym może być pobudzony do większej dynamiki przeżyć i działań twórczych. Okazuje się więc, że aby być człowiekiem godnym, trzeba być osobą aktywną, prospołeczną, realizującą się w różnych obszarach życia społecznego. Bo w myśl tezy T. Kotarbińskiego [za: Koziński 1977, s. 19] „nikt złego słowa nam nie powie, skoro nic od nas nie zależy”. Takie właśnie twórcze zachowanie jest przejawem silnej osobowości i wiąże się z godnością zawodową.

## Godność osobowa pedagoga specjalnego

W budowaniu godności osobowej kluczową rolę odgrywają wartości – stabilne i uniwersalne, które trzeba pielęgnować, bo są podstawą charakteru człowieka w perspektywie długoterminowej. Wartości powinny wynikać z tego co jest ważne dla obrony własnych przekonań. „Tylko człowiek, który odczuwa potrzebę bycia sobą, może być dobrym obywatelem” [Murzyn 2001, s. 75]. Wierność wartościom są to niewrażliwe dylematy współczesnego pedagoga specjalnego, które powinny kierować rozwojem zawodowym w obszarze poznania i działania. Kompetencje moralne są traktowane jako nadrzędne przez wielu autorów [Obuchowska 1987; Kosakowski 2001; Plutecka 2005; Dykciak 2010]. W odniesieniu do przywołanej refleksji należy podkreślić, że to pedagog specjalny jest odpowiedzialny za wychowanie do wartości, i dlatego powinien być strażnikiem oraz orędownikiem obiektywnej prawdy.

W aspekcie współczesnego krytycznego oraz emancypacyjnego podejścia do nauczania i wychowania wymagana jest refleksyjna postawa pedagoga specjalnego na temat godności osobowej. Zawód pedagoga specjalnego należy do grupy profesji podmiotowych, nastawionych na kontakt z drugim człowiekiem i dlatego konieczne jest przyjęcie postawy „do”, a nie „od”. Swoistość postawy pedagoga specjalnego polega na tym, że jest to stosunek zwykle silnie naznaczony emocjonalnie. Realizacja zadań zawodowych wymaga ciągłych refleksji i przemyślanej gotowości do pracy w zawodzie. Pedagog specjalny powinien być specjalistą w zakresie wiedzy i umiejętności związanych z rehabilitacją i kształceniem ucznia z różnymi rodzajami oraz stopniami niepełnosprawności. Może być zatrudniony w przedszkolu lub szkole specjalnej, integracyjnej, ogólnodostępnej. Jednakże praca z uczniami z określoną niepełnosprawnością obliuguje zatrudnianie nauczyciela o bardzo sprofilowanych kwalifikacjach. Dlatego w szkołach specjalnych

obecnie zatrudnia się takich właśnie specjalistów, których kompetencje zawodowe odpowiadają profilowi placówki oświatowej i tym samym umożliwiają efektywną pracę z uczniami z wybraną niepełnosprawnością<sup>1</sup>. Natomiast w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych pedagog specjalny jest zatrudniany, aby pełnić różne funkcje w procesie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, np. współorganizuje kształcenie integracyjne i inkluzyjne, realizuje wybrane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, opracowuje indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET), koordynuje działania zespołu nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia w zakresie rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, a także może być nauczycielem wspomagającym podczas zajęć właściwych. Ta wielowymiarowość zadań zawodowych pedagoga specjalnego może oznaczać brak ukierunkowania na pracę z uczniem z jednym rodzajem czy stopniem niepełnosprawności. Tym samym wyznacza konieczność ciągłego doskonalenia się, aby uzyskać odpowiednią specjalizację wynikającą z potrzeb edukacyjnych ucznia. Potrzeba samokształcenia pedagoga specjalnego powinna wpływać motywująco na niego samego i na jego wychowanków.

Czy tak jest w rzeczywistości, czy zdobywanie wiedzy wpływa na kształtowanie osobowości, rozumienie sensu swojej pracy i znaczenie powinności zawodowych? Twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej podkreślała sens kompleksowego samokształcenia nie ograniczając go do zdobywania i poszerzania samej tylko wiedzy, lecz włączała w nie samowychowanie własnej osobowości [Grzegorzewska 1957]. Pedagog specjalny powinien być krytyczny, stopniowo poznawać samego siebie, przekraczać granicę w obszarze poznawania, a także kształtować w sobie miłość do ludzi i odpowiedzialność za pracę. Wielu autorów podkreśla fakt, że samokształcenie osiąga optymalny poziom wtedy, gdy nauczyciel samodzielnie poszukuje efektywnych rozwiązań zadań rehabilitacyjnych i edukacyjnych [Tomasik 1995, s. 111]. W związku z tym oczekuje się od pedagoga specjalnego poznania samego siebie, modyfikowania swoich postaw, rozwijania tych cech charakteru, które spowodują podniesienie efektywności procesu rehabilitacji i edukacji ucznia z niepełnosprawnością. Dokształcanie zawodowe powinno być związane z rozwojem etycznym. Będzie to łatwiejsze do realizacji, jeżeli pedagog specjalny zadba o krytyczne spojrzenie na samego siebie czy autorefleksję nad kwestią odpowiedzialności za wykonywaną pracę. Pedagog specjalny powinien mieć świadomość, że nawet wysoki zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji nie gwarantuje bezgranicznej kariery zawodowej. Z kolei umiejętność sprawnego samodoskonalenia, samokształcenia chroni pedagoga przed rutyną, stagnacją,

<sup>1</sup> W szkołach specjalnych zatrudnia się specjalistów, których kompetencje i kwalifikacje zawodowe pozwalają na pracę z uczniem z określonym rodzajem i stopniem niepełnosprawności, np. tyflopedagog powinien posiadać wiedzę i umiejętności dotyczące kształcenia ucznia niewidomego i słabowidzącego.



zbyt szybkim wypalaniem się zawodowym. S. Siek [2000, s. 21] wyjaśnił, że syndrom wypalenia się wywodzi się najczęściej z niskiej pozycji ekonomicznej nauczyciela i jest związany z częstymi zmianami wymagań programowych, rywalizacją i kierowaniem się osobistymi potrzebami oraz chęcią dominacji. Obecnie problem ten dotyczy szczególnie coraz młodszej generacji pedagogów specjalnych, którzy będą starali się uzyskać stopień nauczyciela mianowanego, a potem dyplomowanego.

## Godność własna pedagoga specjalnego

G. Ritzer [1999, s. 50] określił oświatę „nauką uległości”, w której nie ma czasu na wymianę myśli między nauczycielem a uczniem. A przecież zasada aktywności i współpracy pedagoga specjalnego z uczniem z niepełnosprawnością jest akcentowana jako postulat efektywnej rehabilitacji i edukacji. Technologiczne podejście do procesu kształcenia (również dzieci z niepełnosprawnością) powoduje, że pedagog specjalny ma ograniczony bezpośredni kontakt z uczniem i nie ma miejsca na dialog, wspólne rozwiązywanie problemów. Osiągnięciem technologii informacyjnej jest edukacja multimedialna i interaktywna. Testy kompetencyjne czy inne narzędzia technologii informacyjnej powodują, że można zauważyć pojawienie się odczłowieczenia procesu edukacji. „Nauczyciel przestaje być potrzebny jako żywy podmiot, a ma być zaprogramowanym i nadzorowanym urzędnikiem” [Witkowski 2010, s. 334]. Zauważalne jest, że technologia informacyjna wpłynęła na, odmienne od klasycznych ujęć, pojmowanie procesu rehabilitacji. Pojawiło się coraz więcej przykładów specjalistycznych narzędzi interaktywnych, multimedialnych oprogramowań, których zastosowanie służy rozwojowi zaburzonych umiejętności czy funkcji, i daje możliwość zwielokrotnienia interakcji. Należy jednak pamiętać o ograniczeniach wynikających ze specyfiki wirtualnych urządzeń, utrudnionej ekspresji emocji w sieci, ograniczeniach w komunikacji werbalnej i bezpośredniej. Ponadto specjalne oddziaływania wyrównawcze, korekcyjne czy kompensacyjne wobec ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to jest proces pedagogiczny a nie technologiczny.

Pedagog specjalny ulega makdonaldyzacji<sup>2</sup> i jest zmuszony do myślenia kategoriami „rozumu instrumentalnego”, czyli postawienia na górze drabiny osiągnięć maksymalnej efektywności, kalkulacyjności. W świetle obowiązujących rozporządzeń ministerialnych i wytycznych organów nadzorujących pracę instytucji

<sup>2</sup> Termin „makdonaldyzacja” pochodzi od restauracji szybkich dań, które pojawiły się na świecie w II połowie lat trzydziestych XX wieku. W ujęciu G. Ritzera [1999] „makdonaldyzacja” ma pejoratywne zabarwienie, i jest rozumiana jako typ racjonalności, w której dominują natychmiastowość, kalkulacyjność, przewidywalność czy kontrolowana manipulacja.

oświatowych racjonalnym rozwiązaniem dla pedagoga specjalnego jest być technikiem od edukacji a nie humanistą. W dużym stopniu powyższe kwestie dotyczą pedagoga specjalnego zatrudnionego w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych, gdzie dominuje brak ukierunkowania na pracę z uczniem z jedną określoną niepełnosprawnością. Skutkiem tego pedagog specjalny jest specjalistą do pracy z uczniami z różnymi rodzajami niepełnosprawności, i w konsekwencji swoje kwalifikacje może sprowadzać nie do jakości, ale do liczb. Byłe szybko, w krótkim czasie na kursie kwalifikacyjnym uzupełnić swoje akta zawodowe, i dzięki temu przestrzegać sztywnych wytycznych określonych w biurokratycznych przepisach prawa oświatowego<sup>3</sup>. Współczesny pedagog specjalny jest więc everymanem<sup>4</sup>. Everyman jest to zwyczajny obywatel, który kalkuluje cele życia według kryteriów ilościowych, konsumpcyjnych, i akceptuje mity społeczne narzucone przez system. W konsekwencji przyjęcia swojego neopozytywizmu ma pozorne poczucie bezpieczeństwa i chwilowy „święty spokój”. Kluczowe zagadnienia, które pozwalają pedagogowi specjalnemu na budowanie poczucia godności własnej, zawarte są w poniższych pytaniach: Jak poszerzać kompetencje zawodowe? Jak budować relacje z uczniami z określoną niepełnosprawnością i sprawić, by mogli realizować indywidualne potrzeby edukacyjne?

## Godność zawodowa pedagoga specjalnego

Można sądzić, że twórczość pedagoga specjalnego ma swoje źródło w godności zawodowej. W świetle obowiązujących przepisów pedagog specjalny ma możliwość prezentowania nowatorskich rozwiązań w zakresie konstruowania auto-

<sup>3</sup> Zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, pedagogzy specjalni to ci, którzy uzyskali tytuł licencjata i/lub magistra w zakresie surdopedagogiki, oligofrenopedagogiki, tyflopedagogiki. Osoby, które ukończyły studia pierwszego stopnia organizowane zgodnie z przepisami w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, których ukończenie obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, zachowują kwalifikacje do nauczania w tych przedszkolach i szkołach do dnia 31 sierpnia 2020 r. Po tym dniu konieczne będzie posiadanie kwalifikacji na poziomie studiów magisterskich. Zgodnie z rozporządzeniem MNISW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach szkół i placówek. W związku z tym, że w roku akademickim 2014/2015 pierwsi absolwenci ukończyli studia pierwszego stopnia realizowane na podstawie powyższych standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, konieczne było dostosowanie wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli do zakresu kształcenia realizowanego w systemie szkolnictwa wyższego.

<sup>4</sup> U. Eco [1996] podkreśla wpływ socjalizacji medialnej przekonuje, że telewizja nie promuje dzisiaj ideału supermana, lecz everymana – nowy twór wizji mass mediów.

rskich programów, narzędzi pomiaru, co wskazuje na wyraźną autonomię. Ale jest to pozorna autonomia. To rozporządzenia MEN tworzą ze szkoły system zamknięty, narzucający odgórnie zakres zadań i obowiązków dla nauczyciela, które są systematycznie kontrolowane i nadzorowane. Odzwierciedleniem działań obligatoryjnych jest podstawa programowa, której treści programowe są takie same dla uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością [zob. Rozporządzenie MEN z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół]. Niniejsza podstawa programowa obowiązuje w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. Już kilka lat temu S. Olszewski i K. Parys [2006, s. 285] wskazywali na argumenty przeciwko wspólnej podstawie programowej. Jednym z nich jest niemożność sprostania wymaganiom określonym w niniejszym dokumencie przez uczniów z niepełnosprawnością. Mimo to w oparciu o tę samą podstawę programową pedagodzy specjalni tworzą zróżnicowane programy nauczania. W konsekwencji są rozliczani za realizację programu nauczania, a nie za zaspokojenie potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością.

Pedagog specjalny w pracy wychowawczej powinien współdziałać z rodzicami. Oto kolejny przykład złudnej autonomii zawodowej nauczyciela. Działalność edukacyjna szkoły jest określona przez szkolny zestaw programów nauczania, który obejmuje całą działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego. Program wychowawczy dotyczy treści i działań o charakterze wychowawczym i jest realizowany przez wszystkich nauczycieli, a program profilaktyki powinien być dostosowany do potrzeb rozwoju uczniów. Każdy z tych programów wymaga zaopiniowania i akceptacji rady rodziców<sup>5</sup>. To również rodzice decydują o wyborze formy kształcenia dla swoich dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i muszą wyrazić zgodę na objęcie wybraną formą psychologiczno-pedagogiczną ucznia w szkole ogólnodostępnej i integracyjnej. Na wniosek rodziców zespoły orzekające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych wydają

<sup>5</sup> Po nowelizacji ustawy o systemie oświaty z dnia 11 kwietnia 2007 r. nastąpiło wyraźne wzmocnienie roli rady rodziców. Efektem jest wymagane opiniowanie programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki przed ich uchwaleniem przez radę rodziców w porozumieniu z radą pedagogiczną (art. 54 ust. 2 pkt 1 ustawy o systemie oświaty). Oznacza to, że obecnie współdecydują oba te organy – bowiem w przypadku akceptacji obu rad (rady rodziców i rady pedagogicznej) wspomnianych programów, stosuje się tryb przyjęcia „provisorium programowego”, o którym mowa w art. 54 ust. 4 ustawy o systemie oświaty. Z przepisów art. 54 ust. 4 ustawy o systemie oświaty wynika, że rada rodziców jest inicjatorem powstania wymienionych programów. Jeżeli rada rodziców w terminie 30 dni od dnia rozpoczęcia roku szkolnego nie uzyska porozumienia z radą pedagogiczną w sprawie brzmienia programu wychowawczego oraz programu profilaktyki, programy te ustala dyrektor szkoły w uzgodnieniu z organem sprawującym nadzór pedagogiczny. Programy ustalone przez dyrektora szkoły obowiązują do czasu uchwalenia programów przez radę rodziców w porozumieniu z radą pedagogiczną. „Porozumienie” oznacza obowiązek przeprowadzenia postępowania, które doprowadzi do przyjęcia danego programu przez obydwa organy szkoły.

orzeczenia lub opinie<sup>6</sup>. Do właściwej realizacji zajęć specjalistycznych dla uczniów niepełnosprawnych niezbędna jest pedagogom specjalnym wiedza o specyfice danego rodzaju niepełnosprawności, a także wynikających z niej potrzebach rozwojowych i edukacyjnych uczniów oraz umiejętności w zakresie wspomagania rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. W projektowanych regulacjach wskazano zatem, że osoby prowadzące zajęcia rewalidacyjne powinny posiadać kwalifikacje określone dla nauczycieli szkół specjalnych lub placówek odpowiednich dla niepełnosprawności uczniów. Z punktu widzenia polityki edukacyjnej rodzice mają prawo domagać się od pedagoga specjalnego więcej wsparcia informacyjnego, emocjonalnego, czyli jeszcze większej odpowiedzialności.

Efektom zainicjowanych reform oświaty było wprowadzanie zmian strukturalnych i programowych w edukacji. Proces zmian trwa nieustannie. Od pedagoga oczekuje się coraz więcej, nie tylko w zakresie jego kompetencji zawodowych, ale też związanych z planowaniem czy zarządzaniem procesem kształcenia. Rosnące wymagania zespołu nadzorującego, rodziców są niewspółmiernie małe do prestiżu społecznego i warunków finansowych pracy. Zaspokojenie potrzeby godności zawodowej zawsze wymaga od przełożonego godziwego wynagrodzenia pracowników i jednocześnie nie przeszkadzania w tworzeniu etosu pracy. Kwestią ważną do rozstrzygnięcia jest pogodzenie motywacyjnej roli wynagrodzeń z chęcią pomocy w rozwoju zawodowym.

Wszelkie zmiany zawierają dwuznaczności i dylematy, nie wszystkie są gwarantem postępu. Zwolennicy koncepcji psychoanalitycznych podkreślają, że człowiek opiera się zmianom, ponieważ są źródłem niepokoju, zaburzenia poczucia tożsamości osobistej, deprivacji potrzeb, szczególnie potrzeby bezpieczeństwa [Diamond 1986, s. 547]. Deprivacja potrzeb skutkuje uruchomieniem klasycznych mechanizmów obronnych. Część z nich wiąże się z postawami konformizmu umożliwiającymi przetrwanie w niepewnych warunkach, inne zachowania mogą być ukierunkowane na przywrócenie dobrze znanego stanu rzeczy. Im wyższy poziom niestabilności spowodowany nową sytuacją, tym większa jest moc i dynamika tych mechanizmów. Niezależnie od sposobu, w jaki człowiek reaguje na zmiany, to zawsze dąży do pewności i równowagi życiowej, bo to stwarza po-

<sup>6</sup> Zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. z 2008 r. Nr 173, poz. 1072) zespoły orzekające wydają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie, wymagającej specjalnej organizacji nauki i metod pracy lub opinie o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki. Ponadto obowiązek realizacji zajęć dla uczniów objętych kształceniem specjalnym wynika z przepisów rozporządzenia MEN z dnia 24 lipca 2014 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. poz. 1113).

czucie stabilizacji i bycia wolnym od zagrożeń. Źródła oporu wobec zmiany są związane z trzema obszarami: indywidualnym, relacyjnym i czynnikami związanymi z samą zmianą. Źródła indywidualne (inaczej też określane jako osobowe) wynikające z możliwości i doświadczeń wybranej osoby, mogą mieć charakter emocjonalny lub racjonalny. Wśród czynników, które wpływają na wzmocnienie oporu wobec zmiany S. Oreg [2003, s. 680–681], wyróżnił między innymi: obawę przed utratą kontroli w życiu w sposób narzucony, sztywność poznawczą, niską odporność psychiczną, zdolności przystosowawcze, awersję do porzucenia dotychczasowych przyzwyczajeń i nawyków. W kontekście powyższych źródeł u pedagogów specjalnych może się pojawić obawa przed porażką zawodową, zwiększoną liczbą godzin pracy, zagrożeniem utraty statusu społecznego czy efektywności posiadanych umiejętności. Z kolei źródła relacyjne wynikają z postzegania siebie w kontekście systemowym, czyli w tym przypadku znaczenie mają relacje jakie łączą pedagoga specjalnego z innymi osobami zatrudnionymi w miejscu pracy (dyrekcja, inni nauczyciele, specjaliści). Ostatnia grupa źródeł oporu dotyczy procesu projektowania i stopniowego wdrażania zmian. Można przypuszczać, że pedagodzy specjaliści będą bardziej otwarci na zmiany, jeżeli otrzymają na bieżąco aktualne informacje na temat zmian i ich konsekwencji. Opór przed zmianą jest naturalny<sup>7</sup>, i dlatego wśród pedagogów specjalnych również tkwi negatywna reakcja na wprowadzane zmiany i jednocześnie tendencja do rozwoju. Każde przeobrażenie systemowe czy organizacyjne przynosi ze sobą wiele wątpliwości i niepewności. Opór przed zmianą uwarunkowany jest nie tylko zaburzeniem potrzeby bezpieczeństwa, ale także może być spotęgowany obawami natury merytorycznej, moralnej i w konsekwencji pojawiającymi się problemami zawodowymi (np. wypalenie zawodowe) czy osobistymi.

## Refleksje końcowe

Przed uczelniami kształcącymi przyszłych pedagogów specjalnych stoi szereg wizji, których podjęcie wymaga określenia wielu zadań. W programach kształcenia do zawodu pedagoga specjalnego (zgodnie z wymogami Krajowych Ram Kwalifikacyjnych dla polskiego szkolnictwa wyższego) uwzględniono trzy obszary: wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, uzyskiwane w procesie kształcenia w systemie studiów, które są oczywiście przyporządkowane określonym efektom zgodnie z obszarem kształcenia i specjalizacją [zob. Rozporządzenie

<sup>7</sup> M.A. Diamond [1986, s. 547] dokonał interpretacji oporu wobec zmiany z perspektywy psychoanalitycznej. Autor pisze, że opór wobec zmiany jest reakcją obronną człowieka przed złością wywołaną poczuciem zależności z matką, i w związku z tym opór jest kształtowany przez doświadczenia w dzieciństwie.

MNISW z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego]. Dodatkowo uczelnie mają obowiązek określenia profilu studiów: praktyczny lub ogólnoakademicki. Ważny jest fakt, że specjalności nauczycielskie są przypisane do profilu ogólnoakademickiego i praktycznego, co słusznie spowodowało przypisanie im określonych efektów. Jednakże studenci, którzy podejmują decyzję o wyborze studiów o profilu praktycznym, muszą być świadomi, że będą realizowali mniej zajęć teoretycznych, a więcej praktycznych w formie ćwiczeń, warsztatów, projektów czy ćwiczeń szkolnych. Możliwość obserwowania autentycznych sytuacji dydaktycznych i wykonywanie zadań pod okiem doświadczonych specjalistów pomoże im kształtować umiejętności z danej dziedziny, rozwijać kompetencje zawodowe. To potrzebny krok w zakresie kształcenia wyższego. Edukacja wyższa powinna być sferą publiczną odpowiedzialną za kształcenie studentów (w tym przypadku przyszłych pedagogów specjalnych) efektywnie przygotowanych i odpowiedzialnych za realizację misji zawodowej, w którą przecież wpisuje się poczucie godności osobowej, własnej i zawodowej.

## Bibliografia

- Brückner A. (1989), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Diamond M.A. (1986), *Resistance to Change: A Psychoanalytic Critique of Argyris and Schon's Contributions to Organization Theory and Intervention*, „Journal of Management Studies”, vol. 23, no. 5, s. 543–562.
- Dykcik W. (2010), *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań.
- Eco U. (1996), *Diariusz najmniejszy*, Znak, Kraków.
- Grzegorzewska M. (1957), *Listy do Młodego Nauczyciela*, cykl 1, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Kosakowski C. (2001), *Pedagog specjalny – między tradycją a dniem dzisiejszym*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 195–202.
- Kozielecki J. (1977), *O godności człowieka*, Czytelnik, Warszawa.
- Murzyn A. (2001), *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Obuchowska I. (1987), *Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 29–33.
- Okoń W. (1962), *Osobowość nauczyciela – rozprawy J. Dawida, Z. Myślakowskiego, S. Szumana, S. Bayleya, M. Kreutzta*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Olszewski S., Parys K. (2006), *Edukacja osób niepełnosprawnych. Rozważania nad podstawą programową kształcenia ogólnego*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 283–287.
- Oreg S. (2003), *Resistance to change: Developing an individual differences measure*, „Journal of Applied Psychology”, vol. 88(4), s. 680–693.

- Plutecka K. (2005), *Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, s. 113–119.
- Ritzter G. (1999), *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, Muza SA, Warszawa.
- Siek S. (2000), *Analiza osobowości nauczycieli szkół specjalnych*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 19–22.
- Tomasik E. (1995), *Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii* [w:] *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, E. Żabczyńska (red.), WSiP, Warszawa, s. 105–116.
- Witkowski L. (2010), *Szkoła i walka o sferę publiczną*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, H.A. Giroux, L. Witkowski (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków, s.327-336.

## Akty prawne

- Rozporządzenie MEN z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. z 2008 r. Nr 173, poz. 1072).
- Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400).
- Rozporządzenie MNISW z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520).
- Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977).
- Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2014 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2014 r. poz. 1113).
- Ustawa z dnia 11 kwietnia 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2007 r., Nr 80, poz. 542).

Katarzyna Ćwirynkało, Urszula Bartnikowska  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## 25 lat funkcjonowania Ustawy o systemie oświaty. Tendencje w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

### 25 years of functioning of the Education Act. Tendencies in educating students with special educational needs

The paper presents the changes that have taken place in the education of students with special educational needs in the last 25 years after the introduction of the "new" Education Act in 1991. In the article the authors analyze the changes that have taken place in the terminology used to describe these students and the educational offer that has been created for them.

The paper shows that this was the time working out a wider range of support for students manifesting a variety of special needs. The opportunities to use a varied education, including the integration / inclusion have been expanded. Quantitative effect of these changes can be seen when one takes into account the number of students with disabilities in different types of schools, with a tendency to increase in mainstream and integrative schools and decrease in special schools (especially at the primary level).

Słowa kluczowe: edukacja, specjalne potrzeby edukacyjne, prawo oświatowe, uczeń z niepełnosprawnością

Keywords: education, special educational needs, educational law, student with disability

## Wprowadzenie – spojrzenie na szerszy kontekst zmian w ustawie

Dnia 7 września 1991 roku wprowadzono w życie „nową” Ustawę o systemie oświaty, która z późniejszymi zmianami obowiązuje do dziś. Od tego czasu mija właśnie ćwierć wieku, okres nie tylko długi, ale i bogaty pod względem ilości i jakości dokonywanych przeobrażeń: wprowadzanych regulacji oświatowych, zmian w systemie szkolnictwa, jego strukturze, podstawach programowych, ewolucji nauk pedagogicznych, w tym pedagogiki specjalnej i szeroko pojętej transformacji społeczno-politycznej.



W niniejszym tekście autorki skupią się na jednym, aczkolwiek bardzo szerokim, aspekcie – wprowadzanych regulacjach oświatowych w kontekście kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest to jeden z obszarów edukacji, który w czasie tym uległ bardzo dużym przeobrażeniom.

Ćwierćwiecze obowiązywania Ustawy oraz zmian przez nią wprowadzonych, to czas przemian społecznych ważnych z punktu widzenia osób z niepełnosprawnością. Analizy zmian zachodzących w okresie po 1989 roku do początku lat 2000 dokonał Amadeusz Krause [2005a], lokując je w kontekstach globalnym i lokalnym, w obu dostrzegając szereg konsekwencji dla funkcjonowania osób z niepełnosprawnością. Ewolucja dotknęła m.in. postaw i zachowań społecznych (większa otwartość i wzrost zachowań tolerancyjnych, różnorodność akceptowanych postaw, odrzucanie mechanizmów stygmatyzujących, wzrost tendencji prointegracyjnych, rosnąca akceptacja osób z niepełnosprawnością) [por. też Ostrowska 2015], dostępności różnych form kultury, zatrudnienia i świadczeń zdrowotnych, wizerunku medialnego osób z niepełnosprawnością, ich pozycji prawnej, materialnej, rodzinnej, a także zakresu pomocy możliwej do uzyskania ze strony państwa.

Dopiero to szersze spojrzenie pozwala na bardziej dogłębne zrozumienie przeobrażeń, które objęły edukację uczniów wymagających specjalnego wsparcia. Wśród zmian dokonywanych w tym obszarze za charakterystyczne dla ostatniego ćwierćwiecza można uznać następujące: przemiany w zakresie teleologii w edukacji specjalnej [por. Sadowska 2009], w tym przyjęcie założenia, że celem edukacji i rehabilitacji nie musi być osiągnięcie przez osobę poziomu pozwalającego na bycie użytecznym społecznie, ale poprawa jakości jej życia, propagowanie haseł wyrównywania szans, uznanie podmiotowej roli uczniów ze SPE (przyznanie im prawa do decydowania/współdecydowania w różnych kwestiach), dostosowywanie warunków i wymagań do możliwości tych uczniów, uznanie podmiotowej roli rodzica/opiekuna w procesie edukacji, uznanie potrzeby zapewnienia osobom z niepełnosprawnością możliwości integracji ze środowiskiem, rozszerzenie zakresu zainteresowań w edukacji i rehabilitacji na coraz głębsze stopnie niepełnosprawności oraz na wszystkie grupy wiekowe [Ćwirynkało, Żyta 2013].

Sygnalizowane przeobrażenia znalazły swój wyraz w różnych aktach, także o zasięgu międzynarodowym. Należy do nich chociażby Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych [1994] przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: DOSTĘP I JAKOŚĆ, która powstała jako wynik spotkania 300 uczestników (reprezentujących 92 rządy i 25 organizacji międzynarodowych). Deklaracja ta stała się międzynarodowym krokiem w kierunku inkluzji, dającej każdemu dziecku prawo do życia w naturalnym otoczeniu, sprzeciwiającej się segregacji ze względu na niepełnosprawność organizmu. Szczególnym obszarem wspólnego

bytowania osób pełno- i niepełnosprawnych Deklaracja czyni szkoły ogólnodostępne. Postrzegane są one jako miejsca naturalnej integracji, jednak z uwzględnieniem specjalnych potrzeb, w tym organizowania dostosowanego procesu kształcenia, form wsparcia, programów nauczania, organizacji pracy szkoły, pracy kadry nauczycielskiej/wspomagającej itp.

Kolejnym ważnym elementem, który pojawił się na arenie międzynarodowej, była Konwencja Organizacji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych (2006 r.), którą rząd polski podpisał w marcu 2007 r., a ratyfikował kilka lat później – 6 września 2012 r. „Celem Konwencji jest ochrona i zapewnienie pełnego i równego korzystania z praw człowieka i podstawowych wolności przez osoby z niepełnosprawnościami na równi ze wszystkimi innymi obywatelami. Polska zobowiązana jest do wprowadzenia w życie zawartych w Konwencji standardów postępowania w celu zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami realizacji ich praw” (tekst Konwencji opublikowano w Dz. U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169 i stał się obowiązującym w Polsce dokumentem).

Z pewnością można mówić tu o wzajemnych sprzęgających się wpływach, a w Ustawie dostrzec można inspirowane/wymuszane tymi dokumentami przemiany.

## Obszary zmian

Zarówno w Ustawie o systemie oświaty, jak i wydawanych przez ministrów edukacji narodowej (w latach 2001–2005 – ministrów edukacji narodowej i sportu, a 2005–2006 – ministra edukacji i nauki) rozporządzeniach i zarządzeniach obserwować można szereg zmian kształtujących praktykę pedagogiczną, którą obejmowano dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poniżej dokonano analizy dwóch obszarów: 1) podmiotu oddziaływań (wobec kogo podejmowana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna w systemie oświaty) oraz stosowanej w tym zakresie terminologii, oraz 2) form kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

### Obszar pierwszy – podmiot oddziaływań i stosowane nazewnictwo

Analiza Ustawy i następujących w niej zmian nasuwa kilka refleksji dotyczących podmiotu naszych rozważań – dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz stosowanego na ich określenie słownictwa. W kwestii nazewnictwa widoczne jest (nieco powolne) podążanie za zmianami, które proponuje środowisko pedagogów specjalnych. W aktualnym brzmieniu Ustawy (od 1 kwietnia 2016 r.) stosuje się terminy „niepełnosprawny/a (uczeń/dziecko/młodzież)”,

a także „orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego”. Występuje tu rozróżnienie, które niekoniecznie pokrywa się z tym, które stosowane jest w pedagogice specjalnej. Ustawowo pojmowany uczeń niepełnosprawny to uczeń z niepełnosprawnością słuchową, wzrokową, ruchową, intelektualną, autyzmem lub niepełnosprawnością sprzężoną (w której występują co najmniej dwie z wcześniej wymienionych niepełnosprawności). Według Ustawy o systemie oświaty uczniowie z niedostosowaniem społecznym lub zagrożeni niedostosowaniem, nie są zaliczani do grona uczniów z niepełnosprawnością, choć mogą posiadać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Jest to podkreślone w poradniku wydanym przez MEN „Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki” [Jas, Jarosińska 2010], a także Rozporządzeniu MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie organizowania kształcenia, wychowania, opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym [Dz.U. z dnia 7 sierpnia 2015 r., poz. 1113], w którym dookreśla się, że wobec dziecka i ucznia niepełnosprawnego nauczyciele i specjaliści podejmują działania rewalidacyjne, niedostosowanego społecznie – działania o charakterze resocjalizacyjnym i zagrożonego niedostosowaniem społecznym – działania o charakterze socjoterapeutycznym.

Pedagogika specjalna wypracowuje również specjalne sposoby postępowania z uczniami, którzy chorują przewlekłe, wliczając je do grupy dzieci z niepełnosprawnością. Ustawa nie wymienia ich wśród uczniów niepełnosprawnych, ale przewiduje dla tej grupy organizowanie placówek edukacyjnych w podmiotach leczących oraz nauczanie indywidualne.

Warto zwrócić uwagę, że zapisy Ustawy różnicują podejście do uczniów w zależności od ich stanu psychofizycznego, uwzględniając nie tylko podstawowe niepełnosprawności (uszkodzenia słuchu, wzroku, niepełnosprawność ruchową i intelektualną), ale też uczniów z innych względów wymagających dostosowania warunków kształcenia ze względu na specyfikę funkcjonowania organizmu. Uczniowie ci mogą (choć nie muszą) posiadać „orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego” i uzyskiwać pomoc. W szerokiej grupie uczniów wymagających pomocy o charakterze psychologiczno-pedagogicznym w przedszkolu, szkole lub placówce – jak stanowiło rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. [Dz. U. z dnia 7 maja 2013 r., Nr 228, poz. 532] – obok dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym i zagrożonych niedostosowaniem społecznym – znajdują się również osoby ze szczególnymi uzdolnieniami, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami komunikacji językowej, z chorobami przewlekłymi, z potrzebami wynikającymi z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu

wolnego i kontaktami środowiskowymi, z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi bądź ze zmianą środowiska edukacyjnego, włączając w to trudności związane z wcześniejszym kształceniem za granicą. Takie rozszerzenie grupy uczniów będących podmiotem oddziaływań wsparcia w szkołach i placówkach jest zgodne z tendencjami obecnymi również w innych krajach. Coraz częściej mianowicie podejmuje się w literaturze i dostrzega w praktyce konieczność objęcia wsparciem także innych (poza osobami z niepełnosprawnością), nierzadko dyskryminowanych uczniów/wychowanków. Dla przykładu, Judy Kugelmass [2004] pisze, iż celem inkluzji jest likwidowanie wykluczenia, które jest konsekwencją reakcji ludzi na różnorodność w zakresie takich kwestii, jak: rasa, klasa społeczna, pochodzenie etniczne, religia, płeć oraz umiejętności i właśnie w rozszerzeniu grupy osób, które mają być włączane do ogólnodostępnej edukacji dopatruje największej zmiany w podejściu do inkluzji po 10 latach od Deklaracji w Salamance.

W polskiej Ustawie nie stosuje się jednak terminu „specjalne potrzeby edukacyjne” (SPE), który jest w tej chwili trwałym elementem w naukowych opracowaniach polskich i zagranicznych, a który stosuje również Ośrodek Rozwoju Edukacji, dając wytyczne do szkół, nauczycieli lub szkółac kadry pedagogiczne [<http://www.ore.edu.pl/specjalne-potrzeby-edukacyjne-99676>]. Podkreślić należy, że, choć pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” nie jest znaczeniowo równoznaczne z pojęciem „niepełnosprawność”, w dokumentach opracowywanych przez Główny Urząd Statystyczny (np. „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015”) lub Centrum Informatyczne Edukacji (np. „Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2015/2016 według SIO stan na 30.09.2015 r.”) w klasyfikacjach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymienia się jedynie kategorie uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności (np. z niepełnosprawnościami sprzężonymi, niewidomi, słabowidzący, niesłyszący, słabosłyszący, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z zaburzeniami psychicznymi, przewlekłe chorych), niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym, zagrożonych uzależnieniem oraz z zaburzeniami zachowania. Z kolei w przygotowywanych statystykach w grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zwykle nie są ujmowane dzieci i młodzież, których potrzeby wynikają z sytuacji kryzysowych i traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych czy z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny bądź z trudności adaptacyjnych mających związek z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego.

Podmiotem oddziaływań ustawodawcy są także dzieci wymagające specjalnego wsparcia przed rozpoczęciem nauki w szkole lub placówce – w Ustawie znalazły się bowiem elementy dotyczące okresu poprzedzającego wejście dziecka w wiek szkolny i uwzględniające przygotowanie go do podjęcia nauki w szkole, jako ważnego procesu mającego wpływ na odniesienie sukcesu w późniejszym czasie. W przypadku dziecka z niepełnosprawnością pojawia się nie tylko forma przygotowania przedszkolnego, ale również wczesne wspomaganie rozwoju (najpierw wystąpiło ono w Rozporządzeniu z 2009 r. [Dz. U. Nr 23, poz. 13] obecnie obowiązujące rozporządzenie poruszające te kwestie pochodzi z 2013 r. [Dz.U. 2013, poz. 1257]). Rozporządzenie z 2013 roku „określa warunki organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, mającego na celu pobudzenie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole, zwanego dalej «wczesnym wspomaganie», w tym kwalifikacje wymagane od osób prowadzących wczesne wspomaganie, a także formy współpracy z rodziną dziecka” [Dz.U. z 2013 r., poz. 1257].

W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wychowaniem przedszkolnym może być objęte dziecko w wieku powyżej 7 lat, nie dłużej jednak niż do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 8 lat. W związku z tym – zgodnie z art. 14, pkt. 1a Ustawy [Dz. U. z 2016 r., poz. 35] – obowiązek szkolny tych dzieci może być odroczone do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 9 lat. Dziecko, któremu odroczone spełnianie obowiązku szkolnego, kontynuuje przygotowanie przedszkolne w przedszkolu lub w innej formie wychowania przedszkolnego, a dziecko posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawności sprzężone, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, także w ośrodku specjalnym. W tym czasie dzieci mogą nadal korzystać z wczesnego wspomagania rozwoju, które – według Rozporządzenia z 2013 r. – można prowadzić u dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole.

Odnosząc się do kwestii nazewnictwa, nadmienić także należy, że przez długi czas od upowszechnienia się terminu „niepełnosprawność intelektualna” w Ustawie i rozporządzeniach MEN posługiwano się określeniem „upośledzenie umysłowe”. Dopiero w ostatnich zapisach dodano we wstępie, że jeżeli w ustawie mowa jest o „upośledzeniu umysłowym”, to należy rozumieć to jako „niepełnosprawność intelektualną” (jednak w tekście pozostało stare określenie „upośledzenie umysłowe”). Jeśli chodzi o rozporządzenia MEN, po raz pierwszy termin ten został zastosowany w Rozporządzeniu z dnia 24 lipca 2015 roku [Dz.U. z dnia 7 sierpnia 2015 r., poz. 1113].

## Obszar drugi – formy kształcenia

Największe zmiany, jakie można było zaobserwować w ciągu 25 lat od wprowadzenia w życie zapisów Ustawy o systemie oświaty, dotyczą kwestii form kształcenia osób z niepełnosprawnością. Samo wejście w życie Ustawy w roku 1991 otworzyło drogę do gwałtownego rozwoju integracyjnych form kształcenia. Art. 1, pkt. 5 Ustawy [Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425] zapewnił „możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami. Wśród różnych typów szkół dostępnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znalazły się szkoły ogólnodostępne, specjalne, integracyjne, szkoły z oddziałami integracyjnymi, nauczanie indywidualne, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, a także – dla uczniów z niedostosowaniem społecznym lub nim zagrożonych – młodzieżowe ośrodki socjoterapii, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania. Część jest „dedykowana” konkretnej grupie dzieci i młodzieży, np. ośrodki wychowawcze czy socjoterapii dla tych, którzy są niedostosowani społecznie lub zagrożeni niedostosowaniem, a nauczanie indywidualne wyłącznie dla uczniów z chorobą przewlekłą.

Od momentu wejścia w życie Ustawy o systemie oświaty to nie poradnie, a rodzice lub opiekunowie prawni tych dzieci stali się decydentami w sprawie wyboru dla ich dziecka odpowiedniej formy kształcenia. Tak zapoczątkowana zmiana wymagała przeobrażeń w strukturze i kulturze szkolnictwa na poziomie krajowym, które towarzyszyły przemianom na poziomie międzynarodowym [por. Dunne, O'Connor 2012]. Poniżej zaprezentowana tabela 1 przedstawia zestawienie najważniejszych aktów prawnych, inicjatyw i działań, które wpłynęły na rozwój nowych, integracyjnych form kształcenia.

Tabela 1. Ważniejsze rozwiązania prawne i inicjatywy odnoszące się do kształcenia uczniów z niepełnosprawnością

Rok	Ważniejsze rozwiązania prawne i inicjatywy
1991	Ustawa o systemie oświaty [Dz. U. Nr 95, poz. 425]. Zapewnienie uczniom z niepełnosprawnością możliwości kształcenia we wszystkich typach szkół oraz dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów oraz możliwości korzystania z opieki psychologicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej.

Rok	Ważniejsze rozwiązania prawne i inicjatywy
1993	<p>Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach organizacji kształcenia specjalnego [Dz. Urz. MEN z dnia 15 listopada 1993 r.].</p> <p>Określenie szczegółowych zasad organizowania oddziałów integracyjnych, (m.in. liczby uczniów/wychowanków w takim oddziale – od 15 do 20, w tym 3–5 niepełnosprawnych), klas terapeutycznych, nauczania indywidualnego, nauczania w zakładach opieki zdrowotnej i domach pomocy społecznej.</p>
1997	<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim [Dz. U. Nr 14, poz. 76].</p> <p>Objęcie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim obowiązkiem szkolnym.</p>
2001	<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 r. w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz prowadzenia egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych [Dz. U. Nr 29, poz. 323 z późniejszymi zmianami, w tym z Rozporządzeniem z 2007 r. Dz. U. Nr 83, poz. 562].</p> <p>Wprowadzenie obowiązku dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości ucznia, który ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – zgodnie z tym orzeczeniem.</p>
2005	<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych [Dz. U. Nr 19, poz. 167].</p> <p>Zapewnienie dzieciom i młodzieży niepełnosprawnym i niedostosowanym społecznie: realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, odpowiednich warunków do nauki, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, realizacji programu wychowania przedszkolnego, programu nauczania, programu wychowawczego i programu profilaktyki, dostosowanych do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych, z wykorzystaniem odpowiednich form i metod pracy dydaktycznej i wychowawczej, zajęć rewalidacyjnych lub zajęć socjoterapeutycznych (zależnie od potrzeb), a także integracji ze środowiskiem rówieśniczym.</p>
2009	<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wspomagania rozwoju dzieci [Dz. U. Nr 23, poz. 133].</p>
2010	<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych [Dz. U. Nr 228, poz. 1489].</p> <p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach [Dz. U. Nr 228, poz. 1489].</p> <p>Zobowiązanie wszystkich przedszkoli i szkół do zapewnienia dzieciom z niepełnosprawnością odpowiednich warunków do nauki, sprzętu, środków dydaktycznych i zajęć specjalistycznych oraz integracji dzieci ze środowiskiem rówieśniczym i przygotowania do samodzielności w życiu dorosłym. Wprowadzenie nowego modelu pracy z uczniem z niepełnosprawnością i innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach (w tym m.in. obowiązek przygotowywania i realizacji indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych i planów działań wspierających). Uczeń z niepełnosprawnością może korzystać z prawa wydłużenia etapów edukacyjnych (do szkoły podstawowej może uczęszczać do 18 r.ż., do gimnazjum do 21 r.ż., do szkoły ponadgimnazjalnej do 23 r.ż.).</p>

Rok	Ważniejsze rozwiązania prawne i inicjatywy
2013	<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [Dz.U. Nr 228 z dnia 7 maja 2013 r., poz. 532].</p> <p>Zniesienie obowiązku przygotowywania kart indywidualnych potrzeb ucznia i planów działań wspierających.</p>
2013	<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci [Dz. U. z 2013 r., poz. 1257].</p> <p>Określenie warunków organizowania wczesnego wspomaganie w przedszkolach, szkołach (również specjalnych), publicznych i niepublicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych.</p>
2014	<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych [Dz. U. z 2014 r., poz. 1993].</p> <p>Umożliwienie prowadzenia w szkołach nauki języka migowego. Wskazanie, że obowiązkowa nauka jednego języka obcego nowożytnego (a nie dwóch) dotyczy wszystkich uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, niezależnie od rodzaju szkoły lub oddziału, do którego uczęszczają. Umożliwienie uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim uczęszczającym do oddziału ogólnodostępnego lub integracyjnego nauki drugiego języka obcego nowożytnego.</p>
2015	<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych [Dz. U. z dnia 18 czerwca 2015 r., poz. 843].</p> <p>Nauczyciele mają obowiązek dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, nieposiadającego orzeczenia lub opinii, który jest objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole – na podstawie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia dokonanego przez nauczycieli i specjalistów, a także posiadającego opinię lekarza o ograniczonych możliwościach wykonywania przez ucznia określonych ćwiczeń fizycznych na zajęciach wychowania fizycznego – na podstawie tej opinii.</p> <p>Określenie, że opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się może być wydana uczniowi nie wcześniej niż po ukończeniu klasy III szkoły podstawowej i nie później niż do ukończenia szkoły podstawowej.</p>

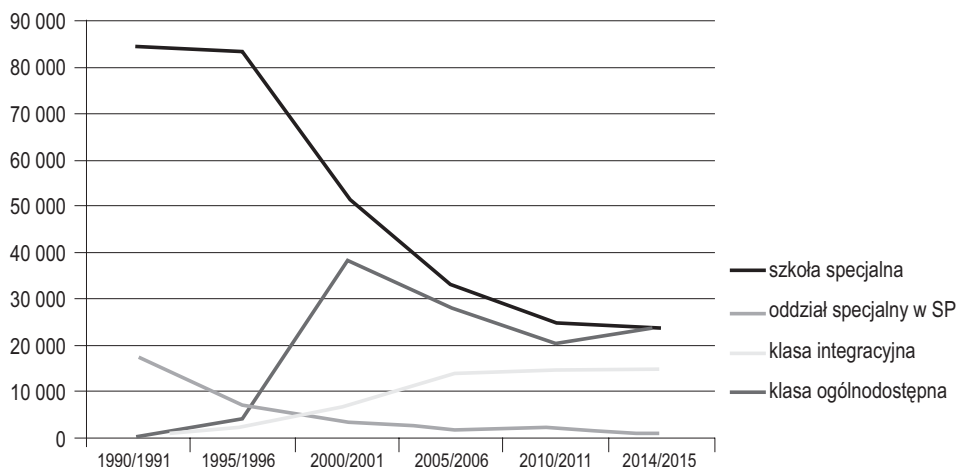


Rok	Ważniejsze rozwiązania prawne i inicjatywy
2015	<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym [Dz.U. z dnia 7 sierpnia 2015 r., poz. 1113].</p> <p>Zmiana nazewnictwa – termin „upośledzenie umysłowe” w odniesieniu do stopni lekkiego, umiarkowanego i znacznego zastąpiono terminem „niepełnosprawność intelektualna”. Wprowadzenie od 1 września 2015 r. obowiązku zatrudniania w przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, przedszkolach integracyjnych, szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi i szkołach integracyjnych dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego, z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Z kolei od 1 stycznia 2016 r. obowiązuje w przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęte dzieci i uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone konieczność zatrudniania dodatkowo: nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych lub specjalistów lub w przypadku klas I–III szkoły podstawowej – asystenta, lub pomocy nauczyciela – z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego.</p>
2015	<p>Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw [Dz. U. z 2016 r., Nr O, poz. 35] zawiera przesunięcie wieku rozpoczęcia nauki w szkole (dotyczy wszystkich dzieci, w tym też dzieci ze SPE), a co za tym idzie przesunięcie możliwości realizowania obowiązku przedszkolnego: dziecko posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego może realizować ten obowiązek do roku szkolnego, w którym kończy 9 lat, zachowana została możliwość dwukrotnego odraczenia obowiązku szkolnego w przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Możliwe jest zatem do 9 r.ż. korzystanie z wczesnego wspomagania rozwoju.</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie rozporządzeń.

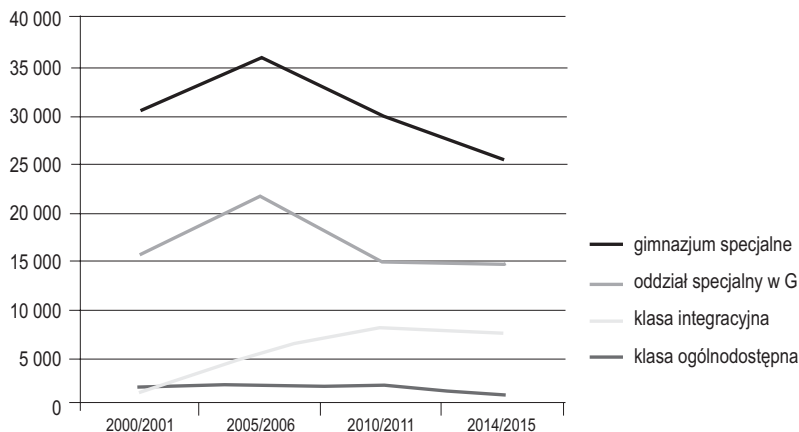
W kontekście analizowanych kwestii interesujące jest prześledzenie tendencji w zakresie liczebności uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym uczniów z niepełnosprawnością) w poszczególnych formach kształcenia (wykres 1 i 2).

Wykresy, przedstawiające zmiany w liczbie uczniów ze SPE w szkołach podstawowych (wykres 1) i w gimnazjach (wykres 2), mogą sugerować, że w efekcie wprowadzenia w życie powyższych przepisów zaczęła wyraźnie spadać liczba uczniów z niepełnosprawnością w szkołach specjalnych na rzecz szkół, klas i oddziałów ogólnodostępnych i integracyjnych. Jednak wysnucie takiego wniosku może być obarczone błędem ze względu na to, że w różnych latach uznawano różny zakres znaczeniowy pojęcia „specjalne potrzeby edukacyjne” – z czasem pomocą psychologiczno-pedagogiczną objęte zostały dzieci nie tylko z niepełnosprawnościami, ale też z różnymi zaburzeniami, w tym również z trudnościami niewynikającymi ze stanu zdrowia czy sprawności, stąd statystyki mogą być



Wykres 1. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych dla dzieci i młodzieży

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015 (2015)



Wykres 2. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w gimnazjach dla dzieci i młodzieży

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015 (2015)

mylące. Trudności interpretacyjne powoduje też fakt ogólnie odnotowanego niżu demograficznego. Dokładna analiza tego zjawiska nie mieści się w ramach tego opracowania. Można się z nią zapoznać sięgając do odpowiedniej literatury przedmiotu.

## Kilka refleksji końcowych

Podkreślić należy, że sama polityka edukacyjna i różne inicjatywy reformatorskie nie mogą zagwarantować pomyślanej integracji uczniów z niepełnosprawnościami w zwykłych klasach [Coulter 2007, Peters, Johnstone, Ferguson 2005]. Nie można bowiem rozpatrywać jej jedynie w wymiarze instytucjonalnym, ale też interpersonalnym i wewnątrzpsychicznym [Krause 2000]. Rozumienie to jest bliższe pojęciu inkluzji, które zakłada akceptację wszystkich dzieci niezależnie od doświadczanych przez nie trudności i różnic indywidualnych [Żółkowska 2008, s. 137] oraz dodatkowego wsparcia, jakiego wymagają [Scanlon 2012, s. 61]. Efektywność tak ujmowanej inkluzji zależy nie tylko od prawnych regulacji, ale i od takich determinantów, jak: wsparcie administracyjne, wystarczające finansowanie, skuteczne systemy wdrażania inkluzji, dostępność wsparcia, zaangażowanie rodziców, możliwość rozwoju kadry nauczycielskiej, efektywna komunikacja oraz pozytywne postawy nauczycieli wobec inkluzji [Cullen, Gregory, Noto 2010]. Istotne jest przy tym – co podkreślane jest od dawna w literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej [por. Krause 2005b; Ćwirynkało, Żyta 2014] – żeby traktować tę formę kształcenia jako jedną spośród kilku (niestety, wciąż zbyt nielicznych), niekoniecznie dla wszystkich najlepszą, nie dysponujemy bowiem jednoznaczными danymi świadczącymi o jej wyższości nad innymi w odniesieniu do osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności [por. Chrzanowska 2009, 2015; Sadowska, Janiszewska-Nieścioruk 2015].

Należałoby zatem przyjrzeć się praktyce pedagogicznej, która podążając za zmianami prawnymi, dostosowuje się do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Analiza badań rzeczywistości szkolnej i następujących w niej przeobrażeń w ostatnim ćwierćwieczu ukazałaby rzeczywisty stan adaptacji szkolnictwa do uczniów z różnymi potrzebami, jednak tego typu rozważania, mimo że bardzo istotne, przekraczają ramy tego opracowania.

Zmiany prawne, które wprowadzane są poprzez ustawy i rozporządzenia są niezwykle ważne. To one dają możliwości lub hamują określone działania w danym społeczeństwie. Polski system prawny dotyczący szkolnictwa, mimo że nie wyczerpuje wszystkich możliwych rozwiązań dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego oraz nadal wymaga korekt, udoskonalania – zawiera sporo możliwości wyboru drogi edukacyjnej dla ucznia ze SPE i jest to z pewnością jego mocna strona.

## Bibliografia

Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna – od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Coulter, D. (2006), *Presidential address 2005: Peace-making is the answer: Spiritual Valorization and the future of our field*, „Mental Retardation” 44.
- Cullen J.P., Gregory J.L., Noto L.A. (2010), *The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS). Technical Report*, Eastern Educational Research Association.
- Ćwirynkało K., Żyta A. (2013), *Czy praktyka pedagogiczna dotrzymuje kroku zmianom w teorii pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną?* [w:] *Horyzonty pedagogiczne 1. Kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*, K. Ćwirynkało, Cz. Kosakowski, A. Żywanowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ćwirynkało K., Żyta A. (2014), *Dlaczego edukacja włączająca nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem? Doświadczenia i plany edukacyjne wobec dzieci z zespołem Downa w relacjach matek*, „Szkoła Specjalna” nr 3.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (1994), <http://www.eurosprawni.org/pl/prawo/314-deklaracja-z-salamanki-oraz-wytyczne-dla-dzialan-w-zakresie-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych>.
- Dunne L., O'Connor L. (2012), *Inclusion and SEN* [w:] *Supporting every child. A Course Book Foundation Degrees in Teaching and Supporting Learning*, 2<sup>nd</sup> ed., A. Walton, G. Goddard, Sage (red.), Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C.
- Jas M., Jarosińska M. (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Wydawnictwo MEN, Warszawa.
- Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (Dz. U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169), <https://www.rpo.gov.pl/pl/konwencja-o-prawach-osob-niepelnosprawnych>.
- Krause A. (2000), *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krause A. (2005a), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krause A. (2005b), *Wielowymiarowość edukacji osób niepełnosprawnych a kształcenie integracyjne – dylemat szczęścia* [w:] *Wielowymiarowość edukacji osób z niepełnosprawnością*, Cz. Kosakowski, C. Rogowski (red.), Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Kugelmass J. (2004), *What is a Culture of Inclusion?*, „Enabling Education”, vol. 8.
- Ostrowska A. (2015), *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013*, IFiS PAN, Warszawa.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, <http://www.ore.edu.pl/specjalne-potrzeby-edukacyjne-99676>.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015 (2015), Główny Urząd Statystyczny Warszawa, [file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/oswiata\\_i\\_wychowanie\\_w\\_roku\\_szkolnym\\_2014-2015-1.pdf](file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2014-2015-1.pdf) [dostęp: 2.08.2016].
- Peters, S., Johnstone, C., Ferguson, P. (2005), „A disability rights in education model” for evaluating inclusive education, „International Journal of Inclusive Education”, vol. 9.
- Sadowska S. (2009), *Humanistyczne i społeczne wymiary w sporach o kategorie teleologiczne w polskiej pedagogice specjalnej* [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Wielowymiarowość edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*, t. 4, T. Żółkowska, I. Ramik-Mażewska (red.), ZAPOL, Szczecin.
- Sadowska S., Janiszewska-Nieścioruk Z. (2015), *Sukcesy w dziedzinie zewnętrznego sprawdzania efektów kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami? Refleksje w odniesieniu do sprawdzianu po szkole podstawowej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 20.

- Scanlon G. (2012), *The context and challenges of special education in mainstream education [w:] Towards transformative education. A multidisciplinary perspective on research and practice in Bulgaria and Ireland*, S. Nikolaeva, C. Mulcahy, G. Scanlon (red.), „EX-PRESS” Ltd., Gabrovo.
- Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2015/2016, według SIO stan na 30.09.2015 r., [www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/139.html](http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/139.html) [dostęp: 2.08.2016].
- Żółkowska, T. (2008), *Reflections on moderate and severe intellectually disabled*, ZAPOL, Szczecin.

## Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 19, poz. 167).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 r. w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz prowadzenia egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 29, poz. 323).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. z dnia 18 czerwca 2015 r., poz. 843).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. z 2013 r., poz. 1257).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1489).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z dnia 7 sierpnia 2015 r., poz. 1113).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2014 r., poz. 1993).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U. Nr 23, poz. 133).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2007 r. Nr 83, poz. 562).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228 z 7 maja 2013 r., poz. 532).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz. U. Nr 14, poz. 76).

Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2016 r., poz. 35).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425).

Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN z dnia 15 listopada 1993 r.).

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk  
Uniwersytet Zielonogórski

## Rola szkoły w procesie całościowej edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną

### The school's role in the process of lifelong education of people with intellectual disabilities

The dissemination of pro-inclusive changes in the system of Polish education promotes the flexibility of its existing offer - organizational, programmatic, and in terms of support, making it more adequate towards the needs and abilities of the people with intellectual disabilities. However, there are some weaknesses present in their implementation, where their elimination or at least limitation could improve the quality and effectiveness of the integrative education of these people. These weaknesses and, at the same time, priority tasks for the school are primarily associated with the need to "fit" program arrangements to the life needs, expectations, and experiences of students and graduates of pro-inclusive forms and the reorganization of the existing school work and its functioning in the local environment as a (self-) learning organization. Therefore, to avert a shutdown of including (and already included) people with intellectual disabilities into the educational space, we should monitor the pro-inclusive changes taking place, in which the school as an educational and (self-) learning institution will be one of the vital links of this multidimensional process.

Słowa kluczowe: inkluzja edukacyjna, słabości proinkluzyjnych zmian, osoby z niepełnosprawnością intelektualną

Keywords: educational inclusion, weaknesses of pro-inclusive changes, people with intellectual disabilities

## Wprowadzenie

Wyrażna intensyfikacja współczesnych działań na rzecz normalizacji sytuacji życiowej dzieci, młodzieży i dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak też ich społecznej integracji i inkluzji, w przestrzeni rodzimego systemu edukacji widoczna jest w stopniowym wzbogacaniu jego strukturalnej, organizacyjnej i programowej oferty. Oferta ta z dotąd dość jednorodnej, bo specjalnej – społecznie i przestrzennie te osoby izolującej bądź w różnym stopniu integracyj-

nej i zbyt rzadko, a więc tylko okazjonalnie (bo dla preferowanej grupy osób<sup>1</sup>) inkluzyjnej, ma stać się w pełni dostępna, bardziej mobilna, szybciej i trafniej „reagująca” na szczególne potrzeby włączanych (i włączonych) do ogólnodostępnych szkół uczniów. Ma być zatem bardziej zróżnicowana w zakresie organizacyjno-programowych rozwiązań i udzielanego w ich ramach specjalistycznego wsparcia. Powinna także uwzględniać propozycje zajęć rozwijających zainteresowania uczniów, jak i działania integrujące ich w szkolnej i lokalnej społeczności. Oczekiwane jest tworzenie form organizacyjnych spełniających nie tylko funkcję terapeutyczną czy rewalidacyjną<sup>2</sup>, ale też ogólnorozwojową i wychowawczą jako wspierających rzeczywistość (nie pozorną, a więc tylko fizyczną czy lokacyjną) inkluzję uczniów dotkniętych niepełnosprawnością intelektualną w środowisku pełnosprawnych rówieśników i osób dorosłych. Na potrzebę organizowania tego typu zajęć *de facto* o prointegracyjnym charakterze wskazywała w wielu swoich publikacjach Aleksandra Maciarz.

W mojej ocenie ich organizowanie jest koniecznością w sytuacji włączenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeń ogólnodostępnego systemu edukacji. Są to bowiem uczniowie nierzadko z niej wykluczani z powodu braku akceptacji przez pełnosprawnych rówieśników i nauczycieli, którzy sygnalizują kompetencyjne nieprzygotowanie do pracy z nimi (wyniki badań NIK, 2012), jak też z powodu braku właściwego wsparcia i źle ustawionych priorytetów w ustalaniu dla nich indywidualnych programów nauczania [por. Schalock 2010; Harris 1998, 2010].

Szkoła ogólnodostępna, która w myśl obowiązujących rozporządzeń Ministerstwa Edukacji Narodowej [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie

<sup>1</sup> Kwestię inkluzji edukacyjnej, przede wszystkim uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, w swoich publikacjach zajmując prezentuje Sławomira Sadowska [2005, 2006, 2015]. Autorka wskazuje na słabości inkluzji tych uczniów, które m.in. powodowane są nieadekwatnością wymagań programowych (podstawa programowa obowiązuje wszystkich uczniów, w tym z lekką niepełnosprawnością intelektualną), którym nie mogą sprostać, jak też nierzadko brakiem ich akceptacji przez nauczycieli i szkolną społeczność.

<sup>2</sup> Tymczasem w szkole jako rewalidacyjne określane są zajęcia realizowane z dziećmi/uczniemi posiadającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego; zajęcia te są planowane i koordynowane przez zespół nauczycieli i specjalistów w przedszkolu, szkole i innych placówkach w ramach udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ustalenie formy, okresu oraz wymiaru godzin udzielania tej pomocy jest zadaniem zespołu, który powołuje dyrektor danej formy edukacyjnej. Zajęcia te są ujęte w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (IPET) dla danego ucznia. Mogą być realizowane w formie zajęć indywidualnych lub zespołowych, przy czym ich rodzaj i forma powinny odpowiadać indywidualnym potrzebom rozwojowym i edukacyjnym ucznia z niepełnosprawnością, jak też jego psychofizycznym możliwościom; por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych [Dz. U. z 2012 r., poz. 204]; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [Dz. U. z 2013 r., poz. 532].



i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. z 2015 r., poz. 1113] ma się stać dla wszystkich uczniów, a więc też dla uczniów z niepełnosprawnością, bardziej niż dotąd inkluzyjna, powinna zatem, jako organizacja ucząca się, doskonalić się organizacyjnie i kadrowo, sukcesywnie wprowadzać zmiany otwierające ją i podopiecznych, jak też ich rodziców/opiekunów na społeczny kontekst życia. Odnosząc koncepcję organizacji uczącej się (ang. *learning organization*) do specyfiki proinkluzyjnego funkcjonowania szkoły należy podkreślić jej możliwość i zdolność do twórczego działania w tym zakresie poprzez wprowadzanie innowacyjności i kreatywności np. w tworzeniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz wspierania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w ich codziennych relacjach z pełnosprawnymi rówieśnikami. Pozyskana wiedza i doświadczenie w tym zakresie mają doskonalić pracę szkoły – wszystkich podmiotów w różnym stopniu zaangażowanych w ich edukację i rehabilitację. Z oczywistych względów szczególną rolę w tym procesie odgrywają nauczyciele i pedagodzy, którzy będąc nośnikami wiedzy i związanych z inkluzją doświadczeń wykorzystują ją włączając się w lokalne programy integrujące społecznie i zawodowo osoby z niepełnosprawnościami, jak też popularyzując nowoczesną wiedzę o ich możliwościach i ewentualnych ograniczeniach jakich doświadczają w najbliższym środowisku [por. Senge 2002, 2012; Kleiner, Roberts, Senge, Smith 2013; Bednarska-Wnuk, 2009, 2010, 2011].

Wprowadzanie proinkluzyjnych zmian w takim podejściu wzmacnia możliwości szkoły w zakresie kształtowania kreatywności własnej i uczniów w reagowaniu na rosnące wymagania środowiska społecznego, upodmiotowiając i zaznaczając w nim pozytywnie ich obecność. Uelastycznienie usług edukacyjnych z gwarancją dostępności spersonalizowanego wsparcia (poprzedzonego ustaleniem jego profilu i zakresu) podnosi jakość i efektywność kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną, dając im szansę na niezależne życie i pracę w niewymuszonej koegzystencji z pełnosprawnymi. Tak generowane wsparcie jest kompatybilne z najbardziej aktualnym, społeczno-ekologicznym ujmowaniem niepełnosprawności intelektualnej i funkcjonowania dotkniętych tą niepełnosprawnością osób [por. DSM-5, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition 2013].

W kontekście poczynionych rozważań, dotyczących bardzo aktualnych kwestii związanych z intensyfikacją proinkluzyjnych zmian w procesie całościowej edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, wskazać wypada ich słabości, jak też możliwości niwelowania czy choćby ograniczania, które w mojej ocenie mogą podnosić ich jakość i integracyjną skuteczność. Tak więc, aby zapobiec wyłączeniu włączanych (i już włączonych) w edukacyjną przestrzeń osób z niepełnosprawnością intelektualną, należy szczególnie skupić się na dwóch priorytetowych kwestiach i zarazem zadaniach – na „dopasowaniu” programo-

wych ustaleń do życiowych potrzeb i oczekiwań uczniów i absolwentów proinkluzyjnych form (z uwzględnieniem dotychczasowych doświadczeń) oraz na reorganizacji dotychczasowej pracy szkoły i jej funkcjonowania w lokalnym środowisku jako (samo)uczającej się organizacji. Uważam zatem, że monitorowanie wprowadzanych zmian, choćby we wskazanych zakresach wraz z refleksyjną ich oceną, wytworzy korzystny/zdrowy klimat wokół społecznej inkluzji dzieci, młodzieży i dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w której szkoła, jako instytucja wychowawcza i (samo)uczająca się, będzie jednym z istotnych ogniw tego wielowymiarowego procesu.

### (Nie)dopasowanie szkolnej oferty programowej i oferty w zakresie wsparcia do proinkluzyjnych potrzeb, możliwości i oczekiwań uczniów/absolwentów z niepełnosprawnością intelektualną

Rodzimy system edukacji, w wyniku słabej koordynacji prooświatowych działań ważnych organów/resortów państwa i polityki, już od wielu lat funkcjonuje w znacznym oderwaniu od potrzeb społecznych, gospodarki i cywilizacyjnych wyzwań. W pewnym stopniu czy zakresie działa sam dla siebie, a jego swoistym celem stały się tzw. wewnętrzne mierniki edukacyjne, np. krajowe i międzynarodowe testy, „produkowanie” olimpijczyków czy podnoszenie liczby osób studiujących przez obniżenie wymagań rekrutacyjnych. Probolońskie zmiany<sup>3</sup>, uru-

<sup>3</sup> Chodzi oczywiście o zmiany związane z wejściem Polski w Proces Boloński (zainicjowany w 1999 r. Deklaracją Bolońską) i wdrażanie jego zaleceń zawartych w cyklicznie publikowanych komunikatach. Dotąd opublikowano 12 komunikatów, a ostatni jest pokłosiem konferencji w Erywaniu (Armenia), która odbyła się w 2015 r. i w której, włącznie z Polską, uczestniczyło 47 państw – sygnatariuszy tego procesu. Podnoszenie jakości i przydatności kształcenia, wsparcie zatrudnialności absolwentów, poprawa włączającego charakteru systemów szkolnictwa wyższego w kontekście wyzwań demograficznych, migracji i konfliktów zbrojnych oraz spójne wdrażanie dotychczas uzgodnionych reform systemowych to aktualne priorytety w rozwijaniu współpracy w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego [Konferencja Ministrów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w Erywaniu 2015; Komunikat Erywański 2015]. Jednak realizacja probolońskich zadań budzi coraz więcej wątpliwości; sygnalizowane są pewne słabości, które w różnym stopniu przenikają do niższych etapów edukacji. Wiąże się one m.in. z podporządkowaniem programów efektem kształcenia, niekoniecznie poddającym się weryfikacji, ich opunktowywanie, nadmierne testowanie, programotwórczy wymiar stosowanych testów, ale także z pseudomobilnością kształcenia z powodu ograniczeń finansowych czy mobilnością zagrażającą odpływowi zdolniejszych uczniów/studentów do szkół/uczelnii zagranicznych, co w konsekwencji obniża jakość rodzimej edukacji [Szapiro 2012]. Procesy edukacyjne zależą bowiem nie tylko od kadry, infrastruktury, programów i metodyki kształcenia, ale także od potencjału grup uczniowskich czy studenckich. Jeśli dodamy do tego, jak podkreśla Tomasz Szapiro, „problem ponoszonych przez społeczeństwo kosztów edukacji średniej i wyższej, czyli społecznych inwestycji w kapitał ludzki, to w sytuacji odpływu tego kapitału za granicę widoczne się staje, że Polska debata społeczna o wolnych przepływach na rynku pracy stanęła wobec problemów, przed którymi już wcześniej stało wiele krajów europejskich” [Szapiro 2012, s. 7].

chomione początkowo na poziomie edukacji wyższej, z dużą intensywnością przenikają do niższych etapów kształcenia (edukacji przedszkolnej i szkolnej), zasadniczo je modyfikując, zarówno w programowej, jak i organizacyjno-przestrzennej ofercie. Rankingi i konkurowanie szkół w uzyskiwaniu wysokich wyników nauczania w dużym stopniu urynkowały system edukacji, który gratyfikując i faworyzując przede wszystkim uczniów spełniających jego wymagania, w różnym stopniu może wyłączać tych, którzy im sprostać nie mogą [Janiszewska-Nieścioruk, Herberger, Grzegorzewska, Mróz i in. 2015]. I choć prawo do edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jest aktualnie przez wiele państw, w tym oczywiście Polskę, uznanym i respektowanym standardem [Deklaracja z Salamanki – UNESCO 1994 r., Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych – ONZ 2006, ratyfikowana przez Polskę w 2012 r.], to jednak wypada zadać pytanie: czy i w jakim stopniu dotychczasowe praktyczne rozwiązania, zwłaszcza te programowe, upowszechnianego, proinkluzyjnego kształcenia „odpowiadają” rzeczywistym potrzebom, możliwościom i oczekiwaniom dzieci/uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, jak też ich rodzicom/opiekunom?

Podjęwając próbę odpowiedzi na tak sformułowane pytanie, należy przede wszystkim odnieść się do obowiązującego wielowymiarowego i społeczno-ekologicznego ujmowania niepełnosprawności intelektualnej, jak też do możliwości funkcjonowania osób/uczniów z tą niepełnosprawnością. Jak już zaznaczyłam wcześniej, tak postrzegana i rozpoznawana niepełnosprawność ujawnia się w sytuacji „niedopasowania” zasobów (możliwości i ograniczeń) uczniów i oczekiwań wobec nich zewnętrznego otoczenia. W sytuacji szkolnej obliwuje więc nauczycieli, pedagogów i innych profesjonalistów, w ścisłej współpracy z rodzicami, do uruchomienia wyraźnie spersonalizowanego wsparcia, ustalonego adekwatnie do szczególnych potrzeb (edukacyjnych, społecznych, technicznych) i wieku każdego ucznia oraz jego relacji z grupą rówieśniczą. Nakreślenie profilu wsparcia, uwzględniającego poza specjalnymi potrzebami także wiek metrykalny ucznia, ma na celu eliminowanie lub co najmniej ograniczanie infantyilizujących go praktyk, np. niewłaściwego doboru metod pracy i pomocy dydaktycznych, zaniżonych wymagań/oczekiwań lub nadmiernego i w konsekwencji stygmatyzującego ochraniaania, nierzadko wykluczającego z grona szkolnej i lokalnej społeczności. Równie istotne jest elastyczne podejście do wspierania, które w przypadku zauważanej nieskuteczności powinno być w miarę szybko modyfikowane, a nawet, jeśli zajdzie taka konieczność, radykalnie zmienione. Trwanie we wspieraniu nie przynoszącym uczniowi korzyści, czyli poprawy jego zasobów i funkcjonowania, jest nieuzasadnione i obliwuje do weryfikacji dotąd stosowanych, np. specjalistycznych form pracy czy przyjętych programowych wymagań. Wypada jeszcze uwzględnić konieczność każdorazowego tworzenia zindywidualizowanej, pomocowej oferty dla ucznia, a więc nie „dobieranej” z ofert dostępnych na terenie

szkoły (ewentualnie też poradni psychologiczno-pedagogicznej i innych specjalistycznych), lecz ustalonej i kreowanej tylko dla niego przy uwzględnieniu kontekstu środowiska rodzinnego i lokalnego.

Koncentracja na aktualnych potrzebach i osobistych preferencjach, jak też dotychczasowych, związanych z edukacją doświadczeniach, pozwoli trafniej i zgodnie z oczekiwaniami zarówno ucznia, jak i jego rodziców, uruchamiać sieć obejmującego ich wsparcia. Rodzice/opiekunowie są nieodłącznym jego elementem, przy tym występują w podwójnej roli – podmiotów udzielających dziecku/uczniowi pomocy (dawców) i równocześnie jej oczekujących (biorców). Na ten oczywisty fakt, już dwie dekady temu, zwracały uwagę między innymi Aleksandra Maciarz [1993], Małgorzata Kościelska [1995] i Irena Obuchowska [1995], podkreślając wagę pomocy rodzinie w wychowaniu, edukacji i rehabilitacji dziecka/osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Przy tym oferowana pomoc powinna być wielowymiarowa i rzeczywiście, a nie tylko formalnie dostępna. Najczęściej pomoc przyjmuje formy wsparcia psychoemocjonalnego, opiekuńczo-wychowawczego, rehabilitacyjnego i, nierzadko także oczekiwanego przez rodziców/opiekunów, wsparcia socjalno-usługowego<sup>4</sup> [Maciarz 1993]. Jej celem jest mobilizacja sił rodziców, potencjału zasobów, które zachowali, aby mogli sami rozwiązywać problemy własne i problemy z dzieckiem/uczniem (w kooperacji ze szkołą, do której uczęszcza i z najbliższym lokalnym środowiskiem). Mogą sprzyjać temu proinkluzyjne działania w przestrzeni edukacyjnej, które poszerzają pole organizacyjnej pracy szkoły na społeczne środowisko i istniejące w nim więzi społeczne, działania kreujące poczucie wspólnotowości u wszystkich osób zaangażowanych w kształcenie i działania pomocowe na rzecz dzieci, młodzieży i dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Jednak, jak można wnioskować z aktualnego raportu Diagnozy Społecznej [2015], klimat dla rozwoju więzi społecznych, wspólnotowych działań jest w naszym kraju raczej niekorzystny. Rozwijamy się bowiem wciąż molekularnie, a nie zespołowo, czego zasadniczym powodem jest przypuszczalnie brak kapitału społecznego [Czapiński 2015]. Niepokoić może także fakt ograniczonego zaufania Polaków do władz, a „w grupach społecznych, które mają lub będą miały decydujący wpływ na rozwój kraju, a więc mieszkańców dużych aglomeracji, osób młodych i wykształconych, rozziew w zaufaniu do władzy krajowej i europejskiej jest największy” [Czapiński 2015, s. 417]. W świetle tych diagnoz wypada zgodzić się z postulatem Janusza Czapińskiego, że należy pilnie wprowadzić do szkół i realizowanych w nich programów (a nawet już do przedszkoli) specjalny przedmiot – kompetencje obywatelskie. Dzieci i młodzież mają wprawdzie niezbędną wiedzę o społeczeństwie, ale niestety mają problem w praktycznym jej stosowa-

<sup>4</sup> Dla porównania wyróżnia się także wsparcie: informacyjne, emocjonalne, materialne, przez świadczenie usług i w rozwoju [Kawczyńska-Butrym, 1998, s. 86–90].

niu: nie potrafią się samoorganizować, współpracować, zbyt rzadko udzielają się w ramach wolontariatu, są tak samo „molekularni” jak ich rodzice. Potrzebne są zatem nie klasyczne zajęcia czy lekcje z podręcznikiem, lecz takie formy edukacji, a właściwie szeroko ujętego wychowania i rehabilitacji (te kwestie traktuję integralnie, wskazując równocześnie na znaczenie samorehabilitacji), które pokażą młodym ludziom (w tym z niepełnosprawnością) konkretne korzyści wynikające z „podjęcia ryzyka” współdziałania. Bez poważnego zainwestowania w kapitał społeczny, stanowiący swoistą bazę dla proinkluzyjnych działań i rozwiązań w systemie rodzimej edukacji, nie będzie możliwe osiągnięcie suwerennej gospodarki innowacyjnej [por. Czapiński 2015]. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą aktywnie włączać się, i mają do tego prawo, w działania na rzecz tworzenia społecznego kapitału środowiska, w którym funkcjonują.

Inne, także niepokojące informacje dla inkluzyjnych działań, przynoszą wyniki badań nad zjawiskiem przemocy w szkole, realizowane w ramach programu społecznego „Szkoła bez przemocy”. Celem programu było przeciwdziałanie temu szkodliwemu społecznie zjawisku przez zwiększenie świadomości problemu, ale także zmianę postaw wobec przemocy i dostarczenie szkołom konkretnego wsparcia i narzędzi skutecznie eliminujących jej przejawy [Szkoła bez Przemocy, 2006–2013]. Wykazano, że dręczenie szkolne (bullying), jako jedna z form przemocy, to problem powszechny w polskich szkołach; ustalono, że jeden na jedenastu polskich uczniów (9%) jest prześladowany przez kolegów i koleżanki. Cechami, którymi ofiary dręczenia różnią się od rówieśników czy innych uczniów (które negatywnie wyróżniają je w środowisku, stanowią zatem czynniki ryzyka bycia ofiarą) są najczęściej te związane z ich relacjami społecznymi – poczucie osamotnienia, brak przyjaciół, ale także „przekonanie, że nie mają u kogo szukać pomocy, nie tylko w sytuacji dręczenia, ale ogólnie, w bardzo wielu kwestiach, nawet tak prozaicznych jak problemy z komputerem czy konieczność sprawdzenia wypracowania. Co więcej, relacje rodziców uczniów dręczonych ze szkołą są niezbyt dobre. Ofiary dręczenia częściej niż inni uczniowie twierdzą, że ich rodzice nie interesują się tym, co dzieje się w szkole i że rzadko bywają na wywiadówkach czy dniach otwartych” [Komendant-Brodowska, Giza-Poleszczuk, Baczek-Dombi 2011, s. 21]. Inne cechy negatywnie wyróżniające ucznia w grupie, i dlatego stanowiące czynniki ryzyka zostania ofiarą przemocy, to uzyskiwanie niskich ocen (znacznie poniżej przeciętnej) i ubóstwo [Komendant-Brodowska, Giza-Poleszczuk, Baczek-Dombi 2011; por. też Komendant-Brodowska 2014]. Wszystkie wskazane cechy można odnieść do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, bowiem ich często trudna sytuacja rodzinna (niski status socjokulturowy rodziny pochodzenia) i brak osiągnięć szkolnych pogłębiają dystans między nimi i innymi uczniami, zatem mogą czynić ich ofiarami przemocy i tym samym utrudniać, a nawet uniemożliwiać integrację czy włączenie w szkolną i lokalną społeczność [por. Chrzanowska 2009; Plichta 2012; Pyżalski 2012].

Powszechny dostęp do Internetu może również stanowić zagrożenie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, którzy pozbawieni wsparcia mogą stać się ofiarami przemocy cyfrowej – cyberbullyingu. Wypada zatem zgodzić się z opinią Piotra Plichty, że „w obszarze edukacji zbyt często koncentrujemy się tylko na zapewnieniu (czasem przy poważnych nakładach finansowych) fizycznego dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych (*Information and Communication Technologies* – ICT), a nie na właściwym szkoleniu nauczycieli, modyfikacji programów nauczania czy pogłębionej refleksji, w jaki sposób te technologie wykorzystywać nie tylko do nauczania, ale również i do wychowania [Plichta 2012, s. 70]. Tymczasem współczesne technologie informacyjno-komunikacyjne mogą odegrać istotną rolę w społecznej integracji i inkluzji dzieci, młodzieży i dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, zapobiegając ich marginalizacji i wykluczeniu z różnych form życiowej aktywności. Środowisko nowych mediów (przede wszystkim Internetu) może być przestrzenią ujawniania się potencjału osób z niepełnosprawnością intelektualną i szansą na częste i satysfakcjonujące uczestnictwo w życiu społecznym [por. Plichta 2012].

Wskazane problemy mają niebagatelny wpływ na realizację procesu inkluzyjnej edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, a ponieważ ów proces ma wymiar całościowy, zatem nie mniej istotną kwestią będzie dopracowanie jego organizacji. Chodzi o sygnalizowaną we wstępie potrzebę modyfikacji dotychczasowej pracy szkoły i jej funkcjonowania w lokalnym środowisku, jako (samo)uczącej się organizacji zorientowanej na kooperację z instytucjami życia zbiorowego.

### Potrzeba doskonalenia funkcjonowania ogólnodostępnej szkoły, jako (samo)uczącej się organizacji, otwartej na współpracę z lokalnym środowiskiem

W całościowej edukacji (ang. *lifelong education*) edukacja formalna, a więc obowiązkowa, powinna wyposażyć uczniów i absolwentów dotkniętych niepełnosprawnością intelektualną (zwłaszcza lekkim jej stopniem) zarówno w tzw. kompetencje ogólnoakademickie (na miarę ich możliwości i potrzeb), jak i te szczególnie życiowo przydatne (poznawcze, praktyczne i społeczne), dające szansę na samodzielne kreowanie własnej biografii, stanowienie o sobie, spełnianie się w różnych rolach, kierowanie własnym postępowaniem czy podejmowanie samodzielnych decyzji i ponoszenie za nie odpowiedzialności. Oznacza to dla szkoły, jako organizacji (samo)uczącej się, konieczność stałego podnoszenia profesjonalnego przygotowania kadry pedagogiczno-nauczycielskiej, porównywa-

nia uzyskanych wyników/efektów do działań i osiągnięć innych szkół oraz wnikliwej analizy dotychczasowych doświadczeń związanych z edukacyjną i społeczną inkluzją uczniów z niepełnosprawnością [por. Bednarska-Wnuk 2010, 2011]. Szkoła staje się zatem miejscem, w którym autentyczne zaangażowanie wszystkich pracowników i rodziców (też innych profesjonalistów) w proces doskonalenia jej organizacji i funkcjonowania będzie gwarancją zmiany także w zakresie filozofii włączania uczniów z niepełnosprawnością zarówno w jej, jak i lokalne środowisko. Proces ten ma wymiar systemowy i wpisuje się w społeczno-ekologiczne ujmowanie niepełnosprawności intelektualnej, zgodnie z którym jest ona cechą płynną (nie stałą, lecz zmienną) i może ujawniać się w sytuacji interakcji zasobów danej osoby, jej mocnych i słabych stron, z wymaganiami środowisk, w których w danym okresie życia funkcjonuje i w których powinna uzyskać niezbędne i oczekiwane wsparcie [por. Schalock i in. 2010, 2012]. Tak realizowane wspieranie jest proinkluzyjne i dlatego ma szansę normalizować życie osób z niepełnosprawnością intelektualną, w każdej jego sferze, w tym edukacyjnej, ograniczając „niedopasowanie” tych osób do oczekiwań i wyzwań otoczenia czy lokalnej społeczności.

Doświadczanie funkcjonalnych ograniczeń z powodu braku lub niedostatków w zakresie oferty wsparcia nie tylko ujawnia tę niepełnosprawność, z wszystkimi jej społecznymi konsekwencjami, ale też je nasila, stopniowo doprowadzając do wyłączenia czy wykluczenia społecznego osoby (nierzadko wcześniej włączonej). Aby ograniczyć i w konsekwencji wyeliminować takie zagrożenia, system rodzimej edukacji, jako ważne ogniwo w całościowym kształceniu (też szeroko rozumianej rehabilitacji) dzieci, młodzieży i dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, zgodnie z założeniami proinkluzyjnych zmian, powinien otworzyć się na ich realizację w każdym środowisku życia tych osób. Szkoła, stając się elementem „organizmu”, jaki tworzy ze środowiskiem lokalnym, partycypuje w tym procesie na równi z innymi podmiotami, nie wyłączając samych zainteresowanych, i zarazem kreuje włączające działania na ich rzecz. Takie podejście do funkcjonowania szkoły i osób z niepełnosprawnością intelektualną, uwzględniające także wymóg sprostania cywilizacyjnym wyzwaniom, zasadniczo zmienia charakter zapotrzebowania na kwalifikacje (kompetencje) zawodowe współczesnych pedagogów i nauczycieli<sup>5</sup>; obliguje ich do ścisłej współpracy ze środowiskiem rodzinnym uczniów, jak też środowiskiem lokalnym (zwłaszcza z liderami władzy w danym regionie) w celu tworzenia korzystnego klimatu i warunków dla wspierania osób z niepełnosprawnością intelektualną, również po zakończeniu formalnego okresu kształcenia.

<sup>5</sup> Wyraźnie zaznaczające się słabości w aktualnym kształceniu pedagogów i nauczycieli, w tym pedagogów specjalnych wskazałam wspólnie ze Sławomirą Sadowską w jednej z najnowszych publikacji [Janiszewska-Nieścioruk, Sadowska 2015].

Nastawienie na rozwój to szczególnie, i w kontekście upowszechnianej inkluzji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnością, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, bardzo oczekiwana cecha szkoły działającej jako (samo)ucząca się organizacja. Równie pożądane są zdolność do autorefleksji oraz formułowania konstruktywnych wniosków na bazie dotychczasowych doświadczeń związanych z integracją czy inkluzją. Jednak, aby szkoła jako organizacja ucząca się działała w pełni poprawnie, niezbędne jest wypracowanie przez jej społeczność wspólnej wizji (ustalenie celów i dążeń), z którą będą utożsamiać się wszyscy jej pracownicy. Kolejnymi cechami spajającymi szkołę-organizację, czyniącą z niej jeden, aczkolwiek wysoce złożony i dynamiczny organizm są systemowe i modelowe myślenie oraz mistrzostwo osobiste i zdolność do zespołowego uczenia się. Oznacza to umiejętność analizy i wyboru tego, co korzystne dla funkcjonowania danej placówki. Formułowanie trafnych wniosków skutkuje wprowadzaniem koniecznych zmian i eliminowaniem nawyków, które to utrudniają. Niezbędne jest zatem dążenie do rozwoju i osiągania wytyczonych, jasno sformułowanych celów. W te działania włączają się wszyscy pracownicy, którzy indywidualnie i jako grupa doskonalą się w realizacji powierzonych zadań i obowiązków. Dlatego równie istotne jest zespołowe uczenie się na bazie uruchamianych w grupie różnych metod komunikacji, które podnoszą w konsekwencji prowłaczającą efektywność pracy szkoły [por. Senge 2002, 2012].

Oprócz szkoły są jeszcze dwie, kompatybilne z nią przestrzenie, w których można z nadzieją na powodzenie uruchamiać integracyjne czy inkluzyjne działania na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną. Są nimi urzędy publiczne, przedsiębiorstwa i firmy. Dopracowanie regulacji prawnych, kultura urzędników, przedsiębiorców czy władz różnego szczebla, ich otwartość na problemy tych osób, gotowość do współtworzenia kreowanych przez szkołę programów wsparcia bądź włączania się w nie, przerwą wreszcie błędne koło nieufności i niewiary w ich możliwości. Prawdopodobny wtedy będzie udział osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w tworzeniu/budowaniu kapitału społecznego lokalnej społeczności. Znaczące jest uwzględnianie prowłaczającego znaczenia tego szczególnego zasobu, jakim dysponują ludzie, wynikającego z relacji społecznych w jakie wchodzi oraz z charakteru społeczności, do jakiej należą [Coleman 1988, za: Komendant-Brodowska, Giza-Poleszczuk, Baczek-Dombi 2011]. Jego odbudowa i wzrost zaufania społecznego umożliwi realizację szeroko rozumianej inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną z gwarancją na zindywidualizowane wsparcie w szkolnym i w lokalnym środowisku.



## Refleksje końcowe

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinny być wspierane w tworzeniu własnej, niezależnej (na miarę możliwości, potrzeb, ale też ograniczeń) formy życia w edukacyjnym i poedukacyjnym okresie. Wsparcie udzielane w sposób wyraźnie zindywidualizowany (spersonalizowane), oparte na pozytywnych relacjach i więziach w rodzinie, szkole i lokalnej społeczności, „zakorzenia” te osoby bezpiecznie w tych środowiskach, dając szansę na rozwój, edukację i rehabilitację w otwartym i „wrażliwym” na ich potrzeby otoczeniu. W tworzeniu sieci wsparcia niebagatelną rolę ma do odegrania szkoła, która funkcjonując jako (samo)ucząca się organizacja, musi się ciągle doskonalić by sprostać wymaganiom i oczekiwaniom osób z niepełnosprawnością intelektualną, ich rodziców/opiekunów i innych podmiotów w różnym stopniu angażujących się w proces ich włączania w różne formy życiowej aktywności w lokalnym i szerszym środowisku, w tym aktywności edukacyjnej. Dlatego zidentyfikowanie i w konsekwencji eliminowanie czy choćby ograniczanie zauważanych w jej przestrzeni słabości jest bez wątpienia bardzo trudnym wyzwaniem. Mając świadomość ogromu zadań i kwestii, jakie wypadaloby w związku z podjętym tematem zaprezentować i poddać dyskusji, dla celów niniejszego artykułu analizie poddałam dwa problemy edukacyjne, w mojej ocenie priorytetowe i domagające się jak najszybszego rozwiązania.

## Bibliografia

- Bednarska-Wnuk I. (2009), *Zarządzanie kompetencjami jako czynnik sukcesu w pracy menedżera oświaty*, „Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego”, t. 1/2, s. 115–121.
- Bednarska-Wnuk I. (2010), *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Bednarska-Wnuk I. (2011), *Rola lidera edukacyjnego w kształtowaniu kultury organizacyjnej szkoły* [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, S. Kwiatkowski, J. Michalak, I. Nowosad (red.), Difin, Warszawa.
- Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką i pedagogiką specjalną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Coleman, J.S. (1988), *Social capital in the creation of human capital*, „American Journal of Sociology”, vol. 94.
- Czapiński J. (2015), *Jakość życia w Polsce – wygrani i przegrani* [w:] *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, J. Czapiński, T. Pane (red.), Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa.
- Diagnoza Społeczna*, 2015, [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza\\_raport\\_2015.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2015.pdf) [dostęp: 21.03.2016].

- Deklaracja z Salamanki – UNESCO 1994, [http://rownosc.info/media/uploads/deklaracja\\_z\\_salamanki.pdf](http://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf) [dostęp: 19.03.2016].
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition 2013.
- Harris J.R. (1998), *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dłaczego*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa.
- Harris J.R. (2010), *Każdy inny. O naturze ludzi i niepowtarzalności człowieka*, Smak Słowa, Sopot.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Herberger J., Grzegorzewska I. i in. (2015), *Człowiek wobec wyzwań i zagrożeń współczesności, rozwój – rodzina – edukacja*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Sadowska S. (2015), *Trening protiv obrazovaniâ? Raznoglasiâ, svâzannye s rasprostraneniem pro-bolonskogo obrazovaniâ pedagogov i učitelej v Plo'se* [w:] *Vižša osvita Ukraini u konteksti integraciji do evropejskogo osvitrnogoprostoru*, Pereâslav-Hmel'nic'kij DPU im. G. Skovorodi, Kiiv.
- Kawczyńska-Butrym Z. (1998), *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Kleiner A., Roberts C., Senge P.M., Smith B.J. (2013), *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Komendant-Brodowska A., Giza-Poleszczuk A., Baczek-Dombi A. (2011), *Przemoc w szkole. Raport z badań*, lipiec 2011, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/479/badania> [dostęp: 20.08.2016].
- Komenda-Brodowska A. (2014), *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, IBE, Warszawa.
- Komunikat Erywański 2015, [http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016\\_02/c6210f4c9ae49b3f673d8b7d94da5880.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_02/c6210f4c9ae49b3f673d8b7d94da5880.pdf) [dostęp: 19.03.2016].
- Konferencja Ministrów Europejskiego obszaru szkolnictwa Wyższego w Erywaniu 2015, <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gR4w7htsScJ:www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/konferencja-ministrow-europejskiego-obszaru-szkolnictwa-wyzszego-w-erywaniu.html+&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl> [dostęp: 19.03.2016].
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych – ONZ 2006, <https://www.rpo.gov.pl/pl/konwencja-o-prawach-osob-niepelnosprawnych> [dostęp: 19.03.2016].
- Kościelska M. (1995), *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa.
- Maciarz A. (1993), *Wspomaganie rodziny w wypełnianiu podmiotowej roli w wychowaniu i rehabilitacji dzieci* [w:] *Podmiotowa rola rodziców w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych*, R. Kostecki, A. Maciarz (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie WSP, Zielona Góra.
- Obuchowska I. (red.) (1995), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa.
- Plichta P. (2012), *Wyniki badań nad korzystaniem z Internetu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną – praktyczne implikacje* [w:] *Cyberbullying, zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*, J. Pyżalski (red.), Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź.
- Pyżalski J. (2012), *Gimnazjaliści online: dobre i złe wiadomości z polskiej części wyników. European Cyberbullying Intervention Project* [w:] *Cyberbullying, zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*, J. Pyżalski (red.), Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r., poz. 204).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2015 r., poz. 1113).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r., poz. 532).
- Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Sadowska S. (2006), *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sadowska S. (2015), *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty – o edukacyjnej codzienności w kontekście jawnych i ukrytych wzorów kultury szkolnej*, „Studia Edukacyjne” nr 34, s. 71–88.
- Schalock R. L i in. (2010), *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*, Eleventh Edition, AAIDD.
- Schalock R.L. i in. (2012), *User’s Guide for Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*, Eleventh Edition, AAIDD.
- Senge P.M. (2002), *Piąta dyscyplina – materiały dla praktyka*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Senge P.M. (2012), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Szapiro T. (2012), *Proces Boloński: Nowe szanse czy nieznanne zagrożenia* [w:] *Ekonomiczne studia licencjackie z perspektywy absolwenta i władz uczelni*, E. Drogoz-Zabłocka, B. Minkiewicz (red.), Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego; [http://www.szapiro.net/images/proces\\_bolonski.pdf](http://www.szapiro.net/images/proces_bolonski.pdf) [dostęp: 15.09.2016].
- Szkoła bez przemocy*, <http://www.szkolabezprzemocy.pl> [dostęp: 21.03.2016].

Zaborniak-Sobczak Małgorzata

Uniwersytet Rzeszowski, PPP nr 1 w Rzeszowie

Bieńkowska Katarzyna Ita

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Senderski Andrzej

„Pomnik Centrum Zdrowia Dziecka” w Warszawie

## Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy

### Central auditory processing disorder from theory to educational practice. Selected problems

The complexity of the pathomechanisms underlying central auditory processing disorder (CAPD) requires a comprehensive diagnostic approach. The diagnosis of CAPD should be at the discretion of a specialist audiology-phoniatry doctor in collaboration with a speech therapist and a psychologist, and often also a special needs teacher. Scientific studies show that unrecognized CAPD may lead to difficulties in learning and, in particular, have an impact on language skills and the ability to read and write, thus lowering the school results of the pupils affected by this disorder. The development of medical standards will enable the inclusion of the diagnosis of auditory processing disorder in the working practice of psychological-pedagogical counselling clinics and recognition of this disorder in the existing implementing legislation from the Minister of National Education. The purpose of this article is to emphasize the need for the organization of specialist assistance for the group of pupils with CAPD in the educational system. It seems reasonable to enquire about the possibility of effective support in the form of special education (on the basis of a decision regarding the need for special education) or within the framework of pedagogical-psychological support teams (based on the relevant opinion).

Słowa kluczowe: centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego, szkoła/praktyka edukacyjna

Keywords: central auditory processing disorders, school/educational practice

## Wprowadzenie

Istnieje grupa dzieci, która pomimo prawidłowych wyników podstawowych badań słuchu funkcjonuje tak jak dzieci z wadą słuchu w klasycznym rozumie-

niu, tj. z uszkodzeniem obwodowego narządu słuchu (ucha wewnętrznego, środkowego i zewnętrznego), czyli jako funkcjonalnie niedosłyszający [por. Krakowiak 2012]. Rozwój metod diagnozowania centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego (*Central Auditory Processing Disorders, CAPD*) umożliwił stawianie precyzyjnej diagnozy medycznej. Pojawiły się jednak problemy natury praktycznej. W jaki sposób dzieci te, mające obiektywne trudności w przetwarzaniu dźwięków (nieprawidłowości w analizie informacji neuronalnej o scenie dźwiękowej w ośrodkowej części układu słuchowego) – a co za tym idzie – obiektywne trudności w nauce, objąć wsparciem specjalistycznym w placówce edukacyjnej w świetle istniejących przepisów edukacyjnych. Problemy związane z funkcjonowaniem dzieci z CAPD, podobnie jak dzieci z szumami usznymi czy jedno-usznym słyszeniem (przy jednostronnym uszkodzeniu narządu słuchu), to stosunkowo nowe zagadnienia, związane z szeroko rozumianą niepełnosprawnością słuchową.

Celem artykułu nie jest ocena skuteczności proponowanych metod diagnostycznych (tym zajmują się specjaliści audiolodzy), a podkreślenie konieczności organizacji specjalistycznej pomocy dla grupy uczniów z CAPD w systemie edukacyjnym. W związku z tym zasadne wydaje się pytanie o możliwości skutecznego wsparcia w formie kształcenia specjalnego (na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego) lub w ramach zespołów pomocy pedagogiczno-psychologicznej (na podstawie stosownej opinii). Problem ten wydaje się o tyle istotny, że w związku z coraz częstszym rozpoznawaniem CAPD w grupie dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, pojawia się praktyczna trudność: w jakiej formie organizować stosowną pomoc, na jakiej podstawie i z jakich źródeł finansowych?

## Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego – znaczenie terminu, przyczyny, objawy, procedury diagnostyczne

Na temat centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego wiemy coraz więcej. Wyniki badań i analizy teoretyczne, próbujące określić istotę omawianego zagadnienia, publikowane są od lat 50. ubiegłego stulecia [Fuente, McPherson 2007], głównie w periodykach medycznych (w Polsce: Audiofonologia, Otorynolaryngologia, Nowa Audiofonologia). Szczegółowej analizy CAPD, możliwości jego diagnozy i wskazówek do terapii dokonali naukowcy reprezentujący głównie Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu/Światowego Centrum Słuchu w Kajetanach koło Warszawy. Autorzy publikacji, dostępnych także drogą elektroniczną, bazując na literaturze anglojęzycznej, podkreślają, że mimo wieloletniego zainteresowania omawianym problemem, dopiero współczesne technologie diagno-

styczne pozwalają na bardziej dokładne rozpoznawanie centralnych (ośrodkowych) zaburzeń przetwarzania słuchowego.

Z.M. Kurkowski [2013, s. 35; 2015, s. 57] zaznacza, że w literaturze specjalistycznej stosuje się różną terminologię na określenie niedoborów w zakresie procesów przetwarzania informacji na drodze słuchowej, co może dodatkowo utrudnić jednoznaczne i adekwatne rozumienie pojęcia. Autor wymienia między innymi ośrodkowe lub centralne zaburzenia słuchu, zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego, ośrodkowe/centralne zaburzenia procesów słyszenia lub zaburzenia ośrodkowego przetwarzania słuchowego.

Analiza publikacji na temat CAPD od roku 1999 [np. Senderski i in. 1999] do roku 2015 [np. Krzeszewska, Kurkowski 2015] pozwala stwierdzić, iż przyjęto definicję opracowaną przez Amerykańskie Towarzystwo Języka, Mowy i Słuchu (American Speech-Language-Hearing Association, ASHA) [1996, 2005].

W latach 90-tych ubiegłego stulecia, w czasie intensywnego zainteresowania tematem centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego brak konsensusu, dotyczącego precyzyjnego określenia znaczenia zaburzeń przetwarzania słuchowego oraz wskazania, czym to zaburzenie różni się od innych (przykładowo: specyficznych zaburzeń rozwoju języka – SLI, dysleksji, dyslalii, nadpobudliwości psychoruchowej – ADHD, czy afazji), doprowadziło do powołania zespołu ekspertów, który miał za zadanie wskazać istotę ośrodkowych zaburzeń procesów przetwarzania słuchowego [Keith 2004; Fuente, McPherson 2007].

Od czasu pierwszych ustaleń (w roku 1996) przyjmuje się, że ośrodkowe procesy przetwarzania słuchowego odpowiedzialne są za:

- lokalizację i lateralizację dźwięku,
- rozróżnianie cech sygnału (dyskryminację słuchową),
- rozpoznawanie cech wzorców słuchowych,
- aspekty czasowe słyszenia, włączając w to: rozdzielczość (analizę) czasową, maskowanie, integrację i porządkowanie w czasie,
- zdolność odbioru sygnału przy występowaniu konkurencyjnych sygnałów akustycznych (np. w hałasie) oraz
- zdolność odbioru sygnałów o obniżonej redundancji (zdegradowanych),

a zaburzenia ośrodkowych procesów przetwarzania słuchowego (sygnałów słownych, jak i niewerbalnych) oznaczają niedobory jednej lub więcej z wymienionych funkcji słuchowych [Keith 2004, s. 9; Fuente, McPherson 2007, s. 67 za: ASHA 1996].

W roku 2005 ASHA opracowała nowy dokument, w którym założono, że „procesy przetwarzania odnoszą się do skutecznego i efektywnego wykorzystania informacji słuchowej przez ośrodkowy układ nerwowy. Procesy przetwarzania odnoszą się do odbioru informacji słuchowej przez ośrodkowy układ nerwowy oraz aktywności neurobiologicznej, która leży u podstaw tych procesów

i przejawia się jako słuchowe potencjały elektrofizjologiczne” [Fuente, McPherson, 2007, s. 68 za: ASHA 2005]. Podkreśla się także, że te „podstawowe procesy neuronalne i manipulacja bodźców zmysłowych są wielozadaniowe. Jednakże według ASHA udokumentowano, że osoby z zaburzeniami (przyp. autorów) ośrodkowych procesów przetwarzania wykazują deficyt przetwarzania bardziej zaznaczony dla zmysłu słuchu” [Fuente A., McPherson B., 2007, s. 68 za: ASHA 2005]. Uwaga ta wydaje się być istotna dla trafności rozpoznania i odróżnienia CAPD od innych zaburzeń, trudności, mogących być już konsekwencją centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego (np. SLI, ADHD, dysleksji – problem diagnozy różnicowej [por. Dajos-Krawczyńska i in. 2013]).

Podsumowując, centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego są to nieprawidłowości w przetwarzaniu słuchowym na poziomie neuronalnym. Nie wynikają one z zaburzeń funkcji poznawczych i językowych [Senderski 2014, s. 78 za: ASHA 2005], choć często z nimi współwystępują [Senderski 2014 za: Dawes, Bishop 2010, Sharma i in. 2009, Ferguson i in. 2011].

Zgodnie z Międzynarodową Klasyfikacją Chorób ICD-10, CAPD nie stanowią odrębnej jednostki chorobowej, ale są zespołem objawów, będących konsekwencją trudności w zakresie opracowania informacji akustycznej w ośrodkowej części układu słuchowego, pomimo prawidłowej czułości słuchu [Skoczylas i in. 2012, s. 11]. Częstość występowania CAPD szacuje się na około 2–3% u dzieci, nawet do 10% u osób dorosłych, u których nie zdiagnozowano patologii w obrębie ucha środkowego, ani wewnętrznego [Fuente, McPherson 2007, s. 73].

Trudno jednoznacznie wskazać na przyczyny powstawania CAPD. Brytyjskie Towarzystwo Audiologiczne wyróżnia trzy typy zaburzeń przetwarzania słuchowego, w zależności od etiologii:

- rozwojowe zaburzenia przetwarzania słuchowego, które rozpoznaje się u dzieci, których czułość słuchu jest w normie i u których nie stwierdzono innej przyczyny zaburzeń słuchu ani czynników ryzyka;
- nabyte CAPD, w których prawdopodobną przyczyną zaburzeń są czynniki działające w okresie płodowym i noworodkowym, prowadzące do mikro-uszkodzeń ośrodkowego układu nerwowego (np. wylewy dokomorowe, niedotlenienie okołoporodowe, wcześniactwo, wysoki poziom bilirubiny, cytomegalia, toksoplazmoza, infekcje wirusowe) lub do zmian strukturalnych mózgu, głównie lewej półkuli i przecięcia spoidła wielkiego (np. w wyniku chorób, urazów mechanicznych, zatruc) [Skoczylas i in. 2014, s. 12]. Podkreślić należy, że wymienione czynniki mogą spowodować także objawy innych zaburzeń rozwojowych, stąd CAPD rzadko występują w postaci izolowanej, często towarzyszy innym problemom w rozwoju. Szacuje się, że w populacji dziecięcej objawy zaburzeń przetwarzania słuchowego obserwuje się u co najmniej jednej trzeciej dzieci z dysleksją rozwojową, również u co drugiego

dziecka ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego (SLI) [Senderski 2014];

- wtórne CAPD, jako konsekwencja niedosłuchu odbiorczego i przewodzeniowego. Zaburzenia przetwarzania słuchowego mogą zostać rozpoznane już po ustąpieniu uszkodzenia obwodowego narządu słuchu, jako wynik deprywacji słuchowej w okresie dynamicznego rozwoju funkcji słuchowych we wczesnych latach życia dziecka [Senderski 2014, s. 78 za: APD Position Statement – British Society of Audiology 2011].

Wynika z tego, że w celu rozpoznania CAPD konieczna jest wieloaspektowa ocena zachowań słuchowych pacjenta, uwzględniająca z jednej strony rozpoznanie aktywności neurobiologicznej mózgu, z drugiej zaś procesów poznawczych (przykładowo koncentracji uwagi, pamięci słuchowej). Procedury diagnostyczne CAPD uwzględniają więc uczestnictwo w rozpoznaniu wielospecjalistycznego/interdyscyplinarnego zespołu specjalistów:

- lekarza audiologa lub otolaryngologa, który na podstawie klasycznych testów audiologicznych takich jak audiometria tonalna, audiometria słowna, rejestracja otoemisji akustycznych, audiometria impedancyjna, rejestracja słuchowych potencjałów wywołanych z pnia mózgu wyklucza zaburzenia słuchu obwodowego – niedosłuch przewodzeniowy, niedosłuch/głuchotę odbiorczą,
- psychologa, określającego możliwości poznawcze i emocjonalne pacjenta,
- logopedy, oceniającego możliwości komunikacji językowej – kompetencje komunikacyjne i językowe z uwzględnieniem rozwoju języka we wszystkich jego aspektach,
- pedagoga specjalnego, który dostarcza informacji na temat opanowania umiejętności szkolnych: czytania, pisanie, zachowań małego pacjenta w sytuacjach zadaniowych,
- pracownika socjalnego, dostarczającego informacji na temat środowiska pacjenta – najczęściej małego dziecka [por. Dajos-Krawczyńska i in. 2013; Kurkowski 2013, 2015; Skoczylas i in. 2014, s. 12 za: Bellis 2003].

Zadaniem wskazanego zespołu specjalistów jest kompleksowa ocena objawów i problemów występujących u pacjenta, najczęściej dziecka. Jeśli na podstawie uzyskanych danych stwierdza się podejrzenie zaburzeń centralnych funkcji słuchowych dziecko powinno trafić do specjalistycznego ośrodka audiologicznego, gdzie lekarz audiolog przeprowadza dalszą pogłębioną diagnostykę specjalistyczną przy użyciu baterii testów psychoakustycznych wyższych funkcji słuchowych oraz obiektywnymi metodami badania ośrodkowej części układu słuchowego za pomocą rejestracji słuchowych potencjałów wywołanych pnia mózgu ABR, potencjałów korowych MLR i LLR oraz potencjałów poznawczych P300 i MMN. W uzasadnionych przypadkach konieczne jest wykonanie badań obrazowych mózgu, najczęściej rezonansu magnetycznego (MRI). W przypadku



potwierdzenia tych zaburzeń, wykorzystując dane uzyskane od innych specjalistów, lekarz audiolog stara się również ustalić ich przyczynę [por. Senderski 2014]. Warto podkreślić, że badania te są nieinwazyjne i bezbolesne dla pacjenta.

Podczas diagnozy nie bez znaczenia pozostają informacje uzyskane od opiekunów/ rodziców dziecka – ważną częścią postępowania diagnostycznego jest bowiem wywiad na temat przebiegu rozwoju psychofizycznego dziecka od czasu jego narodzin, dane dotyczące przebiegu ciąży i porodu. Rodzice dziecka mogą także wypełnić dostępne kwestionariusze screeningowe – Dziecięcą Skalę Efektywności Przetwarzania Słuchowego, Listę Trudności Słuchowych Fishera czy Skalę Zachowań Słuchowych [Krzeszewska, Kurkowski 2015] i już na tym etapie badania wskazać prawdopodobieństwo występowania centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego u dziecka [por. Keith 2004, s. 10–12; Senderski 2014].

## Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego a trudności szkolne

Autorzy zajmujący się problematyką CAPD podkreślają, że zaburzenia te najczęściej są diagnozowane po rozpoczęciu nauki szkolnej, a pierwszymi objawami są narastające trudności w nauce. Czynności szkolne, takie jak czytanie i pisanie, wymagają bowiem sprawnej analizy i syntezy, czyli precyzyjnej pracy całego, zarówno obwodowego, jak i centralnego narządu słuchu. Dodatkowo trudności potęgowane są przez trudne warunki akustyczne (hałas, szum, pogłos) w salach szkolnych. Niedobory w zakresie wymienionych przez ASHA [1996, 2005] funkcji słuchowych skutkują najczęściej:

- trudnościami w rozumieniu mowy w niekorzystnych warunkach akustycznych, np. w hałasie, mimo prawidłowych progów słuchu w badaniach audiometrii tonalnej (czułości słuchu), w pomieszczeniach o dużym pogłosie (np. klasie szkolnej – szum tła w pomieszczeniu, w którym uczy się dziecko nie powinien przekraczać 30 dB, a pogłos nie powinien utrzymywać się dłużej niż 0,4 s), co skutkować może przykładowo myleniem podobnie brzmiących słów, np. różniących się tylko jedną głoską typu domek – tomek, bułka – półka (tzw. paronimy, czyli słowa bardzo podobnie brzmiące, różniące się jedną głoską, które różnią się tylko jedną cechą dystynktywną). Konsekwencją trudności w rozumieniu mowy może być także opóźniony jej rozwój;
- problemami z lokalizacją źródła dźwięku, czyli kierunku, z którego dobiega dźwięk oraz trudności w rozróżnianiu dźwięków (pozajęzykowych, np. dźwięków otoczenia, ale także dźwięków mowy – por. wyżej). Skutkować może to nieadekwatnymi reakcjami, zdenerwowaniem, pobudzeniem, lękiem;

- problemami w dłuższym utrzymaniu uwagi na zadaniu wymagającym słuchania, zwłaszcza w sytuacjach obecności bodźców rozpraszających – innych dźwięków (przykładowo, trudności w skupieniu uwagi na przebiegu rozmowy, gdy w tle słychać inną rozmowę, zwłaszcza osoby takiej samej płci, co nasz rozmówca). Uczniowie z tymi trudnościami częściej się rozpraszają, dekoncentrują, szybciej męczą z powodu wzmożonego napięcia, wynikającego ze stresu związanego z uważnym słuchaniem;
- trudnościami ze zrozumieniem złożonych poleceń lub przyswajaniem treści dłuższej wypowiedzi, opowiadania, problemami z opanowaniem treści bazujących na schematach słuchowych: tabliczki mnożenia, alfabetu, dni tygodnia, kolejności miesięcy, rymowanek, wierszyków, piosenek. Uczniowie z CAPD mogą częściej prosić o powtórzenie komunikatu, wolniej reagować na informacje słowne;
- trudnościami w opanowaniu techniki czytania [Senderski 2014; Kurkowski 2013; 2015 za: Keith 2004, 2005] i pisania. Zaburzenia przetwarzania słuchowego, przede wszystkim językowego (zaburzenia uwagi, spostrzegania, pamięci i wyobraźni słuchowej dźwięków mowy – aspekt fonologiczny języka, zaburzenia innych funkcji językowych – aspekt syntaktyczny, semantyczny języka), stanowią często patomechanizm dysleksji rozwojowej typu II, tzw. postaci „słuchowej”. Występują tu trudności z odróżnianiem i identyfikacją głosek podobnych fonetycznie, uczniowie nie odróżniają słuchowo wyrazów, z trudem dokonują analizy i syntezy sylabowej i głoskowo-fonemowej, stąd czytają powoli, w nierównym tempie, często nie rozumieją czytanego tekstu, popełniają błędy głównie w pisaniu ze słuchu, mają problemy w uczeniu się języków obcych, trudności z zapamiętywaniem tekstów, tabliczki mnożenia, nazw, tytułów, dni tygodni i miesięcy [por. Bogdanowicz 1999; Rusinek, Lewandowska 2014].

Powyższe przykłady nie wyczerpują wszystkich trudności, jakie wynikać mogą z centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego. Podobnie, jak nie każda osoba z CAPD ujawnia wszystkie wymienione zachowania jednocześnie. Zakres doświadczanych problemów wynika z nasilenia dysfunkcji słuchowych [Keith 2004]. Stąd przyjmuje się, że dzieci z CAPD nie stanowią jednorodnej grupy, a w praktyce wskazuje się na trzy profile kliniczne, o różnych objawach dominujących, wymagających także odmiennego postępowania terapeutycznego:

- a) deficyt prozodyczny, związany z dysfunkcją prawej półkuli mózgowej – dominujące są tu trudności w różnicowaniu dźwięków niewerbalnych, percepcji wzorców czasowych (np. rytmu). Zaburzeniom tym towarzyszyć mogą trudności z rozumieniem intencji wypowiedzi, problemy z rozumieniem żartów, ironii, podczas których istotną rolę odgrywają wskazówki prozodyczne (rytm, akcent, melodia) wypowiedzi;

- b) deficyt w zakresie dekodowania słuchowego, związany z nieprawidłową pracą półkuli dominującej dla mowy – zazwyczaj lewej – osoby mają trudności z czasowym opracowaniem informacji słuchowej, precyzyjnym kodowaniem zmian wysokości dźwięku, zaburzonym różnicowaniem dźwięków oraz złym rozumieniem mowy zniekształconej, również niski poziom świadomości fonologicznej, stąd mylą dźwięki podobne, mają trudności w rozumieniu słów, uboższy słownik i problemy z rozumieniem mowy w szumie;
- c) deficyt integracji, wynikający z zaburzenia wymiany informacji pomiędzy półkulami (transferu informacji przenoszonych przez spoidło wielkie), co skutkuje zaburzeniami integracji i separacji międzusznej ocenianej w testach rozdzielności. Osoby z tej grupy mają problemy z rozumieniem mowy w szumie, trudności w zakresie wiązania informacji semantycznych ze wskazówkami prozodycznymi, deficyty w zakresie lokalizacji źródła dźwięku. Dodatkowo mogą występować u nich problemy z koordynacją ruchów, stąd trudności w sporządzaniu notatek, pisaniem ze słuchu, integracji informacji pochodzących jednocześnie z wielu modalności (np. wzrokowo-słuchowej albo słuchowo-wzrokowej) [Skoczyła 2012, s. 13–14 za: Bellis 2003].

Postępowanie terapeutyczne w przypadku centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego opiera się w znacznej mierze na treningu słuchowym oraz wypracowaniu skutecznych strategii kompensacyjnych.

## Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego w kontekście niepełnosprawności

Omawiając zagadnienie niepełnosprawności człowieka odwołać należy się do współcześnie obowiązujących uzgodnień Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) [World Health Organization 2001, polska wersja 2009; Wilmowska-Pietruszyńska, Bilski 2013], której celem jest ustanowienie ujednoliconego, standardowego języka, pozwalającego na opis zdrowia i stanów związanych ze zdrowiem, w tym warunków dobrego samopoczucia, związanych między innymi z wykształceniem i pracą.

W zaproponowanej w 2001 r. klasyfikacji (Dyrektor Generalny Światowej Organizacji Zdrowia udzielił praw do wydania przekładu w języku polskim dla Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony w roku 2009) uwzględniono dwa terminy: aktywność i uczestniczenie, które zastępują używane dotychczas upośledzenie (*impairment*), niepełnosprawność (*disability*) i inwalidztwo (*handicap*), oraz rozszerzają zakres postępowania diagnostyczno-prognostycznego o pozytywne doświadczenia życiowe człowieka/pacjenta. Aktywność człowieka rozumiana jest jako podjęcie określonego zadania, działania (perspektywa jednostki), zaś

upośledzenia aktywności to trudności jakich osoba może doświadczać przy ich realizowaniu (w wykonywaniu czynności). Z kolei uczestniczenie to włączenie się osoby, zaangażowanie w sytuacje życiowe (perspektywa społeczna). Upośledzenia uczestniczenia to trudności, jakich osoba może doświadczać, angażując się w różne sytuacje życiowe. Zdolność to najwyższy możliwy poziom funkcjonowania, który osoba może osiągnąć w dziedzinie aktywności i uczestniczenia w danym momencie, mierzona jest w standardowym środowisku fizycznym i społecznym. Wykonanie jest kolejnym pojęciem, które opisuje, co dane osoby robią w ich obecnym otoczeniu, przedstawia zaangażowanie osoby w sytuacje życiowe. Ograniczenie stanowi rozbieżność między obserwowaną a oczekiwaną (czyli normalną w populacji) zdolnością i wykonaniem, pozwala wywnioskować, jak należy modyfikować środowisko danej osoby, aby zwiększyć jej możliwości w zakresie zdolności i wykonania.

Ważnym określeniem jest również funkcjonowanie, obejmujące wszystkie funkcje ciała ludzkiego, aktywności i uczestniczenie człowieka w różnych sytuacjach życiowych. Dodatkowo ICF wymienia także czynniki kontekstowe, które wywierają wpływ na funkcjonowanie osoby, stanowiąc ułatwienia lub bariery:

- środowiskowe, rozumiane jako środowisko fizyczne i społeczne oraz postawy osób, wśród których człowiek żyje i z którym łączą go jakiejkolwiek relacje w trakcie jego życia, indywidualne, to bezpośrednie otoczenie człowieka oraz społeczne, rozumiane jako formalne i nieformalne struktury społeczne, w tym między innymi sieci wsparcia, przepisy prawne, formalne i nieformalne postawy i ideologie;
- osobowe, które stanowią szczególnego rodzaju kontekst życia i sytuacji życiowej jednostki, to między innymi cechy osobowe człowieka, również płeć, wiek, rasa, sprawność fizyczna, styl życia, nawyki, wychowanie, pochodzenie społeczne, wykształcenie, zawód, przeszłe i obecne doświadczenia życiowe, wyobrażenia na temat zdrowia i choroby oraz powiązane z nimi strategie radzenia sobie z problemami zdrowia i inne cechy charakterystyczne, z których wszystkie lub każda może odegrać rolę w upośledzeniu sprawności [Wilmowska-Pietruszyńska, Bilski 2013].

Klasyfikacja ICF obejmuje trzy płaszczyzny, dotyczące:

- uszkodzenia budowy anatomicznej i funkcjonowania organizmu, czyli wymiaru biologicznego; uszkodzenie stanowi podstawę do określenia ograniczenia działania i uczestniczenia;
- aktywności jednostki, jej poziomu funkcjonowania oraz uczestnictwo w życiu społecznym i relacje ze społeczeństwem;
- zależności między jednostką a otoczeniem (środowiskiem), czyli określenie utrudnień ograniczających uczestnictwo, ich rozmiar, a także możliwość ułatwień [Wilmowska-Pietruszyńska, Bilski 2013].

Przytoczenie i krótka analiza powyższych określeń używanych w klasyfikacji wydaje się konieczna dla zrozumienia innowacyjności i intencji międzynarodowego gremium ekspertów, biorących udział w jej tworzeniu/opracowaniu.

Podsumowując, niepełnosprawność rozumiana jest w ICF jako szeroki termin, obejmujący wszelkie upośledzenia funkcjonowania, limitowanie aktywności i ograniczenia uczestniczenia. Pojęcie to określa negatywne aspekty interakcji pomiędzy osobą z określonym stanem chorobowym, a czynnikami wpływającymi z kontekstu. Za upośledzenie uznaje się każdą utratę sprawności lub nieprawidłowość w budowie (strukturze) czy funkcjonowaniu organizmu (fizycznym i umysłowym). Upośledzenie stanowi odchylenie od pewnej ogólnie przyjętej dla populacji normy, dotyczącej biomedycznego stanu ciała ludzkiego i jego funkcji, a definicja elementów składowych upośledzenia ustalana jest przez osoby posiadające odpowiednie kwalifikacje do ich oceny, zgodnie z przyjętymi normami. Upośledzenia mogą stanowić element lub przejaw stanu zdrowia, ale nie wskazują bezwzględnie na obecność choroby ani nie nakazują uznania danej osoby za chorą, jedne upośledzenia mogą powodować inne upośledzenia [Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia, World Health Organization 2001].

Powstaje pytanie, czy dziecko z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego można uznać, w myśl powyższej klasyfikacji, za osobę niepełnosprawną?

Istotną konsekwencją centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego są trudności w percepcji słuchowej (b1560) (w różnicowaniu dźwięków, tonów, tonacji, w lokalizacji źródła dźwięku). Dodatkowo mogą pojawić się trudności w recepcji języka mówionego (b16700) (w zakresie funkcji psychicznych, służących dekodowaniu komunikatów mówionych, w celu poznania ich znaczenia). Zaburzenia wymienionych funkcji mogą prowadzić do pewnego ograniczenia w różnych zdolnościach człowieka, a czynniki środowiskowe mogą wpływać na zakres funkcjonowania danej osoby w różnych dziedzinach życia, dla przykładu w edukacji, nauce czytania i pisania. Na przykład, dziecko/uczeń z takimi trudnościami może napotkać jedynie niewielkie przeszkody w środowisku, w którym nie będzie hałasu, wynikającego z dużej liczebności klasy szkolnej lub zostanie ono wyposażone w indywidualny aparat wzmacniający (np. typu FM). W takim otoczeniu dziecko będzie dość dobrze radziło sobie z wykonaniem różnych czynności związanych z nauką, w tym na początkowym etapie z nauką czytania i pisania, będzie dobrze funkcjonowało społecznie (np. w zakresie porozumiewania się) w niewielkiej grupie rówieśników. Dziecko z podobnymi trudnościami, ale uczące się w środowisku dużej szkoły, licznej klasy (zespołu rówieśników), bez adekwatnego do potrzeb psychofizycznych wsparcia technicznego, może napotkać większą liczbę problemów w wykonywaniu czynności, związanych z nauką.

Może odczuwać i realnie mieć większe ograniczenia w życiu społecznym klasy szkolnej.

Powyższe przykłady obrazują, że obecność lub brak czynników środowiskowych (w tym wypadku odpowiedniego wsparcia: edukacyjnego w postaci możliwości uczenia się w mało licznym zespole rówieśników lub/i technicznego – aparatów wzmacniających) może mieć albo ułatwiający albo utrudniający wpływ na funkcjonowanie dziecka/ucznia w środowisku szkolnym.

Uczeń z CAPD wyposażony w adekwatny do potrzeb sprzęt wzmacniający, ułatwiający słyszenie w hałasie, koncentrację słuchową, nie będzie funkcjonować jako osoba niepełnosprawna. Natomiast w sytuacji bez odpowiedniego wsparcia np. technicznego może odczuwać znaczne ograniczenia w zakresie aktywności i uczestnictwa, a jego trudności stać się przyczyną niepełnosprawności.

Proces orzekania o niepełnosprawności, z zastosowaniem ICF, powinien być zindywidualizowany, jednocześnie wymaga podejścia holistycznego, nierzadko interdyscyplinarnego. Diagnoza lekarska (audiologiczno-laryngologiczna) często staje się także podstawą w procesie orzecznictwa o potrzebie kształcenia specjalnego. Bez należytego, podejścia do pacjenta – dziecka, komplikuje się w dalszej perspektywie organizacja adekwatnej do potrzeb pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówce edukacyjnej.

## Opinia o pomocy psychologiczno-pedagogicznej czy orzeczenie o potrzebie kształcenia

Heterogeniczność grupy uczniów z CAPD sprawia pewne trudności diagnostyczne, a jednocześnie jest powodem, że nie wszyscy uczniowie z CAPD wymagają jednakowego schematu postępowania terapeutycznego. Wiele prac wykazało, że głównym filarem działań terapeutycznych jest aktywny trening słuchowy z zastosowaniem precyzyjnie kontrolowanych bodźców słuchowych (werbalnych i niewerbalnych), przy wykorzystaniu procedur adaptacyjnych [Cameron i in. 2012; Loo in. 2010; Moncrieff, Wertz 2008; Tallal 2013]. Trening słuchowy, wykorzystujący plastyczność układu słuchowego, przy odpowiedniej motywacji dziecka do ćwiczeń, pozwala na trwałą poprawę wyższych funkcji słuchowych. Dla dzieci z nasilonymi objawami CAPD konieczne jest często, dla efektywnego procesu edukacji, również wsparcie techniczne w formie aparatów słuchowych, wspomagających rozumienie mowy w hałasie – tzw. systemów FM. Dla dzieci z lżejszą postacią CAPD wskazane może okazać się wsparcie psychospołeczne i edukacyjne – dostosowanie metod, form i środków pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia.

Problem stanowi wciąż nieokreślony dokładnie schemat postępowania diagnostycznego w kierunku rozpoznawania CAPD (zwłaszcza w zakresie diagnozy medycznej) oraz niski stan świadomości, nawet w obrębie profesjonalistów, począwszy od nauczycieli po lekarzy otorynolaryngologów włącznie. Uczniowie z trudnościami w uczeniu się trafiają najczęściej do poradni psychologiczno-pedagogicznych w celu określenia przyczyn, objawów i wskazówek terapeutycznych w obserwowanych problemach edukacyjnych. Psycholodzy, pedagodzy i logopedzi badający ucznia wskazują na potencjalne przyczyny niepowodzeń szkolnych, nierzadko rozpoznając u ich podstaw trudności w przetwarzaniu słuchowym. Uczniowie ci powinni wówczas zostać skierowani na specjalistyczne badania audiologiczne w kierunku rozpoznania CAPD. Z reguły poradnie psychologiczno-pedagogiczne współpracują z lekarzami laryngologami, niestety ci sprowadzają badania specjalistyczne najczęściej do badania czułości słuchu. Na podstawie audiometrii tonalnej potwierdzają bądź wykluczają uszkodzenia słuchu typu obwodowego. Badania te są, jak wiadomo, niewystarczające, aby rozpoznać CAPD. Lekarz specjalista, nie stwierdziwszy uszkodzenia słuchu, odsyła pacjenta do PPP, gdzie zespół nie ma obiektywnych podstaw do stwierdzenia niepełnosprawności słuchowej u ucznia. Najczęściej wówczas specjaliści opracowują opinię o objęciu ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w placówce lub opinię o dostosowaniu wymagań wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia. Do częstych rozwiązań należy opiniowanie o specyficznych trudnościach w uczeniu się z uwagi na dysleksję rozwojową typu słuchowego, co wynika z faktu, że nierzadko konsekwencją centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego są poważne trudności w opanowaniu języka, umiejętności czytania i pisanie. W wyżej wymienionych dokumentach zespół wskazuje na konieczność prowadzenia treningu słuchowego opartego na dostępnych w placówce zasobach personalnych i technicznych. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna organizowana jest ze środków budżetowych placówki.

W nieco innej, niewątpliwie bardziej korzystnej, sytuacji są ci uczniowie, wobec których orzeka się o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na słabosłyszenie, wynikające z centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego (w nomenklaturze medycznej – niedosłuch centralny). Kształcenie specjalne finansowane jest wówczas w ramach subwencji oświatowej, oznacza to, że organ prowadzący placówkę (jednostka samorządu terytorialnego), do której uczęszcza uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, otrzymuje dodatkowe środki finansowe na organizację tego kształcenia. Każdemu uczniowi z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego przysługują obowiązkowo także dodatkowe dwie godziny rewalidacji indywidualnej. Są to zajęcia o charakterze terapeutycznym,

najczęściej prowadzone przez pedagoga specjalnego, ze specjalnością zgodną z rodzajem niepełnosprawności ucznia, w tym wypadku surdopedagoga.

Problem niejednoznaczności w procedurze orzekania o niepełnosprawności słuchowej, wynikającej z centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego i organizacji kształcenia uczniów CAPD podnoszony był przez senatora RP Andrzeja Misiółka [Oświadczenie... 2013; 2015] oraz Rzecznika Praw Dziecka Marka Michalaka [ZEW.422.18.2015.ES]. Analiza odpowiedzi, uzyskanych od Sekretarza Stanu Tadeusza Sławeckiego z Ministerstwa Edukacji Narodowej [Odpowiedzi na oświadczenia... 2013; 2015] wątpliwości nie rozwiewa. Wniosek można sprowadzić do stwierdzenia, że decydującą rolę w procesie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego odgrywa diagnoza lekarska i stwierdzenie lekarza o istnieniu bądź braku uszkodzenia słuchu. Sprawa jest oczywista, a procedura standardowa, w przypadku rozpoznawania uszkodzeń słuchu, które mają charakter obwodowy i dotyczą ubytków w zakresie czułości słuchu (od lekkiego po głębokie ubytki słuchu, od słabosłyszenia do niesłyszenia) – lekarze specjaliści dysponują odpowiednim sprzętem w celu pomiaru czułości słuchu. Sytuacja komplikuje się, gdy zespół psychologów i pedagogów PPP obserwuje zaburzenia słuchu typu centralnego i sugeruje problem lekarzowi w celu potwierdzenia trudności w badaniach specjalistycznych. Nie wszyscy lekarze specjaliści podejmują jednak należne procedury diagnostyczne celem rozpoznania CAPD. Nasuwa się więc prosta konkluzja, zespół orzekający o potrzebie kształcenia specjalnego musi być zespołem specjalistów (w tym także lekarzy!), którzy wykazują wolę wzajemnej współpracy, mają czas na dyskusje i wypracowanie adekwatnych do potrzeb psychofizycznych ucznia rozwiązań w zakresie jego kształcenia.

## Wnioski i wskazania dla praktyki edukacyjnej

Na podstawie przeprowadzonej analizy sformułowano następujące wnioski:

- na poziomie medycznym konieczne jest doprecyzowanie definicji zaburzeń przetwarzania słuchowego i określenie tzw. minimalnej baterii testów behawioralnych, pozwalającej na ocenę wyższych funkcji słuchowych i potwierdzenie lub wykluczenie rozpoznania CAPD;
- brakuje wykładni legislacyjnych, dających większą swobodę w kwalifikowaniu dzieci do grupy uczniów wymagających kształcenia specjalnego (na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego). Proponowanym rozwiązaniem jest wprowadzenie szerszego terminu „niepełnosprawność słuchowa”. Wówczas, obok uczniów z obwodowymi uszkodzeniami narządu słuchu (powodującymi różnego stopnia ubytki w zakresie czułości słuchu – od



lekkiego niedosłuchu po głuchotę), w tej grupie mogliby się znaleźć uczniowie z jednostronną wadą słuchu, z szumami usznymi, także z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Praktyka diagnostyczna wymagałaby jednak podejścia wielospecjalistycznego, interdyscyplinarnego, gdzie głosy wszystkich członków zespołu orzekającego byłyby tak samo ważne. Specjaliści różnych dyscyplin (bio-psycho-społecznych) określiliby rzeczywiste możliwości rozwoju, edukacji oraz potrzeby psychospołeczne uczniów z daną nieprawnością, wskazując możliwości ich zaspokajania;

- w obserwowanej praktyce członkowie zespołów orzekających poradni psychologiczno-pedagogicznych zbyt duże znaczenie przywiązują do decyzji lekarzy specjalistów, którzy zaświadczenia bądź nie o potrzebie kształcenia specjalnego. Warto mieć na uwadze, że rolą lekarza specjalisty jest obiektywne stwierdzenie zaburzenia funkcji lub struktury organizmu pacjenta, zaś zadaniem psychologów, pedagogów i innych specjalistów w zakresie edukacji jest określenie, w jaki sposób te obiektywne dysfunkcje warunkują proces edukacji, kształcenia. Lekarz specjalista nie musi wiedzieć jak funkcjonuje system kształcenia i jakie są rzeczywiste potrzeby edukacyjne ucznia;
- ograniczenia w dostępie do ośrodków medycznych, specjalizujących się w diagnozowaniu CAPD, ale nierzadko także niska świadomość lekarzy pediatrów, a często i specjalistów otolaryngologów, powodują, że uczniowie, mimo rzeczywistych problemów w funkcjonowaniu psychospołecznym z powodu istniejących niesprawności, nie są odpowiednio zdiagnozowani i kwalifikowani do adekwatnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówce edukacyjnej;
- problematyka wsparcia uczniów z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego w warunkach placówek edukacyjnych staje się nowym przedmiotem zainteresowań (jednocześnie wyzwaniem) nie tylko dla personelu medycznego, ale również dla surdopedagogów. W tym kontekście zmienia się rola pedagogów specjalnych i ich miejsce w systemie kształcenia.

Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego mogą mieć różny przebieg, a problemy objawiać się całym wachlarzem trudności – od bardzo subtelnych po znacznie utrudniające przebieg nauki, do niepełnosprawności włącznie.

Analiza dostępnych materiałów oraz doświadczenia własne autorów artykułu wskazują, że lekarze laryngolodzy/audiolodzy bardzo różnie ustosunkowują się do trudności uczniów z podejrzeniem centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego (CAPD). Niektórzy z nich podejmują pogłębioną diagnostykę w kierunku rozpoznania CAPD, a inni sprowadzają badania wyłącznie do audiometrii tonalnej i słownej, które to badania są niewystarczające, by rozpoznać zaburzenia słuchu typu centralnego. Rzetelna (pogłębiona), obiektywna diagnoza medyczna jest kluczowym elementem w całym procesie diagnostycznym. Zorganizowanie sieci specjalistycznych ośrodków audiologicznych, w których lekarz

specjalista audiolog-foniatra, orzecznik może postawić diagnozę CAPD i zalecić odpowiednią terapię, pozwoli to również zespołowi psychologów, pedagogów, logopedów i pedagogów specjalnych poradni psychologiczno-pedagogicznych przeanalizować i przewidywać dalsze konsekwencje trudności w zakresie słyszenia dla funkcjonowania dziecka w roli ucznia i podjąć odpowiednie działania na poziomie systemu edukacji.

Proponujemy zatem, by centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego (CAPD), którym towarzyszą uszkodzenia organiczne OUN, potwierdzone w badaniach obrazowych, np. agenezja ciała modzelowatego, uszkodzenia makroskopowe w korze słuchowej i/lub w badaniach elektrofizjologicznych (brak ABR, obecna otoemisja i próg audiometrii tonalnej w normie), czyli neuropatia słuchowa, stały się podstawą do orzekania o niepełnosprawności i przyznania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Inne, łagodniejsze formy CAPD, w tym zaburzenia potwierdzone tylko w testach behawioralnych (złe rozumienie mowy w szumie, nieprawidłowy wynik testu DDT), ale bez zaburzeń makroskopowych i demielinizacyjnych OUN, powinny być traktowane jako czynnik warunkujący specyficzne trudności w uczeniu się i stać się podstawą do wydania stosownej opinii.

## Bibliografia

- American Speech-Language-Hearing Association (1996), *Central Auditory Processing: Current Status of Research and implications for Clinical Practice*, „American Journal of Audiology”, vol. 2, s. 51–55.
- American Speech-Language-Hearing Association (2005), *Central Auditory Processing Disorders – The Role of the Audiologist*, <http://asha.org/>.
- APD Position Statement – British Society of Audiology 2011, [http://www.thebsa.org.uk/uploads/2014/04/BSA\\_APD\\_PositionPaper\\_31March11\\_FINAL.pdf](http://www.thebsa.org.uk/uploads/2014/04/BSA_APD_PositionPaper_31March11_FINAL.pdf) [dostęp: 10.01.2016].
- Bellis T.J. (2003), *Assessment and management of central auditory processing disorders in the educational setting: from science to practice*, Delmar Cengage Learning, New York.
- Cameron S., Glyde H., Dillon H. (2012), *Efficacy of the LiSN & learn auditory training software: randomized blinded controlled study*, „Audiology Research”, vol. 2(e15), s. 86–93.
- Bogdanowicz M. (1999), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa* [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki, t. 2, Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*, T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 491–535.
- Dajos-Krawczyńska K., Piłka A., Jędrzejczak W.W., Skarżyński H. (2013), *Diagnoza zaburzeń przetwarzania słuchowego – przegląd literatury*, „Nowa Audiofonologia”, vol. 2(5), s. 9–14.
- Dawes P., Bishop D. (2010), *Psychometric profile of children with auditory processing disorder (APD) and children with dyslexia*, *Arch Dis Child*, vol. 95(6), s. 432–436.

- Ferguson M.A., Hall R.L., Riley A., Moore D.R. (2011), *Communication, listening, cognitive and speech perception skill in children with auditory processing disorder (APD) or specific language impairment (SLI)*, „J Speech Lang Hear Res”, no. 54, s. 211–227.
- Fuente A., McPherson B. (2007), *Ośrodkowe procesy przetwarzania słuchowego: wprowadzenie i opis testów możliwych do zastosowania u pacjentów polskojęzycznych*, „Otarynolaryngologia”, vol. 6(2), s. 66–76.
- Keith R.W. (2004), *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego – postępy w rozumieniu istoty choroby*, „Otarynolaryngologia”, vol. 3(1), s. 7–14.
- Keith R.W. (2005), *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego* [w:] *Audiologia kliniczna*, M. Śliwiska-Kowalska (red.), Wydawnictwo Mediton, Łódź, s. 367–375.
- Krakowiak K. (2012), *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Krzyszewska P., Kurkowski Z.M. (2015), *Przydatność wybranych kwestionariuszy przesiewowych do wykrywania zaburzeń ośrodkowego przetwarzania słuchowego*, „Nowa Audiofonologia”, vol. 4(3), s. 51–54.
- Kurkowski Z.M. (2013), *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Kurkowski Z.M. (2015), *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego* [w:] *Surdologopedia. Teoria i praktyka*, E. Muzyka-Furtak (red.), Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 54–65.
- Loo J.H.Y., Bamio D.E., Campbell N., Luxon L.M. (2010), *Computer-based auditory training (CBAT): benefits for children with language- and reading-related learning difficulties*, „Developmental Medicine and Child Neurology”, vol. 52(8), s. 708–717.
- Moncrieff D.W., Wertz D. (2008), *Auditory rehabilitation for interaural asymmetry: preliminary evidence of improved dichotic listening performance following intensive training*, „International Journal of Audiology”, vol. 47(2), s. 84–97.
- Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*, World Health Organization, Geneva, 2001, polska wersja 2009: [www.csioz.gov.pl/src/files/klasyfikacje/ICF\\_Polish\\_version.pdf](http://www.csioz.gov.pl/src/files/klasyfikacje/ICF_Polish_version.pdf). [dostęp: 10.01.2016].
- Odpowiedzi na oświadczenia złożone przez senatorów na 29. posiedzeniu Senatu, Senat Rzeczypospolitej Polskiej VIII kadencja, Warszawa 2013, s. 133–135, [www.senat.gov.pl/gfx/senat/userfiles/\\_public/k8/dokumenty/stenogram/odpow29an.pdf](http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/userfiles/_public/k8/dokumenty/stenogram/odpow29an.pdf) [dostęp: 10.01.2016].
- Odpowiedzi na oświadczenia złożone przez senatorów na 71. posiedzeniu Senatu, Senat Rzeczypospolitej Polskiej VIII kadencja, Warszawa 2015, s. 66–68, [www.senat.gov.pl/gfx/senat/userfiles/\\_public/k8/dokumenty/stenogram/odpow71.pdf](http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/userfiles/_public/k8/dokumenty/stenogram/odpow71.pdf) [dostęp: 10.01.2016].
- Oświadczenie złożone przez senatora Andrzeja Misiółka na 29. posiedzeniu Senatu w dniu 21 marca 2013 r., [www.senat.gov.pl/gfx/senat/userfiles/\\_public/k8/.../misiolok/2902.pdf](http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/userfiles/_public/k8/.../misiolok/2902.pdf). [dostęp: 10.01.2016].
- Oświadczenie złożone przez senatora Andrzeja Misiółka na 71. posiedzeniu Senatu w dniu 5 marca 2015 r., [www.senat.gov.pl/gfx/senat/userfiles/\\_public/k8/.../misiolok/7102.pdf](http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/userfiles/_public/k8/.../misiolok/7102.pdf). [dostęp: 10.01.2016].
- Rusinek M., Lewandowska M. (2014), *Przegląd wybranych koncepcji dysleksji rozwojowej – perspektywa genetyczna, neuropsychologiczna i lingwistyczna*, „Nowa Audiofonologia”, vol. 3(1), s. 9–14.

- Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak, ZEW.422.18.2015.ES, [http://brpd.gov.pl/sites/default/files/wyst\\_2015\\_05\\_20\\_men.pdf](http://brpd.gov.pl/sites/default/files/wyst_2015_05_20_men.pdf). [dostęp: 10.01.2016].
- Senderski A. (2014), *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci*, „Otorynolaryngologia”, vol. 13(2), s. 77–81.
- Senderski A., McPherson D., Skarżyński H. (1999), *Możliwości diagnostyki centralnych zaburzeń słuchu u dzieci*, „Audiofonologia”, t. 15, s. 19–27.
- Sharma M., Purdy S.C., Kelly A.S. (2009), *Comorbidity of Auditory Processing, Language, and Reading Disorders*, „J Speech Lang Hear Res”, no. 52, s. 706–722.
- Skoczylas A., Cieśla K., Kurkowski Z.M., Czajka N., Skarżyński H. (2014), *Diagnoza i terapia osób z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego w Polsce*, „Nowa Audiofonologia”, vol. 1(3), s. 51–55.
- Skoczylas A., Lewandowska M., Pluta A., Kurkowski Z.M., Skarżyński H. (2012), *Ośrodkowe zaburzenia słuchu – wskazówki diagnostyczne i propozycje terapii*, „Nowa Audiofonologia”, vol. 1(1), s. 11–18.
- Tallal P. (2013), *Fast ForWord®: the birth of the neurocognitive training revolution*, „Progress in Brain Research”, no. 207, s. 175–207.
- Wilmowska-Pietruszyńska A., Bilski D. (2013), *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, rozwiązania”, nr 2(7), s. 5–20.

Urszula Bartnikowska, Katarzyna Ćwirynkało, Agnieszka Żyta  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Nauczyciele szkoły integracyjnej wobec kształcenia dzieci z trudnościami emocjonalnymi i w zachowaniu

### Integrative school teachers' opinions about education of children with emotional and behavioral difficulties

The article presents the problem of teachers' perception of education of children with emotional and behavioral difficulties / emotional and behavioral disorders (EBD). The research was conducted among teachers (N = 90) working in schools with integrative classes (elementary school, middle school and high school). In the study a diagnostic survey method was used. The aim of the study was to find out how teachers view the education of children with behavioral and emotional difficulties in mainstream and special classes, as well as whether they need support in teaching a child with this type of problems. The findings show a high degree of openness of teachers towards educating a student with EBD in an integrative / mainstream class as well as perceiving the positive effects of their education with typically developing students. The respondents were less supportive towards the idea of placing such students in special classes. Furthermore, they are open to acquiring knowledge and new skills that would contribute to a better education and care of a student with EBD.

Słowa kluczowe: zaburzenia zachowania, zaburzenia emocjonalne, szkoła integracyjna, postawy nauczycieli

Keywords: emotional and behavioral disorders (EBD), integrative school, attitudes of teachers

## Wprowadzenie

Znany z badań psychologicznych efekt Pigmaliona i skojarzone z nim efekty: Galatei i Golema, przekonują nas, że postawy nauczycieli mają ogromne znaczenie w procesie nauczania/wychowania [zob. Rosenthal, Jacobson 1966; Babad 1993]. Przy efekcie Pigmaliona mamy do czynienia z rodzajem samospełniającej się przepowiedni, czyli ludzie zaczynają się zachowywać zgodnie z oczekiwaniami otoczenia. Przekonania nauczycieli oraz ich postawy wobec uczniów mogą wywoływać i wzmacniać efekty nauczania/wychowania (w przypadku efektu

Galatei, kiedy nauczyciel postrzega ucznia jako zdolnego, w związku z czym uczeń zaczyna zachowywać się zgodnie z jego oczekiwaniami, co wyzwala jego potencjał) lub też mogą hamować rozwój ucznia (w przypadku efektu Golema, kiedy osoba zaczyna zachowywać się źle pod wpływem negatywnych przekonań otoczenia na jego temat – dostosowuje się do tego przekonania). Oba efekty wskazują, jak istotna jest postawa nauczyciela w kształceniu oraz zmienianie postaw negatywnych wobec uczniów (szczególnie tych zmagających się z niepełnosprawnością czy różnymi zaburzeniami), ponieważ negatywne przekonania stwarzają uczniom niekorzystne warunki rozwoju.

Wśród uczniów wymagających szczególnego wsparcia w szkole wyróżnia się osoby z niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami komunikacji językowej, z chorobami przewlekłymi, z potrzebami wynikającymi z sytuacji kryzysowych i traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi, z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi bądź ze zmianą środowiska edukacyjnego, jak również ze szczególnymi uzdolnieniami [por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 maja 2013, Dz. U. Nr 228, poz. 532]. W każdej z powyższych grup znaleźć się mogą – zwykle z większym prawdopodobieństwem niż w ogólnej populacji [zob. np. Stevenson i in. 2015] – dzieci i młodzież przejawiająca trudności emocjonalne i behawioralne, przez które rozumie się wszelkie trudności (np. emocjonalne, w zachowaniu, nadaktywność, trudności w relacjach z rówieśnikami), które wymagają dodatkowej pomocy lub uwagi nauczyciela [Laing, Chazan 1987, za: Poulou 2014, s. 987].

Oprócz tego zaburzenia zachowania i emocji występują w ogólnej populacji i mogą stanowić czynnik utrudniający pracę nauczyciela w szkole. Duża część badań dotyczących pracy nauczycieli uczących w klasach integracyjnych/ogólnodostępnych koncentruje się na ich postawach wobec uczniów z niepełnosprawnością [zob. np. Wiącek, Sękowski 2007; Barłóg 2001; Chodkowska, Kazanowski 2007; Kossewska 2000; Lis-Kujawski 2008]. Omawiane przez nas kategorie: zaburzenia zachowania i zaburzenia emocjonalne również zasługują na uwagę w kontekście pracy nauczyciela z uczniami. Jednak należy na wstępie zauważyć, że są to kategorie wewnątrznie bardzo zróżnicowane [zob. np. Kołakowski 2013; Grzywa-Bilkiewicz i wsp. 2011; Kendall 2004; Iniewicz i wsp. 2011a; Iniewicz i wsp. 2011b; Wieland 2011; Streeck-Fischer, van der Kolk 2000; Iniewicz 2008; van der Kolk 2015] i obejmują sporą grupę uczniów. Szacuje się, że rozpowszechnienie zaburzeń zachowania u chłopców wynosi 6–10%, a u dziewcząt 2–9% ogólnej populacji, i skala ta zmienia się wraz z wiekiem dziecka zwiększając się u dziewcząt wraz z wchodzeniem w okres dojrzewania. W tym czasie liczba chłopców oraz

dziewcząt wykazujących zaburzenia zachowania wyrównuje się, przy czym w każdej grupie obserwuje się tendencje wzrostowe – z każdym rokiem przybywa zarówno dziewcząt, jak i chłopców wykazujących zaburzenia zachowania [Kołakowski 2013]. Niestety nie podaje się danych szczegółowych: do jakiego stopnia zwiększa się skala problemu w obu grupach. Jeżeli chodzi o rozpowszechnienie zaburzeń emocjonalnych, to Irena Namysłowska [2013] po analizie dostępnych w Polsce doniesień stwierdza, że badania te są fragmentaryczne i dają niepełny obraz, jednak można przyjąć, że przynajmniej 9% dzieci i młodzieży cierpi na zaburzenia emocjonalne. Dane te mogą być zaniżone, zważywszy chociażby na fakt, że badania R. Modrzejewskiej i J. Bomby [2010] wśród 17-latków (próbą badawczą to ponad 2000 nastolatków) pokazują, że przeszło 30% dziewcząt i ponad 20% chłopców zauważa u siebie objawy depresyjne. Ogólnie, porównanie zaburzeń emocjonalno-behawioralnych u obu płci wskazuje, że w grupie dziewcząt wskaźnik ich rozpowszechnienia jest niższy oraz że zaburzenia te częściej odnoszą się do zachowań internalizacyjnych, takich jak: lęk, depresja czy wycofanie, które są uważane za bardziej akceptowalne i mniej zakłócające niż zachowania eksternalizacyjne częściej występujące u chłopców [Srsic, Rice 2012]. Powodzenie działań edukacyjnych w szkole integracyjnej może zatem zależeć nie tylko od postawy nauczycieli wobec uczniów z niepełnosprawnością, ale też wobec innych pojawiających się w klasie problemów, w tym objawów zaburzeń zachowania i emocji u uczniów.

Trudności lub zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci (ang. *emotional and behavioral difficulties/emotional and behavioral disorders*, EBD) postrzega się jako skutek różnych czynników osobowych (cechy i umiejętności, głównie społeczne dziecka), społecznych oraz kontekstualnych, które wzajemnie na siebie wpływają, a pojawienie się trudności w jednym z czynników powoduje powstawanie innych w kolejnych [Kuśpit 2002; Szkup-Jabłońska i wsp. 2011; Kołakowski 2013; Jurczyk 2013; Poulou 2014]. Występowanie zaburzeń emocjonalnych i w zachowaniu często skorelowane jest z gorszymi wynikami w nauce. U uczniów z EBD występować mogą braki w zakresie umiejętności kluczowych, często dysponują oni gorszą wiedzą wyjściową, co w powiązaniu z przejawianiem zachowań niezwiązanych z działalnością lekcyjną (np. rozmawianie z rówieśnikami) przyczynia się do powstawania niepowodzeń dydaktycznych [Watt, Therrien, Kaldenberg 2014; Kołakowski 2013].

Kształcenie dzieci z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych stanowi dla nauczycieli duże wyzwanie [Butner i in. 2016], ponieważ ekspresja uczniów z EBD często powoduje zaburzenia ekosystemu szkoły, narusza interakcje między nauczycielami i uczniami, zmienia bieżące aktywności [por. Jurczyk 2013]. Przypuszczać można, że radzenie sobie z problemami pojawiającymi się w pracy z takimi uczniami przyczynić się może

do redukcji stresu i ryzyka wypalenia zawodowego. Ponadto, różne badania [zob. Poulou 2014] sugerują, że oparte na akceptacji, wspierające relacje nauczyciel–uczeń odgrywają istotną rolę w budowaniu zdrowego środowiska w klasie szkolnej, pozwalając na uniknięcie problemów z dyscypliną, jak również korzystnie wpływają na osiągnięcia dydaktyczne i zachowanie uczniów. Niesprzyjające relacje z nauczycielem zaliczane są natomiast do elementów negatywnego wpływu szkoły na ucznia [zob. Sądek 1995] i mogą wzmacniać lub nawet powodować powstawanie EBD.

Biorąc pod uwagę powyższe, kwestię postaw nauczycieli wobec kształcenia uczniów z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi, jak również oczekiwanego przez nich wsparcia w pracy z takimi uczniami, uznać można za istotne pole dociekań naukowych.

## Założenia badawcze i grupa badawcza

Celem podjętych badań uczyniono zbadanie opinii nauczycieli szkoły integracyjnej na temat kształcenia w klasach ogólnodostępnych i specjalnych uczniów z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi (EBD) oraz potrzeby wsparcia nauczycieli w tym zakresie. Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jakie pozytywne i negatywne aspekty kształcenia uczniów z EBD w klasach ogólnodostępnych dostrzegają nauczyciele szkół integracyjnych?
2. Jakie pozytywne i negatywne aspekty kształcenia uczniów z EBD w klasach specjalnych dostrzegają nauczyciele szkół integracyjnych?
3. Jakiego wsparcia oczekivaliby nauczyciele szkół integracyjnych, aby skutecznie pracować z uczniami z EBD?

Aby uzyskać odpowiedź na postawione problemy badawcze, na potrzeby projektu zdecydowano się wykorzystać metodę sondażu diagnostycznego osadzoną w pozytywistycznym paradygmacie badań. W wykorzystanym kwestionariuszu, nauczycielom przedstawiono cel badań oraz przyjętą przez autorów definicję trudności emocjonalno-behawioralnych (EBD), a także poproszono o uzupełnienie danych demograficznych oraz ustosunkowanie się do stwierdzeń do odnoszących się do kształcenia uczniów z EBD.

Badania przeprowadzono w maju 2014 roku. Nauczycielom Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 3 w Olsztynie (w skład którego wchodzi: szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum ogólnokształcące z oddziałami integracyjnymi) przekazano kwestionariusze ankiet i zapewniono o dobrowolności uczestnictwa oraz anonimowym charakterze badań. Łącznie badaniom poddano 90 nauczycieli, spośród których 71 osób stanowiły kobiety, 19 – mężczyźni. 67 z nich uczyło



w szkole podstawowej (I lub II etap edukacyjny), 41 w gimnazjum (18 nauczycieli pracuje w obu szkołach). Wiek respondentów wahał się od 25 do 59 lat, przy czym średnia wyniosła 41,2 lata (przy odchyleniu standardowym równym 7,8).

## Wyniki badań

Pierwszym badanym aspektem było dostrzeżenie przez nauczycieli pozytywnych aspektów kształcenia dzieci z EBD w klasach ogólnodostępnych. Respondenci na pięciostopniowej skali zaznaczali, w jakim stopniu zgadzają się bądź nie z podanymi stwierdzeniami. Rezultaty zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Dostrzeżenie przez nauczycieli korzyści płynących z inkluzji dzieci z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi w zwykłych klasach

Stwierdzenie	Kategoria odpowiedzi									
	zdecydowanie się zgadzam		zgadzam się		trudno powiedzieć		nie zgadzam się		zdecydowanie się nie zgadzam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dzięki inkluzji dochodzi do interakcji różnych grup, co prowadzi do lepszego zrozumienia i akceptacji różnic	7	7,8	37	41,1	40	44,4	6	6,7	0	0,0
Inkluzja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może przynieść korzyści uczniom pełnosprawnym	10	11,1	46	51,1	27	30,0	6	6,7	1	1,1
Nauka dziecka z EBD w zwykłej klasie sprzyja rozwojowi jego umiejętności szkolnych	5	5,7	24	27,3	37	42,0	19	21,6	3	3,4
Inkluzja dziecka z EBD sprzyja rozwojowi jego społecznej niezależności	6	6,7	34	37,8	48	53,3	2	2,2	0	0,0
Obecność dzieci z EBD będzie wzmacniać akceptację różnic ze strony innych uczniów	8	8,9	44	48,9	34	37,8	4	4,4	0	0,0

Źródło: Badania własne.

Zawarte w tabeli 1 dane wskazują, że stosunkowo duża grupa nauczycieli szkół integracyjnych dostrzega, że inkluzja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów z EBD, może przynosić korzyści zarówno uczniom ze SPE, jak i pełnosprawnym. 62,2% badanych stwierdza, że inkluzja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może przynieść korzyści uczniom pełnosprawnym. Blisko połowa respondentów (48,9%) zgadza się, że dzięki inkluzji dochodzi do interakcji różnych grup, co prowadzi do lepszego zrozumienia i akceptacji różnic, a aż 57,8% jest zdania, że akceptację tę wzmacniać będzie obecność dzieci z EBD. Mniejszy odsetek nauczycieli dostrzega korzyści kształcenia uczniów z EBD dla nich samych: ich umiejętności szkolnych (z tym stwierdzeniem zgadza się 33% nauczycieli) i rozwojowi społecznej niezależności (44,5%).

Aby uzyskać pełniejszy obraz poglądów nauczycieli na kształcenie uczniów z EBD, nauczyciele wypowiedzieli się także na temat korzyści płynących z ich kształcenia w klasach specjalnych. Wyniki zawarto w tabeli 2.

Tabela 2. Dostrzeżenie przez nauczycieli korzyści płynących z kształcenia dzieci z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi w klasach specjalnych

Stwierdzenie	Kategoria odpowiedzi									
	zdecydowanie się zgadzam		zgadzam się		trudno powiedzieć		nie zgadzam się		zdecydowanie się nie zgadzam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Potrzeby dzieci z EBD są najlepiej zaspokajane w specjalnych klasach	11	12,4	25	28,1	43	48,3	6	6,7	4	4,5
Dziecko z EBD prawdopodobnie szybciej rozwine umiejętności szkolne w klasie specjalnej niż zwykłej	4	4,5	22	24,7	45	50,6	13	14,6	5	5,6

Źródło: Badania własne.

Porównanie danych z tabel 1 i 2 pozwala na wysnucie przypuszczenia, że istnieje większe prawdopodobieństwo dostrzegania przez nauczycieli szkół integracyjnych korzyści płynących z inkluzji niż z kształcenia w segregacji uczniów z EBD. Niemniej jednak, odsetek równy 40,5% odnoszący się do nauczycieli zgadzających się ze stwierdzeniem, że potrzeby dzieci z EBD są najlepiej zaspokajane w specjalnych klasach oraz 29,2% odnoszący się do respondentów uważających, że dziecko z EBD prawdopodobnie szybciej rozwine umiejętności szkolne w klasie specjalnej niż zwykłej, również należy uznać za wysokie. Zwrócić też można uwagę na fakt, że duża grupa nauczycieli (od 30 do 53% w zależności od stwierdzenia) nie określa jednoznacznie swojej zgody bądź niezgody z danym stwierdzeniem.

dzeniem, co wynikać może z tego, że uzależnia swoje zdanie od różnych czynników, np. biopsychicznych cech uczniów, uwarunkowań środowiskowych czy czynników sytuacyjnych.

Nauczyciele odnieśli się również do negatywnych aspektów kształcenia uczniów z EBD w inkluzji oraz klasach specjalnych, co zaprezentowano w tabelach 3 (w odniesieniu do inkluzji) oraz 4 (do klas specjalnych).

Tabela 3. Dostrzeganie przez nauczycieli negatywnych aspektów wynikających z inkluzji dzieci z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi w zwykłych klasach

Stwierdzenie	Kategoria odpowiedzi									
	zdecydowanie się zgadzam		zgadzam się		trudno powiedzieć		nie zgadzam się		zdecydowanie się nie zgadzam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kontakt uczniów pełnosprawnych z uczniami z EBD może być dla uczniów pełnosprawnych szkodliwy	3	3,3	11	12,2	20	22,2	38	42,2	18	20,0
Dziecko z EBD będzie społecznie izolowane przez innych uczniów w zwykłych klasach	0	0,0	11	12,2	48	53,3	26	28,9	5	5,6

Źródło: Badania własne.

Tabela 4. Dostrzeganie przez nauczycieli negatywnych aspektów wynikających z kształcenia dzieci z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi w klasach specjalnych

Stwierdzenie	Kategoria odpowiedzi									
	zdecydowanie się zgadzam		zgadzam się		trudno powiedzieć		nie zgadzam się		zdecydowanie się nie zgadzam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Izolacja w klasie specjalnej ma negatywny wpływ na rozwój społeczny i emocjonalny ucznia z EBD	10	11,1	23	25,6	29	32,2	24	26,7	4	4,4

Źródło: Badania własne.

Zawarte w tabelach (nr 3 i 4) dane wskazują, że stosunkowo niewielu nauczycieli jest przekonanych o negatywnych aspektach kształcenia dziecka z EBD w inkluzji i w klasach specjalnych (choć tu negatywny wpływ klas dostrzegany jest częściej). 12,2% respondentów uważa, że dziecko z EBD będzie w klasach ogólnodostępnych społecznie izolowane przez innych uczniów, a 15,5%, że kontakt uczniów pełnosprawnych z uczniami z EBD może być dla nich szkodliwy. Z kolei,

jeśli chodzi o klasy specjalne, 36,7% badanych nauczycieli wyraża przekonanie, iż izolacja w klasie specjalnej ma negatywny wpływ na rozwój społeczny i emocjonalny ucznia z EBD.

W kolejnej tabeli 5 zebrano dane dotyczące nastawienia nauczycieli wobec inkluzji dzieci z EBD w zwykłych klasach w ogóle, w tym w swojej klasie w szczególności.

Tabela 5. Ogólne nastawienie nauczycieli wobec inkluzji dzieci z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi w zwykłych klasach, w tym w swojej klasie

Stwierdzenie	Kategoria odpowiedzi									
	zdecydowanie się zgadzam		zgadzam się		trudno powiedzieć		nie zgadzam się		zdecydowanie się nie zgadzam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Uczniom z EBD powinno się zapewnić możliwość uczestnictwa w życiu klasy ogólnodostępnej w każdym możliwym przypadku	20	22,2	46	51,1	16	17,8	8	8,9	0	0,0
Poparłbym pomysł włączenia dzieci z EBD do mojej klasy	8	8,9	13	14,4	48	53,3	13	14,4	3	3,3

Źródło: Badania własne.

Analiza zebranego w tabeli 5 materiału badawczego pokazuje, że zdecydowana większość respondentów (73,3%) jest przekonana, że uczniom z EBD powinno się zapewnić możliwość uczestnictwa w życiu klasy ogólnodostępnej w każdym możliwym przypadku (zaledwie 8,9% nie zgadza się z takim stwierdzeniem). Mniej optymistycznie przedstawiają się wyniki odnoszące się do kwestii włączenia uczniów z EBD do klas badanych nauczycieli. Pomysł taki poparłoby zaledwie 23,3% z nich.

Punktem zainteresowania badaczek była również potrzeba wsparcia w przygotowaniu do pracy z dziećmi z EBD. Materiał przedstawiono w tabeli 6.

Dane zamieszczone w tabeli 6 wskazują na duże potrzeby w przygotowaniu do pracy z dziećmi z EBD wyrażane przez nauczycieli szkół integracyjnych. Respondenci deklarują, że chętnie rozwinęliby odpowiednie umiejętności uczenia dzieci z EBD (83,3% badanych) oraz umiejętności przydatne w zapanowaniu nad zachowaniem tych dzieci (88,9%). Co za tym idzie, 82,2% nauczycieli stwierdza, że chętnie wzięłoby udział w szkoleniu na temat uczenia dzieci z EBD.

Tabela 6. Wyrażanie przez nauczycieli potrzeby wsparcia w przygotowaniu do pracy z dziećmi z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi

Stwierdzenie	Kategoria odpowiedzi									
	zdecydowanie się zgadzam		zgadzam się		trudno powiedzieć		nie zgadzam się		zdecydowanie się nie zgadzam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Chętnie rozwinąłbym odpowiednie umiejętności uczenia dzieci z EBD	27	30,0	48	53,3	11	12,2	3	3,3	1	1,1
Chętnie rozwinąłbym odpowiednie umiejętności służące zapanowaniu nad zachowaniem dzieci z EBD	34	37,8	46	51,1	5	5,6	4	4,4	1	1,1
Chciałbym wziąć udział w szkoleniu na temat uczenia dzieci z EBD	34	37,8	40	44,4	5	5,6	9	10,0	2	2,2

Źródło: Badania własne.

Ostatnim z badanych obszarów było określenie gotowości nauczycieli do oceny własnej pracy i zmiany swojego procesu nauczania w celu przystosowania go do potrzeb dzieci z EBD (tab. 7).

Tabela 7. Wyrażanie przez nauczycieli gotowości do oceny własnej pracy i zmiany swojego procesu nauczania w celu przystosowania go potrzeb dzieci z trudnościami emocjonalnymi i w zachowaniu

Stwierdzenie	Kategoria odpowiedzi									
	zdecydowanie się zgadzam		zgadzam się		trudno powiedzieć		nie zgadzam się		zdecydowanie się nie zgadzam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Zgodziłem się na stałą ocenę samego siebie w celu uzyskania informacji zwrotnej na temat własnego nauczania	8	8,9	31	34,4	41	45,6	9	10,0	1	1,1
Zgodziłem się zmienić swój proces nauczania, aby dostosować go do dzieci z EBD w mojej klasie	14	15,6	43	47,8	23	25,6	6	6,7	2	2,2

Źródło: Badania własne.

Zawarty w tabeli materiał badawczy pokazuje, że 43,3% badanych zgodziło się na stałą ocenę samego siebie w celu uzyskania informacji zwrotnej na

temat własnego nauczania, a 63,4% na zmianę swojego procesu nauczania, aby dostosować go do dzieci z EBD.

## Podsumowanie

Badania ukazały nastawienie nauczycieli szkół integracyjnych wobec kształcenia ucznia z EBD. Dane pokazują głównie deklaratywne postawy badanych wobec ucznia z trudnościami w zachowaniu i emocjach. Do pozytywnych wyników badań należy z pewnością postrzeganie dzieci/młodzieży z EBD jako pełnoprawnych uczestników procesu edukacyjnego, którzy mają prawo do korzystania z kształcenia integracyjnego. Badani uznają prawo uczniów z EBD do otwartej edukacji, do przebywania wśród pełnosprawnych rówieśników, a także wielu z nich potrafi dostrzec pozytywne aspekty kształcenia ogólnodostępnego w przypadku tego typu uczniów. Niepokój może budzić ostrożność nauczycieli odpowiadających na pytanie o przyjęcie ucznia z EBD do ich klasy (wielu nauczycieli wcześniej deklarujących swoje poparcie dla uczniów w klasach ogólnodostępnych, nie wypowiada się pozytywnie na temat tego rozwiązania, jeżeli to oni mieliby nauczać taką klasę, choć warto zauważyć, że w przeważającej liczbie przypadków jest to odpowiedź asekuracyjna, czyli „trudno powiedzieć”, a nie negatywna). Możliwe, że obronna postawa jest wynikiem niepewności nauczyciela co do własnych możliwości/umiejętności (wielu badanych deklarowało chęć pogłębiania wiedzy na temat sposobów radzenia sobie z uczniem z EBD, chęć korzystania ze szkoleń, a nawet z superwizji prowadzonego przez nich procesu edukacyjnego). Należy też brać pod uwagę drugie wyjaśnienie – może być to wyraz niechęci stawiania czoła wyzwaniom, które potencjalnie mogą utrudniać osiągnięcie założonych przez nauczyciela efektów kształcenia/wychowania, realizację celów nałożonych na nauczyciela przez Rozporządzenie MEN w sprawie oceny pracy nauczyciela [Dz. U. z 2012 r., poz. 1538] oraz Kartę Nauczyciela [Dz. U. z 2014 r., poz. 191 i 1198, z 2015 r. poz. 357, 1268 i 1418 oraz z 2016 r., poz. 668]. Ponadto, warto zauważyć, że w polskim systemie edukacji podejmowane wysiłki na rzecz ucznia wykazującego trudności w zachowaniu i problemy emocjonalne nie są w szkołach zbyt doceniane i promowane (często nauczyciel oceniany jest za osiągnięcia uczniów, np. ich uczestnictwo w olimpiadach, a nie za radzenie sobie z uczniami, którzy wymagają większego zaangażowania – tego typu działania pozostają w ukryciu, a nauczyciel w poczuciu niedoceny może wyrażać niechęć do podejmowania takich wyzwań).

Podjęte badania niestety nie są wolne od ograniczeń. Nie do końca dały możliwość uzyskania odpowiedzi na nurtujące nas pytania. Z pewnością w kwestio-

nariuszu zabrakło miejsca na wyjaśnienie wyborów, które wskazywali badani – to pomogłoby dokładniej skategoryzować wyniki badań i bardziej je uzasadnić. Tego typu zabieg należałoby zastosować podejmując kolejne badania z tego zakresu. Uzupelnienie o jakościowe elementy w narzędziu ściśle ilościowym pomogłoby uzyskać bardziej precyzyjne dane i rozwałoby wątpliwości towarzyszące analizie zebranego materiału badawczego.

Kończąc, należałoby podkreślić, iż skuteczność w radzeniu sobie z pojawiającymi się problemami u dzieci i młodzieży z zaburzeniami emocjonalnymi i w zachowaniu zależna jest od różnych czynników, m.in. cech osobowości nauczycieli [Buttner i in. 2016], przyjmowanych strategii pracy w szkole (np. model pozytywnego wsparcia zachowania, system wspierania/monitorowania wśród rówieśników) [np. Watt, Therrien, Kaldenberg 2014; Smith, Evans-McCleon, Urbanski, Justice 2015; Losinski i in. 2016] czy odpowiedniego wsparcia rodziców/opiekunów [np. Fetting, Schultz, Srekovic 2015]. Jest więc wiele czynników, wśród których część jest niezależna od nauczyciela. Badania ukazują w pozytywnym świetle ten czynnik, który wydaje się być podstawowy: nastawienie nauczyciela. Co prawda w badaniach wzięto pod uwagę deklaracje nauczycieli, ale to od nich zwykle rozpoczyna się proces działania, np. zdobywanie dodatkowych informacji, wzrost świadomości, wzrost kompetencji, otwarcie się na ucznia z problemami.

## Bibliografia

- Babad E. (1993), *Pygmalion – 25 years after interpersonal expectations in the classroom* [w:] *Interpersonal expectations. Theory, research, and applications*, P.D. Blanck (red.), Cambridge University Press, Londyn.
- Barlóg K. (2001), *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów.
- Buttner S., Pijl S.J., Bijstra J., Van den Bosch E. (2016), *Personality traits of expert teachers of students with EBD: clarifying a teacher's X-factor*, „International Journal of Inclusive Education”, vol. 20, no. 6, s. 569–587.
- Chodakowska M., Kazanowski Z. (2007), *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Fetting A., Schultz T.R., Srekovic M.A. (2015), *Effects on the Implementation of Functional Assessment-Based Parent Intervention in Reducing Challenging Behaviors*, „Journal of Positive Behavior Interventions”, vol. 17, no. 3, s. 170–180.
- Grzywa-Bilkiewicz A., Śpila B., Grzywa A. (2011), *Zaburzenia opozycyjno-buntownicze i zaburzenia zachowania w DSM IV*, „Current Problems of Psychiatry”, vol. 12, no. 1, s. 73–77.
- Iniewicz G. (2008), *Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania*, „Psychiatria Polska”, t. XLII, nr 5, s. 73–77.
- Iniewicz G., Wiśniewska D., Dziekan K., Czuszkiewicz A. (2011a), *Wzory przywiązania i zachowania agresywne wśród młodzieży z diagnozą zaburzeń zachowania i emocji*, „Psychiatria Polska”, t. XLV, nr 5, 703–711.

- Iniewicz G., Wiśniewska D., Dziekan K., Czuszkiewicz A. (2011b), *Wzory przywiązania i lęk u adolescentów z diagnozą zaburzeń zachowania i emocji*, „Psychiatria Polska”, t. XLV, nr 5, s. 693–702.
- Jurczyk M. (2013), *Środowiskowe uwarunkowania zaburzeń w zachowaniu w kontekście zakłóceń układu ekologicznego*, „Journal of Ecology and Health”, vol. 17, no. 2, s. 91–99.
- Kendall P.C. (2004), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Techniki terapeutyczne dla profesjonalistów i rodziców*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk.
- Kołąkowski A. (2013), *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania [w:] Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, Kołąkowski (red.), Wydawnictwo GWP, Gdańsk, s. 15–63.
- Kossewska J. (2000), *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Kuśpit M. (2002), *Wpływ temperament na zaburzenia w zachowaniu u dzieci i młodzieży*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia”, vol. XV, s. 1–19.
- Laing A., Chazan M. (1987), *Teachers' strategies in coping with behaviour difficulties in first year junior school children*, Department of Education, University College of Swansea, Swansea.
- Lis-Kujawski A. (2008), *Moje „ja” szkoła integracyjna. Zjawiska ukrytego programu w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Losinski M., Wiseman N., White S., Balluch F. (2016), *A meta-analysis of video-modeling based interventions for reduction of challenging behaviors for students with EBD*, „Journal of Special Education”, vol. 49, no. 4, s. 243–252.
- Modrzejewska R., Bomba J. (2010), *Rozpowszechnienie zaburzeń psychicznych i używania substancji psychoaktywnych w populacji 17-letniej młodzieży wielkomiejskiej*, „Psychiatria Polska”, t. XLIV, nr 4, s. 579–592.
- Namysłowska I. (2013), *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – stan rozwoju opieki psychiatrycznej i zadania na przyszłość*, „Postępy Nauk Medycznych”, nr 1, s. 4–9.
- Poulou M. (2014), *The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher-student interactions, students' social skills and classroom context*, „British Educational Research Journal”, vol. 40, no. 6, 986–1004.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1966), *Teachers Expectancies: Determinants of Pupuls' IQ Gains*, „Psychological Reports”, vol. 19, s. 115–118.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 maja 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. Nr 228, poz. 532.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego, Dz.U. z 2012 r., poz. 1538.
- Sądek G. (1995), *Bezradność intelektualna w szkole*, PWN, Warszawa.
- Smith H.M., Evans-McCleon T.N., Urbanski B., Justice C. (2015), *Check-In/Check-Out Intervention With Peer Monitoring for a Student With Emotional-Behavioral Difficulties*, „Journal of Counseling & Development”, vol. 93, no. 4, s. 451–459.
- Srsic A., Rice E.H. (2012), *Understanding the Experience of Girls with EBD in a Gender-Responsive Support Group*, „Education & Treatment of Children”, vol. 35, no. 4, s. 623–646.
- Stevenson J., Kreppner J., Pimperton H., Worsfold S., Kennedy C. (2015), *Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis*, „European Child & Adolescent Psychiatry”, vol. 24, no. 5, s. 477–496.



- Streeck-Fischer A., van der Kolk B.A. (2000), *Down will come baby, cradle and all: diagnostic and therapeutic implications of chronic trauma on child development*, „Australian and New Zealand Journal of Psychiatry”, no. 34, s. 903–918.
- Szkup-Jabłońska M., Karakiewicz B., Grochans E., Jurczak A., Zareba-Pechmann L., Rotter I., Nowak-Starz G., Samochowiec J. (2011), *Wpływ poziomu ołowiu we krwi na powstawanie trudności w funkcjonowaniu społecznym dzieci z zaburzeniami zachowania*, „Psychiatria Polska”, t. XLV, nr 5, s. 713–722.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2014 r. poz. 191 i 1198; z 2015 r. poz. 357, 1268 i 1418 oraz z 2016 r. poz. 668.
- van der Kolk B. (2015), *The Body Keeps the Score. Mind Brain and Body in the Transformation of Trauma*, Wydawnictwo Penguin Books, UK.
- Watt S.J., Therrien W.J., Kaldenberg E.R. (2014), *Meeting the diverse needs of students with EBD in Inclusive Science Classroom*, „Beyond Behavior”, vol. 23, no. 2, s. 14–19.
- Wiącek G., Sękowski A. (2007), *Powodzenie w kształceniu integracyjnym a wybrane zmienne psychospołeczne – weryfikacja modelu teoretycznego*, „Roczniki Psychologiczne”, t. X, nr 2, s. 89–110.
- Wieland S. (2011), *Dissociation in Children and Adolescents [w:] Dissociation in Traumatized children and Adolescents*, S. Wieland (red.), Wydawnictwo Routledge, New York-London, s. 1–28.

Joanna Skibska

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

## Wymiary spostrzegania integracji i edukacji włączającej przez rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym uczących się w klasach integracyjnych. Komunikat z badań

### Dimensions of the Perception of Inclusive Education by Parents of Children at Early School Age Studying in Inclusive Classes. The Report from the Study

The following article is dedicated to the presentation of the opinions on inclusive education of parents of children studying in inclusive classes. This research is a kind of an image of inclusion, as seen through the eyes of both, parents of children with special educational needs and those of their healthy peers. Furthermore, the study also attempts to assess inclusive education – it indicates positive and negative sides of such a form of education. Except for giving their evaluation on the discussed issue, within the study the interviewed parents had also an opportunity to present actions that according to them should be undertaken to improve the quality of inclusive education implemented in public educational institutions.

Słowa kluczowe: integracja społeczna, edukacja włączająca, wymiary edukacji integracyjnej i włączającej

Keywords: social inclusion, inclusive education, the dimensions of inclusive education

## Wprowadzenie

Integracja to wyraz demokratyzacji sposobu życia społecznego, to wyraz dążenia do stworzenia osobom z zaburzeniami rozwojowymi częściowego lub pełnego włączenia się do normalnego życia [Dykcik 2006]. Włączanie to praktyka pedagogiczna polegająca na tworzeniu warunków sprzyjających kształceniu wszystkich uczniów w szkole ogólnodostępnej, niezależnie od ich możliwości rozwojowych [Gil 2009]. To rodzaj edukacji nazwany przez Z. Gajdżicę [2007] na-

turalną integracją, z uwzględnieniem zróżnicowanego specjalnego wsparcia. G. Stobart [2000] pozytywny wymiar integracji upatruje w uwarunkowaniach środowiska klasowego oraz zachowaniach przejawianych przez dzieci. Na pierwszy plan wysuwa się teoria psychologiczna, której podstaw należy upatrywać w sposobie prowadzenia klasy, ze szczególnym zwracaniem uwagi na podejmowanie i utrzymywanie współpracy między dziećmi oraz w zachowaniach dzieci, a przede wszystkim nabywaniu i doskonaleniu przez nie umiejętności społecznych. Prowadzone przez tego autora badania [Stobart 2000, s. 61], polegające na analizie losów dzieci uczestniczących w edukacji integracyjnej w szkołach ogólnodostępnych, potwierdziły, że badani uczniowie mieli najmniejsze problemy społeczne w sytuacjach mających swoją strukturę, jednak te same dzieci dużo gorzej radziły sobie w sytuacjach swobodnych, które z założenia miały służyć i podnosić efektywność włączania dzieci ze SPE w „normalny” proces edukacji. Jak podkreśla autor tych badań, właśnie uczestniczenie dzieci w sytuacjach nieformalnych stanowi test integracji. Dlatego trudno nie zgodzić się z słowami G. Flynn [1988], że działania integracyjne muszą być celowe, bowiem tylko zaplanowana integracja może zostać zwieńczona sukcesem oraz pozwala dzieciom na przeżywanie pozytywnych doświadczeń. P.S. Strain, [1981, s. 102] wskazuje, że tylko „całościowe programowanie ekologii społecznej i sieci przyjacielskich relacji w danym środowisku spowoduje długofalowe zmiany zachowania”.

W tym miejscu należy podkreślić, że oprócz celowości i planowania działań integracyjnych bardzo ważne jest holistyczne ujmowanie integracji, czyli takie, które uwzględni wszystkie jej podmioty – poczynając od najważniejszych – uczniów, ale również rodziców dzieci ze SPE i zdrowych rówieśników oraz nauczycieli bezpośrednio pracujących z dziećmi oraz wszystkich pozostałych pracowników szkoły. Tylko takie ujęcie integracji umożliwi podejmowanie spójnych działań gwarantujących pokonywanie wszelkich trudności i problemów oraz zainteresowanie wszystkich uczestników procesu integracji – tych bezpośrednio w nim uczestniczących, ale również tych, którzy mają pośredni wpływ na efektywność projektowanych zmian, a co najważniejsze, na ich przeniesienie na relacje społeczne panujące w codziennym życiu. Tylko wtedy będzie można powiedzieć, że odnieśliśmy sukces, jeśli stanie się ona naturalnym procesem. „Integracja środowisk nie odbywa się wyłącznie w procesie nauki, wręcz przeciwnie – ma w założeniu inicjować relacje pozaszkolne. Ich liczba i jakość są rzeczywistymi wyznacznikiem nie tylko powodzenia idei, ale również społecznej gotowości tworzenia normalnych warunków życia wszystkim członkom danej społeczności” [Chrzanowska 2010, s. 39]. Podsumowując powyższe można powiedzieć, że model klasy integracyjnej powinien stanowić odzwierciedlenie społeczeństwa, które jest zróżnicowane, w którym potrzebujemy siebie wzajemnie, dlatego też edukacja integracyjna powinna być naturalnym procesem przygotowującym do dorosłego życia, bo tylko tak rozumiana będzie wartością ponadczasową.

## Opis przeprowadzonych badań

Badanie polegało na poznaniu opinii rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym, uczęszczających do klas integracyjnych na temat procesu integracji i edukacji włączającej. Ankiety rozdano 250 rodzicom, z czego oddano 132 ankiety, jednak ze względu na jakość ich wypełnienia tylko 120 poddano analizie. Ostatecznie badanie przeprowadzono na próbie 70 rodziców dzieci zdrowych oraz 50 rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Badanych poproszono o wypełnienie ankiety składającej się z 17 pytań otwartych. Na etapie analizy udzielone odpowiedzi pogrupowano z wykorzystaniem klucza kodowego.

Zebrany materiał pozwolił odpowiedzieć na sformułowane problemy badawcze:

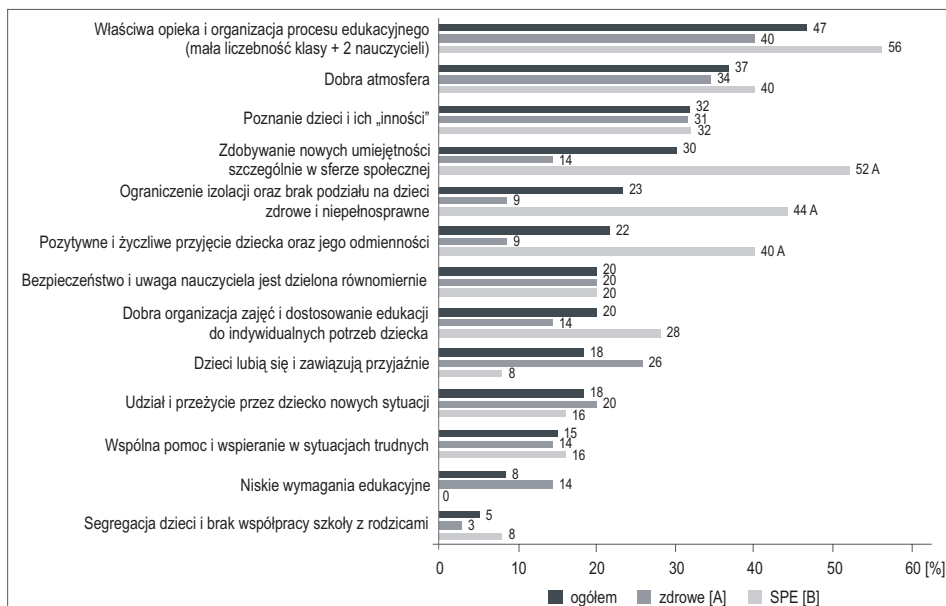
1. Jakie pozytywne strony integracji dostrzegają badani rodzice?
2. Jakie elementy integracji decydują o negatywnej opinii badanych rodziców?
3. Jakie działania powinny zostać podjęte przez placówkę by poprawić jakość podejmowanych działań integracyjnych i włączających w opinii badanych rodziców?

W opisie wyników badań wykorzystano test statystyczny dla proporcji kolumnowych. Interpretacja jego wyników jest następująca: jeśli dany odsetek w grupie A jest większy od analogicznego w grupie B, to zostaje on oznaczony literą B (i analogicznie w drugą stronę).

## Wyniki badań

Analiza odpowiedzi na pytania dotyczące: plusów edukacji integracyjnej/włączającej dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w pracę grupy rówieśniczej; wartości dostrzeganych przez rodziców w edukacji integracyjnej/włączającej; umiejętności nabytych przez dziecko uczestniczące w zajęciach włączających/integracyjnych oraz umiejętności rozwiniętych – doskonalonych przez dziecko w klasie integracyjnej pozwoliła na wskazanie pozytywnych stron integracji dostrzeganych przez badanych rodziców.

Wśród zalet integracji/edukacji włączającej (wykr. 1) badani najczęściej wskazywali właściwą opiekę, organizację procesu edukacyjnego, dobrą atmosferę oraz poznanie dzieci i ich „inności” (47%). Rodzice dzieci ze SPE dość często zwracali uwagę również na zdobywanie nowych umiejętności, szczególnie w sferze społecznej (52%), ograniczenie izolacji oraz brak podziału na dzieci zdrowe i niepełnosprawne (44%) oraz pozytywne i życzliwe przyjęcie dziecka oraz jego odmienności (40%).



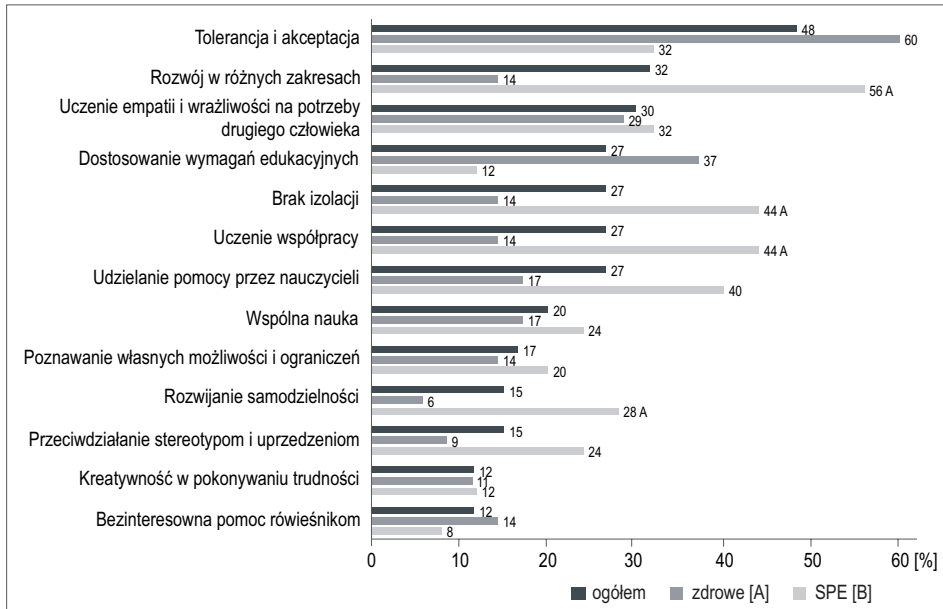
Wykres 1. Ocena przebiegu procesu włączania dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w grupę rówieśniczą, realizowanego na terenie placówki

Źródło: Badania własne.

Jako plusey edukacji włączającej (wykr. 2) wskazywano przede wszystkim upowszechnianie tolerancji (48%) oraz rozwój dziecka w różnych zakresach (32%) – sfera społeczna, poznawcza i fizyczna. Rodzice dzieci ze SPE często mówili o braku izolacji (44%), uczeniu współpracy (44%) oraz rozwijaniu samodzielności (28%).

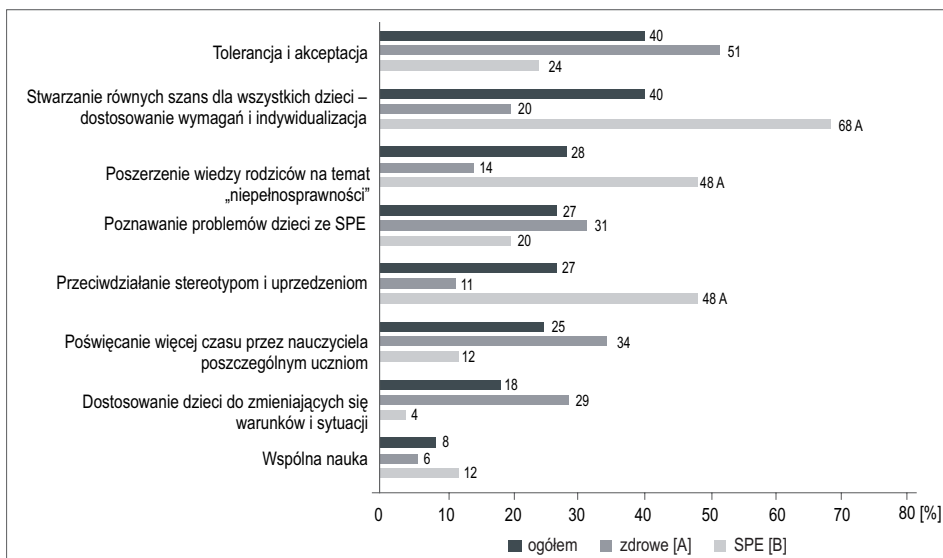
Badani dostrzegają pozytywne strony integracji (wykr. 3), przede wszystkim podkreślając znaczenie tolerancji i akceptacji (40%). Rodzice dzieci ze SPE natomiast często wskazywali na stwarzanie równych szans edukacyjnych przez dostosowanie wymagań oraz indywidualizację pracy z dzieckiem (68%), poszerzenie wiedzy rodziców na temat niepełnosprawności (48%) oraz przeciwdziałanie stereotypom i uprzedzeniom (48%).

Istotnymi wartościami dodatnimi integracji są umiejętności zdobyte przez dzieci. W tym kontekście najczęściej u dzieci ze SPE rodzice obserwowali (wykr. 4) zmiany zachodzące w rozwoju społecznym i emocjonalnym (76%) oraz w rozwoju mowy i poprawę komunikacji (60%). Rodzice dzieci zdrowych natomiast podkreślali, że dostrzegają wartość kształcenia w klasie integracyjnej we wzroście szacunku do drugiego człowieka (46%). Rodzice upatrują wartości integracji:



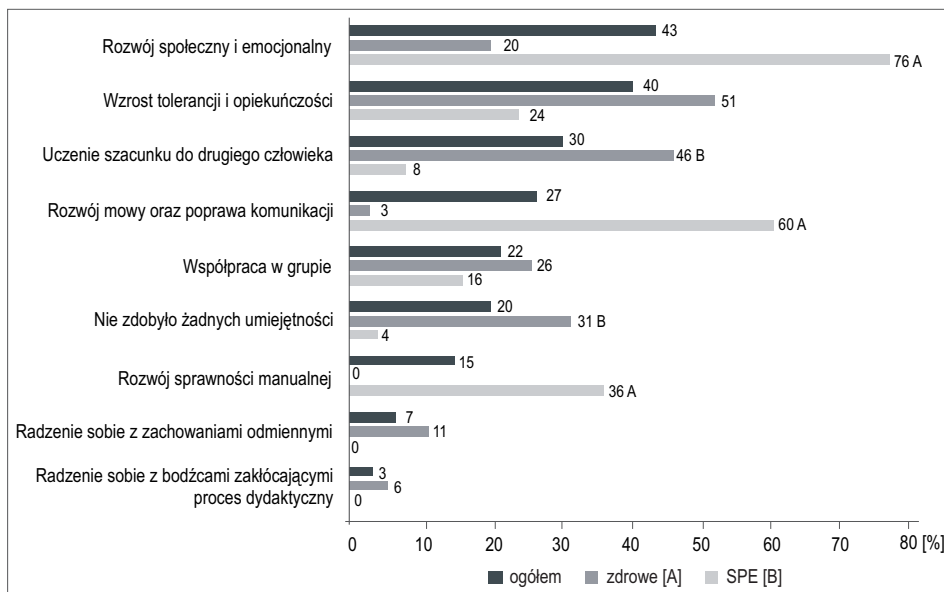
Wykres 2. Plusy dostrzegane w edukacji włączającej przez badanych rodziców

Źródło: Badania własne.



Wykres 3. Pozytywne strony integracji dostrzegane przez badanych rodziców

Źródło: Badania własne.



Wykres 4. Umiejętności nabyte przez dzieci w młodszym wieku szkolnym uczestniczące w procesie integracyjnym

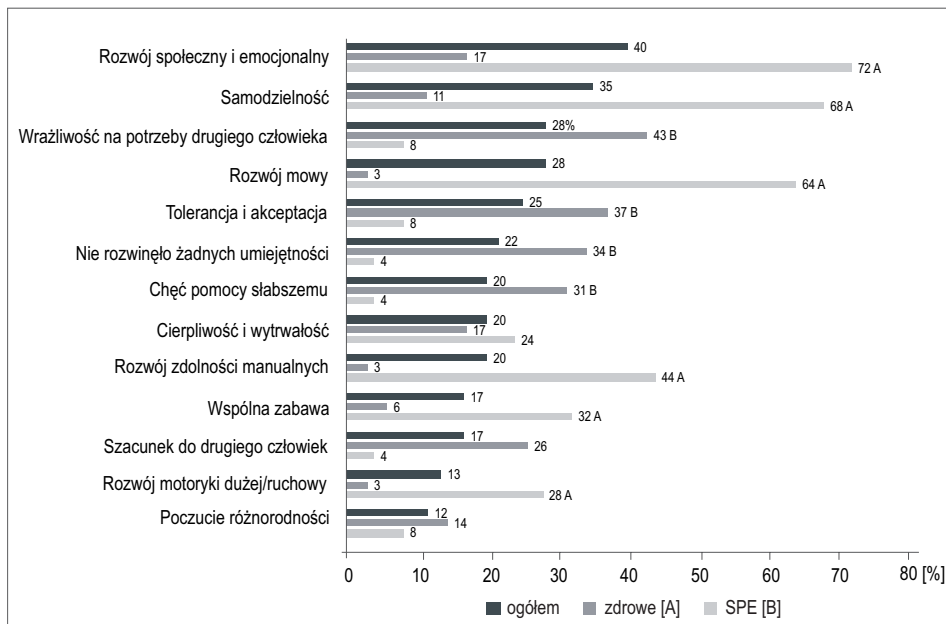
Źródło: Badania własne.

we wspólnych relacjach, dzieci wzajemnie się uczą od siebie, nasze dzieci mają możliwość lepszego rozwoju; dzieci uczą się, że ludzie są różni, nasze dzieci przez to nie czują się gorsze, odrzucone, każdy zasługuje na naukę, powinniśmy im to umożliwiać, bez żadnych granic czy barier w formie szkół specjalnych.

Jednak niepokojące jest też to, że aż 31% badanych rodziców dzieci zdrowych stwierdziło, że ich dziecko nie zdobyło żadnych umiejętności.

Badanych zapytano nie tylko o umiejętności nowo nabyte, ale także te rozwinięte przez dzieci (wykr. 5). W przypadku dzieci ze SPE rodzice podkreślali rozwój w sferze społecznej i emocjonalnej (72%), wzrost samodzielności (68%), rozwój mowy (64%) oraz zdolności manualnych (34%). Rodzice dzieci prawidłowo rozwijających się wskazali przede wszystkim wzrost wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka (43%), tolerancji i akceptacji (37%) oraz chęć niesienia pomocy słabszym (31%).

Udzielone odpowiedzi na pytania dotyczące: minusów dostrzeganych w edukacji integracyjnej/włączającej dziecko ze SPE w pracę grupy rówieśniczej; problemów występujących podczas włączania dziecka ze SPE w grupę rówieśniczą; negatywnych stron integracji dostrzegane w placówce umożliwiły wskazanie przez badanych rodziców negatywnych stron edukacji włączającej (wykr. 6).



Wykres 5. Umiejętności rozwinięte – doskonalone przez dzieci w młodszym wieku szkolnym uczestniczące w zajęciach włączających/integracyjnych

Źródło: Badania własne.

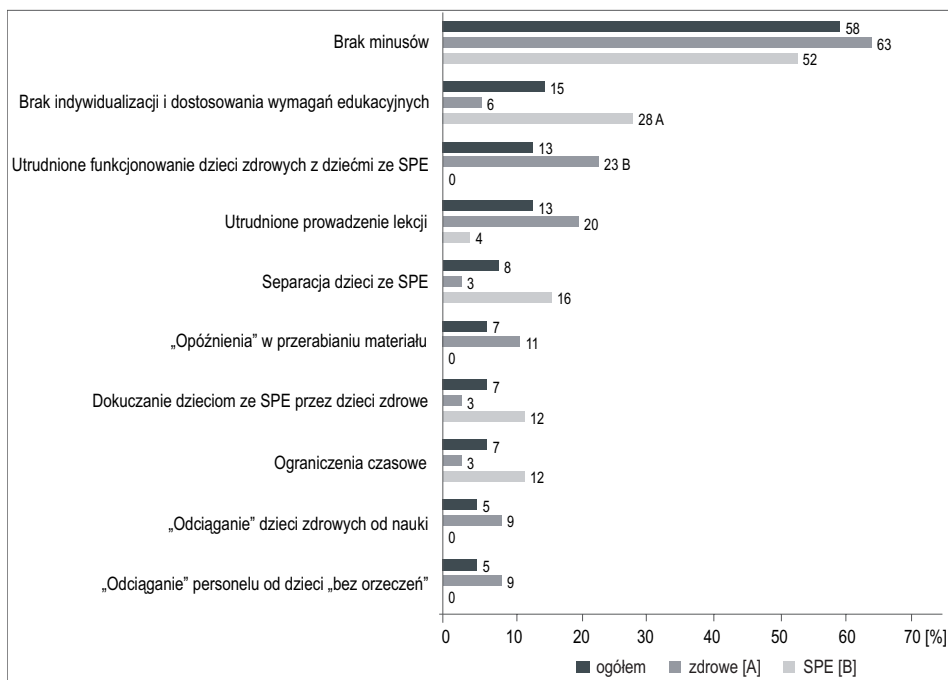
Badani zapytani o minusy edukacji włączającej w większości (58%) stwierdzili, że takich minusów nie ma. Wśród rodziców dzieci ze SPE pojawiały się opinie o braku indywidualizacji i dostosowania wymagań edukacyjnych (28%). Jeden z rodziców dziecka ze SPE napisał:

Rodzice dzieci zdrowych często nie rozumieją problemów dzieci z dysfunkcjami. Myślą, że dzieci są rozpieszczone i robią co chcą. Współpraca z takimi rodzicami jest trudna. Ludzie myślą, że jak klasa integracyjna, to dzieci mają zaniżony program nauczania – według mnie to brak świadomości społeczeństwa, jak funkcjonuje taka klasa i szkoła.

Wśród rodziców dzieci zdrowych dość często (23%) pojawiały się natomiast opinie o utrudnionym funkcjonowaniu ich dzieci z dziećmi ze SPE.

Większość badanych (57%) nie wymieniła żadnych problemów pojawiających się podczas realizacji zajęć integracyjnych (wykr. 7). Mimo to dość często mówiono o trudnościach z tolerancją (z perspektywy dzieci ze SPE – 44%). Rodzice dzieci zdrowych mówili o utrudnionym funkcjonowaniu dzieci zdrowych (20%), odciąganiu dzieci zdrowych od nauki (20%) oraz przeszkadzaniu przez dzieci ze SPE w zajęciach (20%).



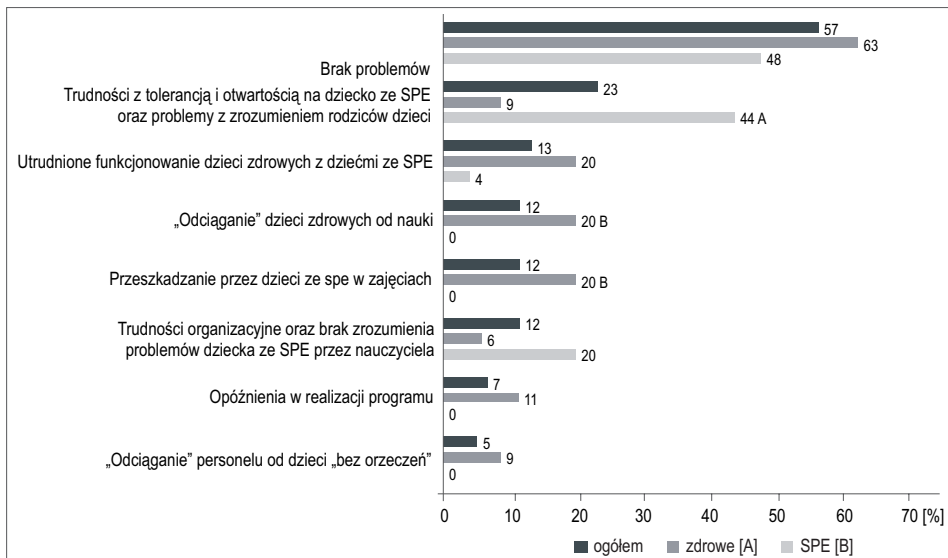


Wykres 6. Minusy edukacji integracyjnej/włączającej dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w pracę grupy przedszkolnej/klasy szkolnej dostrzegane przez badanych rodziców

Źródło: Badania własne.

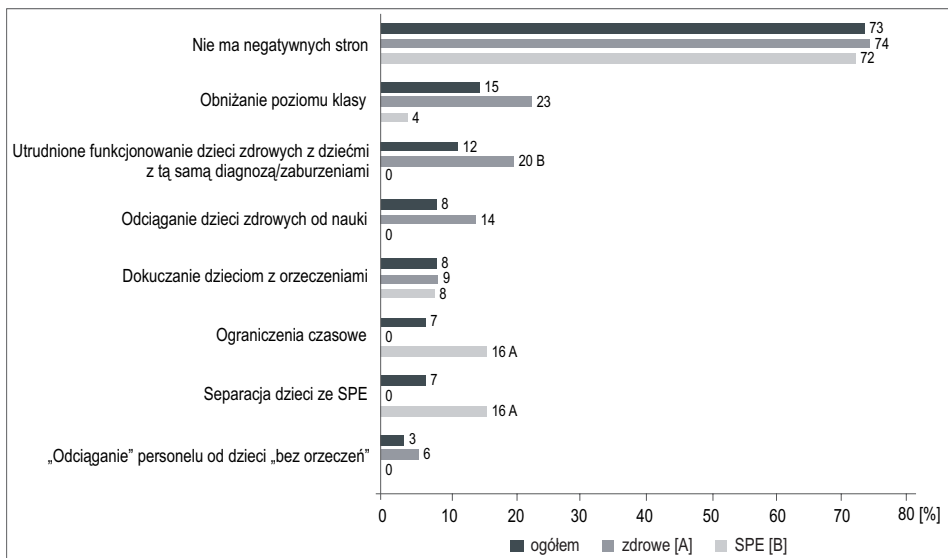
Większość badanych nie dostrzega negatywnych stron integracji w placówce, do której chodzi dziecko (wykr. 8). Mniej więcej co siódmy badany mówił jednak o obniżeniu poziomu klasy. Co piąty rodzic dziecka zdrowego wspominał o utrudnionym funkcjonowaniu dzieci zdrowych. Rodzice dzieci ze SPE dość często mówili natomiast o ograniczeniach czasowych (16%) oraz separacji dzieci ze SPE (16%).

Analiza odpowiedzi na pytania dotyczące: zmian, które powinny zostać wprowadzone by poprawić/udoskonalić realizację działań integracyjnych/włączających dziecko ze SPE w grupę rówieśniczą; działania, które można podjąć by wpłynąć na realizację zmian w procesie integracji i edukacji włączającej oraz podejmowanie aktywności zmieniających podejście do edukacji włączającej i integracji pozwoliła na wskazanie działań, które powinny zostać podjęte przez placówkę by poprawić jakość podejmowanych działań włączających i integracyjnych (wykr. 9).



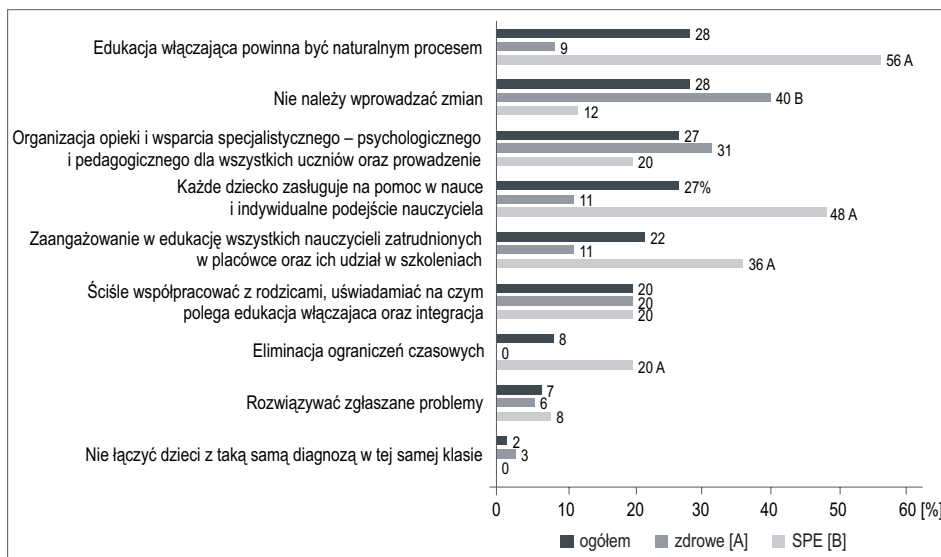
Wykres 7. Problemy pojawiające się podczas realizacji zajęć integracyjnych/włączających dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w grupę rówieśniczą w opinii badanych rodziców

Źródło: Badania własne.



Wykres 8. Negatywne strony integracji dostrzegane w placówce, do której chodzą dzieci badanych rodziców

Źródło: Badania własne.



Wykres 9. Zmiany służące poprawie realizacji działań integracyjnych/włączających dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w grupę rówieśniczą  
Źródło: Badania własne.

W odpowiedziach badanych przeważają opinie, że edukacja włączająca powinna być naturalnym procesem (28%). Tu warto zacytować słowa jednego z ankietowanych rodziców dziecka ze SPE, który podkreślał, że:

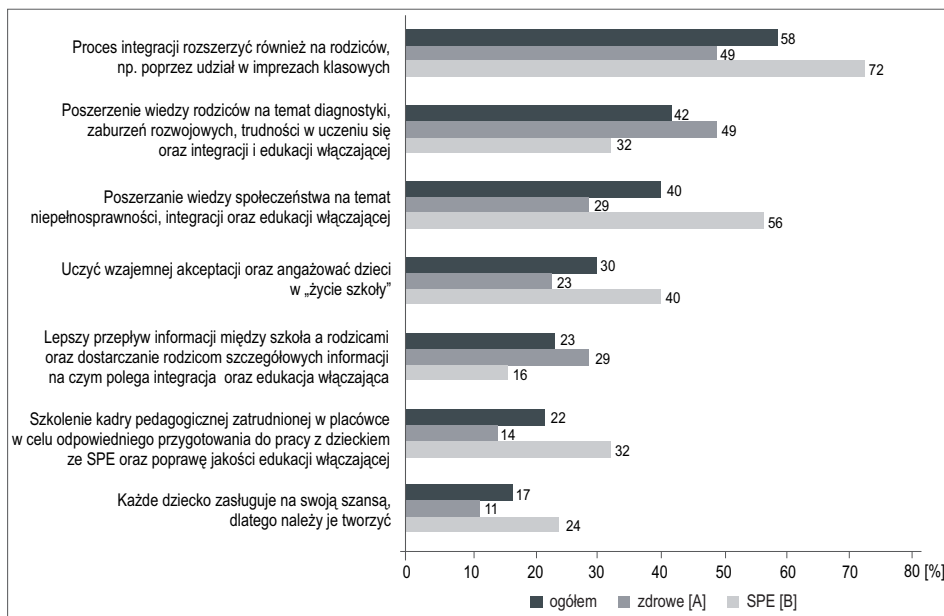
edukacja włączająca powinna być naturalnym procesem, że dzieci niepełnosprawne i inne razem się uczą i bawią; nie powinno być ograniczeń czasowych, każde dziecko zasługuje na pomoc w nauce i indywidualnym podejściu do jego osoby, do jego możliwości, do jego starań.

28% badanych uważa, że nie należy wprowadzać zmian. Duża grupa badanych mówiła o upowszechnieniu wsparcia psychologicznego i pedagogicznego, którym powinny zostać objęci wszyscy uczniowie (27%), o tym, że każde dziecko zasługuje na pomoc w nauce (27%) oraz o zaangażowaniu wszystkich nauczycieli (22%).

Badani zapytani o to co można zrobić, aby zmienić podejście do edukacji włączającej, byli dość zgodni w swoich odpowiedziach (wykr. 10). Zarówno rodzice dzieci zdrowych, jak i ze SPE mówili przede wszystkim (58%) o objęciu procesem integracji także rodziców, np. przez udział w imprezach klasowych oraz szkolnych. W drugiej kolejności (42%) pojawiały się opinie o poszerzeniu wiedzy rodziców na temat diagnostyki, zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się

oraz integracji i edukacji włączającej. Wśród działań, które powinny wesprzeć działania integracyjne, rodzic dziecka ze SPE napisał:

pokazanie innym, że niepełnosprawność to niezakaźna choroba, pokazanie, że ludzie są różni i powinniśmy to akceptować, a nie odcinać się od tego, że każdy człowiek zasługuje na swoją szansę w życiu, trzeba zmienić system nauczania i wiedzę społeczeństwa na temat niepełnosprawności.



Wykres 10. Działania służące zmianie negatywnego nastawienia do procesu integracji i edukacji włączającej

Źródło: Badania własne.

Rodzic dziecka zdrowego podkreślił natomiast, że:

trudno mówić o zmianach systemowych. Dzieci zdrowe intuicyjnie wiedzą jak się zachować w kontaktach z dziećmi niepełnosprawnymi, jest to dla nich rzecz oczywista i naturalna.

Inny rodzic wśród działań podnoszących jakość działań integracyjnych i edukacji włączającej zaproponował:

dotatkowe zajęcia pozaklasyjne z osobami z różnymi typami niepełnosprawności, aby opowiedziały na nich o sobie, o swoich pasjach, zainteresowaniach, osiągnięciach, pokazały że osoba niepełnosprawna to osoba taka sama jak ty, czy ja.

Przeprowadzane badania i ich analiza, uwzględniająca różnice statystyczne, pozwoliły na sformułowanie wniosków, jednak ze względu na niewielką próbę badanych nie podlegają one uogólnieniu. I tak:

1. ponad 50% badanych rodziców podkreślało, że walorem integracji jest opieka i organizacja edukacji, czyli mała liczebność klasy oraz sprawowanie opieki przez dwóch nauczycieli. Natomiast ponad 30% badanych pozytywnych stron integracji upatrywało w poznaniu potrzeb i problemów w zakresie funkcjonowania dzieci ze SPE. Dostrzeganymi przez ponad 40% badanych rodziców plusami integracji jest nauka tolerancji i akceptacja oraz uczenie szacunku i nabywanie wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka;
2. w opiniach badanych rodziców więcej pozytywnych stron dostrzegają rodzice dzieci ze SPE, to oni przede wszystkim obserwują zmiany rozwojowe w sferze społecznej i emocjonalnej oraz komunikacyjnej, natomiast 31% badanych rodziców dzieci zdrowych nie zauważyło żadnych zmian, które zaszły w dziecku w wyniku uczestniczenia w procesie integracji;
3. ponad 70% badanych nie wskazuje negatywnych stron integracji, pozostała część ankietowanych wśród problemów wymienia trudności z funkcjonowaniem dzieci zdrowych w klasie integracyjnej wynikających z zakłócania procesu edukacyjnego przez dzieci ze SPE (20%), a także trudności z tolerancją oraz zrozumieniem problemów dzieci ze SPE i ich rodziców (ponad 20%);
4. badani rodzice (ponad 50%), by poprawić jakość podejmowanych działań włączających i integracyjnych, chcieliby w pełni i bezpośrednio uczestniczyć w procesie integracji, przez organizację i udział w imprezach klasowych oraz szkolnych związanych z działaniami integracyjnymi, np. klasowe spotkania okolicznościowe, piknik rodzinny, olimpiada integracyjna;
5. ponad 40% badanych rodziców chciałaby zgłębić swoją wiedzę w zakresie diagnostyki i deficytów rozwojowych oraz integracji i edukacji włączającej. Natomiast 27% badanych podkreślała, że chcieliby, aby wszystkie dzieci zostały objęte opieką i wsparciem specjalistycznym psychologiczno-pedagogicznym oraz podkreślała znaczenie indywidualizacji i dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości dziecka;
6. wśród istotnych zmian wskazanych przez 22% badanych znalazło się dążenie do zaangażowania w integrację i edukację włączającą wszystkich nauczycieli pracujących w szkole oraz podnoszenie przez nich kwalifikacji, przez udział w kursach i szkoleniach, by mogli wspierać działania integracyjne prowadzone na terenie placówki oraz bardziej rozumieć potrzeby wszystkich uczniów uczących się w klasach integracyjnych.

## Podsumowanie

Analiza wypowiedzi ankietowanych rodziców wskazuje, że widzą oni potrzebę realizacji edukacji inkluzyjnej oraz integracji dzieci pełnosprawnych i dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale wskazują na potrzebę włączenia w te działania nie tylko samych dzieci, ale – co zostało wielokrotnie powtórzone – ich samych oraz pracowników szkoły, nie tylko nauczycieli bezpośrednio pracujących z dzieckiem, ale również pozostałych pracowników, i to nie tylko dydaktycznych. Ta opinia rodziców bardzo koresponduje ze słowami G. Stobart [2000], wskazującymi na to, że skuteczność integracji wynika z poszukiwań rozwiązań służących zapewnieniu lepszego przystosowania dzieci ze SPE oraz ich zdrowych kolegów. Rozwiązanie zaproponowane przez rodziców w znacznym stopniu poszerza krąg osób, które poprzez swój udział w procesie integracji i edukacji włączającej, będzie miało lepszy obraz podejmowanych działań, co z kolei wpłynie na wzrost ich odpowiedzialności za to co dzieje się nie tylko w klasie integracyjnej, ale przede wszystkim całej szkole – a co najważniejsze – pozwoli na utożsamianie się z tym co dzieje się w szkole. Bowiem „brak akceptacji inności nie pojawia się znikąd. Postawy dzieci są w znacznym stopniu z jednej strony odzwierciedleniem nastawień rodziców, czy szerzej nastawień społecznych, z drugiej strony wynikają z niewiedzy – skutku braku doświadczeń” [Chrzanowska 2010, s. 39].

Integracja jest swoistą szansą dla nas wszystkich, gdyż „edukacja i prawo do życia są nierozdzielnie ze sobą związane, ponieważ prawdopodobieństwo, by osoby sprawne samorzutnie uświadomiły sobie potrzeby niepełnosprawnych bez rzeczywistego kontaktu z nimi, jest nikłe” [Davis 2000, s. 105]. Integracja i edukacja włączająca pozwala budować realne społeczeństwo już od przedszkola czy szkoły, jednak wymaga ewaluacji działań organizacyjnych na rzecz doskonalenia systemu edukacyjnego i szczególnej dbałości o jego jakość. Dlatego bardzo istotne jest dopuszczenie do głosu każdego uczestnika tego procesu, gdyż tylko wtedy możliwe będzie poznanie spojrzenia na nią z różnych stron oraz poszukiwanie najlepszych rozwiązań oraz dróg ich wdrożenia.

## Bibliografia

- Chrzanowska I. (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Davis A. (2000), *Prawo do życia – prawem do edukacji [w:] Integracja dzieci o specjalnych potrzebach wybrane zagadnienia etyczna*, G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), CMPPP MEN, Warszawa.

- Dykcik W. (2006), *Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku* [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Flynn G. (1988), *Quality Education: Community Or Custody?*, „Archetype”, vol. 7.
- Gajdzica Z. (2007), *Perspektywa badań nad systemem kształcenia uczniów niepełnosprawnych w Polsce – analiza możliwej i podejmowanej problematyki badań* [w:] *Rozwój i funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Konteksty edukacyjne i prawne*, Z. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gil M. (2009), *W kierunku edukacji włączającej w Kanadzie* [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w przestrzeni społecznej*, Z. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Stobart G. (2000), *Czy psychologia potrafi uzasadnić ideę integracji dzieci o specjalnych potrzebach?* [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach wybrane zagadnienia etyczne*, G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), CMPPP MEN, Warszawa.
- Strain P.S. (1981), *Peer-mediated treatment of exceptional children's social withdrawal*, „Exceptional Education Quarterly (EEQ)”, vol. 1.

Joanna Skibska

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

## Wiedza rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym o edukacji włączającej oraz jej ocena. Komunikat z badań

### Knowledge of parents of children at early school age about inclusive education and its evaluation. Report on the study

The article characterizes the attitude of inclusion and the conditions for the adoption of a child with special educational needs to the school class group by their peers. It discusses two theories essential for inclusive education - social cognition and learning. Furthermore, the article also presents a survey research expressing opinions of parents of children at early school age on inclusive education, the analysis of which allowed the author of the study to determine the parent's knowledge on inclusive education and learn about their assessment of this form of education.

Słowa kluczowe: integracja społeczna, edukacja włączająca, dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, postawa integracji, teoria społecznego uczenia się, teoria społecznego poznania

Keywords: social inclusion, inclusive education, child with special educational needs, the attitude of integration, social learning theory, theory of social cognition

## Wprowadzenie

Postawa integracji wyraża się dążeniem do niesienia wsparcia dzieciom niepełnosprawnym w ich naturalnym środowisku społecznym oraz ogólnodostępnych placówkach oświatowo-wychowawczych [Twardowski 1991], w których „uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przez większość czasu uczą się w jednej klasie ze swoimi rówieśnikami, bez specjalnych potrzeb edukacyjnych” [Meijer 2003, s. 9] Postawa ta wyraża się przez dążenie do tworzenia osobom niepełnosprawnym pełnego (o ile to możliwe) włączania się do normalnego życia [Dykcik 2006]. Postawa integracji oparta jest na założeniu, że dzieci pełno- i niepełnosprawne mają wiele cech wspólnych [Maciarz 1984], dlatego przygoto-



wanie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) do dorosłości i życia w społeczeństwie musi być podyktowane włączaniem najpierw w grupę rówieśniczą, co stopniowo będzie przygotowywało je do decydowania o sobie i pozwoli zaistnieć w otwartym społeczeństwie na miarę indywidualnych możliwości jednostki.

„Edukacja włączająca jako warunek integracji społecznej kształtuje przekonanie, że każde dziecko (...) ma prawo do wspólnej nauki i uczestnictwa we wszystkich formach zajęć i zabaw szkolnych oraz pozaszkolnych” [Skibska, Warchał 2011, s. 381]. Dlatego przyjęcie dziecka niepełnosprawnego do grupy społecznej powinno być podyktowane inicjowaniem i kształtowaniem kontaktów, a tym samym „zaistnieniem społecznym” z jednoczesną możliwością wchodzenia w relacje. Dzięki temu możliwe będzie poznawanie problemów dziecka ze specjalnymi potrzebami i jego rodziny oraz budowanie wiedzy o niepełnosprawności na bazie własnych doświadczeń, bowiem to właśnie na nich budujemy nasz obraz „niepełnosprawności” oraz relacje społeczne z osobami niepełnosprawnymi.

A. Twardowski [1991, s. 43] podkreśla: „(...) efektywność procesu uspołeczniania niepełnosprawnego dziecka zależy od jakości powiązań między jego rodziną a środowiskiem społecznym”. Zależności, o których tu mowa, w dużym stopniu uwarunkowane są poglądami i wiedzą o osobach niepełnosprawnych oraz ich miejscu w społeczeństwie. „Związki te będą się rozszerzać (...) kiedy zapanuje przekonanie, że osoba niepełnosprawna może uczestniczyć, w miarę swych możliwości, we wszystkich dziedzinach ludzkiej aktywności (...)”. Dlatego, aby dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogło prawidłowo funkcjonować w grupie pełnosprawnych rówieśników, grupa musi poznać możliwości dziecka oraz jego ograniczenia, jednak nie przez pryzmat cech negatywnych, lecz dostrzeżenie ich jako jedne z wielu, które z jednej strony pozwalają mu być w czymś dobrym, inne powodują, że potrzebuje wsparcia. Posiadanie przez rówieśników – kolegów dziecka ze specjalnymi potrzebami – takiej wiedzy będzie sprzyjało aktywności dziecka ze SPE w grupie, funkcjonowaniu społecznemu, kształtowaniu i doskonaleniu samodzielności oraz pozwoli samostanowić o sobie. Takie spojrzenie na dziecko ze SPE będzie budowało w nim poczucie wartości oraz umożliwi bycie sobą. „Dążąc do tego, by nasze społeczeństwo było humanitarne i sprawiedliwe, musimy zawsze zachować szacunek dla każdego człowieka. Oznacza to, że na każdego musimy patrzeć jak na istotę jedyną, niepowtarzalną, z właściwymi jej potrzebami i starać się je zaspokajać najlepiej jak potrafimy, niezależnie od tego czy będzie to oznaczać naukę w szkole powszechnej, czy placówce specjalistycznej” [Davis 2000, s. 122].

Kolejną, bardzo ważną, kwestią dotyczącą edukacji włączającej są teorie społecznego poznania i uczenia się [Vasta, Haith, Miller 1995]. Dzięki rówieśnikom w każdym dziecku zachodzą zmiany rozwojowe – dzieci uczą się od siebie,

wzajemnie inspirują się do podejmowania aktywności poznawczej oraz społecznej, uczą się korygowania zachowań i emocji społecznie nieakceptowanych. W tym miejscu warto przytoczyć słowa I. Chrzanowskiej [2015, s. 127]: „umiejętność radzenia sobie w sytuacjach życiowych jest kompetencją społeczną, w którą człowiek wzrasta i nabywa jej w procesie gromadzenia doświadczeń w różnych sytuacjach i środowiskach społecznych. Efekty będą zależały od wielu warunków, między innymi od kompetencji osób, z którymi się stykamy”.

Zgodnie z teorią społecznego uczenia się „(...) integracja dzieci ze specjalnymi potrzebami, tylko wówczas zakończy się sukcesem edukacyjnym, gdy dojdzie do zaplanowanej strukturalizacji sytuacji, w której dane zachowania zostaną precyzyjnie wyodrębnione i będą wzmacniane przez nauczyciela i kolegów” [Stobart 2000, s. 54]. Strukturalizacja, o której tu mowa, dotyczy treningu umiejętności społecznych – oczekiwanych i wymaganych [Gresham 1981]. Pozwoli ona na przygotowanie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w „wejście” w grupę rówieśniczą i przejawianie wobec kolegów zachowań społecznie akceptowalnych, co w dużym stopniu zadecyduje czy integracja będzie miała pozytywny wymiar, czy okaże się porażką.

Dlatego chcąc zagwarantować dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozytywne doświadczenia G. Flynn [1988] wskazuje na znaczenie planowości i celowości działań integracyjnych realizowanych w placówkach ogólnodostępnych. Tak rozumiana integracja będzie realizowana w pełni, bowiem będzie dążyć do wcześniej wyznaczonych celów, które jako priorytet będą traktować indywidualne potrzeby dziecka oraz jego możliwości społeczno-poznawcze. To też bardzo ważne jest, aby wszystkie podmioty edukacji integracyjnej były informowane o celach bieżących oraz długoterminowych, gdyż wtedy wszystkim uczestnikom procesu integracji łatwiej będzie zrozumieć podejmowane działania oraz potrzeby i problemy dzieci ze specjalnymi potrzebami dotyczące nie tylko edukacji, ale też funkcjonowania w przestrzeni społecznej. Od zrozumienia sytuacji dziecka ze SPE będzie zależeć powodzenie i jakość udzielanego wsparcia oraz włączenie w grupę rówieśniczą. Jest to tak ważne, bowiem chodzi o to, „(...) aby edukacja stanowiła (...) zaprawę do życia, aby przygotowywała do życia w całej jego pełni i różnorodności. Szkoła powinna stanowić miniaturowy model społeczeństwa. Niepełnosprawni istnieją w środowisku jako znacznych rozmiarów mniejszość i byłoby zakłamaniem, gdyby zdrowe dzieci nie miały okazji się z nimi zetknąć, lub nawet nie wiedziały o ich istnieniu. (...) Edukacja i prawo do życia są nierozdzielne ze sobą związane, ponieważ prawdopodobieństwo, by osoby sprawne samorzutnie uświadomiły sobie potrzeby niepełnosprawnych bez rzeczywistego kontaktu z nimi, jest nikłe” [Davis 2000, s. 104–105].

Natomiast gdy odwołamy się do teorii społecznego poznania, można wskazać, że dzieci uczące się w klasie integracyjnej czerpią korzyści, stając się dla siebie

partnerami w poszukiwaniu rozwiązań różnych problemów. Szczególne miejsce zajmuje tu równowaga kompensacyjna, wynikająca z faktu, że dzieci charakteryzują się zróżnicowanym poziomem wiedzy i umiejętności, w związku z tym mogą one pełnić role nowicjuszy lub ekspertów [Al-Khamisy 2013]. Role te zmieniają się w zależności od sytuacji i warunków. Ta naprzemiennosc sprzyja uczeniu się ról społecznych oraz stanowi źródło rozwoju oraz podejmowania aktywności własnej.

## Opis przeprowadzonych badań

Badanie polegało na przeprowadzeniu ankiety, wśród rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym, uczęszczających do klas integracyjnych. Rodzice mieli możliwość wypowiedzenia się na temat procesu integracji i edukacji włączającej oraz dokonania oceny edukacji włączającej.

Ankiety rozdano 250 rodzicom, z czego zwrócono 132 ankiety ze względu na jakość ich wypełnienia, ostateczne badanie przeprowadzono na próbie 120 rodziców – 70 rodziców dzieci „zdrowych” – bez specjalnych potrzeb edukacyjnych i 50 rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Badani odpowiedzieli na pytania otwarte kwestionariusza ankiety, które pogrupowano z wykorzystaniem klucza kodowego.

Zebrany materiał pozwolił odpowiedzieć na sformułowane problemy badawcze:

1. Czy i jaką wiedzę na temat edukacji włączającej posiadają badani rodzice?
2. Jaka jest ocena procesu edukacji włączającej badanych rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w grupę rówieśniczą?

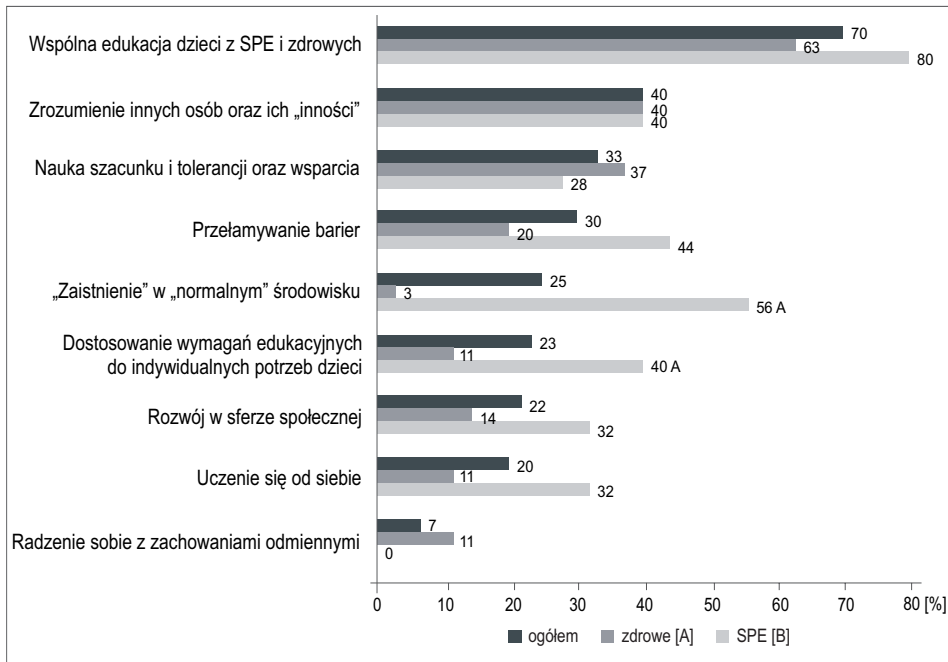
W opisie wyników badań wykorzystano test statystyczny dla proporcji kolumnowych. Interpretacja jego wyników jest następująca: jeśli dany odsetek w grupie A jest większy od analogicznego w grupie B, to zostaje on oznaczony literą B i odpowiednio, jeśli dany odsetek w grupie B jest większy od analogicznego w grupie A, to zostaje on oznaczony literą A.

## Wyniki badań

Analiza wypowiedzi rodziców dzieci uczących się w klasach edukacji wczesnoszkolnej – integracyjnych na temat rozumienia przez nich pojęcia „edukacja włączająca” oraz wskazania najważniejszych elementów, które stanowią składową tej formy kształcenia, pozwoliła wysunąć stwierdzenia na temat wiedzy respondentów (wykr. 1). Większość badanych (70%) rozumie edukację włączającą,

jako wspólną edukację dzieci ze SPE oraz dzieci bez specjalnych potrzeb. Rodzice wskazują, że:

edukacja włączająca zakłada, że dzieci niepełnosprawne uczą się w tych samych placówkach i grupach co dzieci pełnosprawne. Edukacja ta skupia się na tym, aby dziecko niepełnosprawne czuło się pełnosprawnym członkiem społeczności klasowej czy przedszkolnej; edukacja integracyjna polega na tworzeniu klas mieszanych dzieci z dysfunkcjami oraz tych „zdrowych”. Dzieci uczą się wspólnie i nie czują się „gorsze” – oddzielenymi od reszty w osobnych klasach czy szkołach.



Wykres 1. Rozumienie pojęcia edukacji włączającej oraz najistotniejsze kwestie związane z tą formą kształcenia

Źródło: Badania własne.

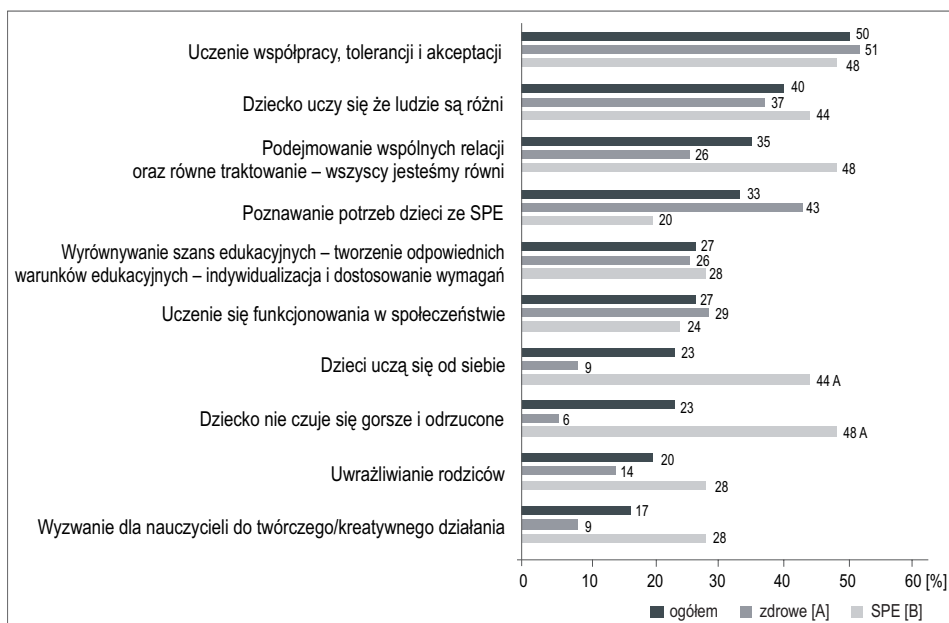
Rodzice podkreślają wagę zrozumienia innych osób i ich „inności” (40%), naukę szacunku, tolerancji oraz wsparcia (33%), a także przełamywania barier (30%). Porównując odpowiedzi rodziców dzieci ze SPE oraz dzieci „zdrowych” widoczne są dwie istotne statystycznie różnice. Dla tej pierwszej grupy edukacja włączająca w znacznie większym stopniu jest „zaistnieniem” w „normalnym” środowisku (56%) oraz dostosowaniem wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb dzieci (40%), co odzwierciedlają słowa:

Edukacja włączająca to szkoła, która zapewnia naukę dzieciom niepełnosprawnym lub z dysfunkcjami, niezależnie od wyznania czy statusu społecznego. Najistotniejsze

jest dobro dziecka, aby nauczyło się żyć w społeczeństwie oraz pomoc indywidualna w nauce.

Za szczególnie wartościowe w edukacji włączającej rodzice uznają uczenie się współpracy, tolerancji i akceptacji (50%) oraz uczenie dzieci tego, że ludzie są różni (40%), a także to, że dzieci mają możliwość wchodzenia we wzajemne relacje (35%) (wykr. 2). Rodzice podkreślali:

każda ze stron uczy się czegoś od siebie. Dzieci bez orzeczeń uczą się akceptacji i niesienia pomocy potrzebującym. Dzieci z różnego rodzaju dysfunkcjami otrzymują pomoc od kolegów i uczą się funkcjonowania w społeczeństwie; wartość edukacji uczy tolerancji i przyzwyczajają do zróżnicowanego obrazu rzeczywistości.



Wykres 2. Wartość edukacji włączającej w opinii badanych rodziców

Źródło: Badania własne.

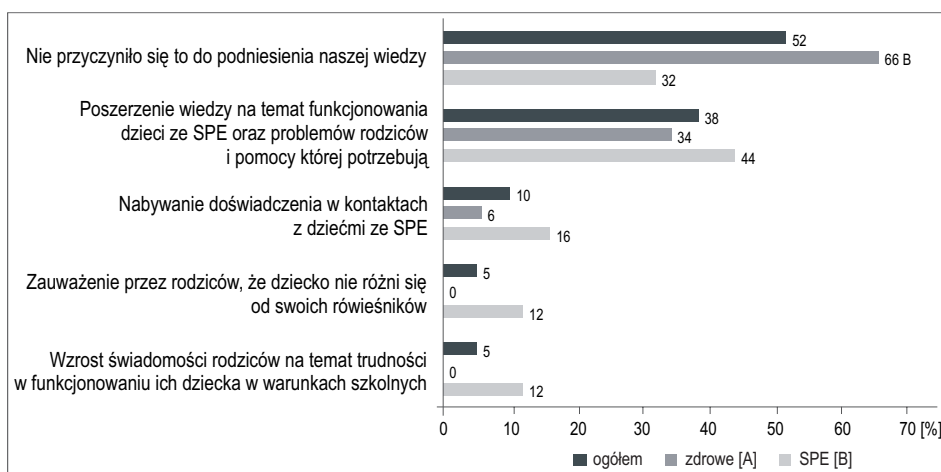
Rodzice dzieci ze SPE istotnie statystycznie częściej niż pozostali wskazywali, że bardzo ważne jest uczenie się od siebie (44%) oraz, że dziecko nie czuje się gorsze i odrzucone (48%). Rodzice dzieci ze SPE podkreślali, że

dziecko obserwuje zachowania grupy rówieśniczej i uczy się od niej wielu rzeczy. Rozumie, że nie zawsze zachowuje się dobrze i stara się to zmienić. Dziecko czuje i wie, że jest inne, cierpi i tylko pomoc nauczyciela czy rozmowa z nim pomaga mu odnaleźć się w tym świecie oraz nie czuje się gorsze; edukacja włączająca jest szansą na stworzenie dzieciom niepełnosprawnym normalnego życia wśród pełnosprawnych rówieśni-

ków; włączanie dzieci z dysfunkcjami w środowisko to umożliwianie im normalnego rozwoju. Dla nauczycieli stanowi to wyzwanie do twórczego działania i doskonalenia tego typu edukacji, dla rodziców może stanowić wsparcie w rozwiązywaniu bieżących problemów wychowawczych; umożliwienie dzieciom niepełnosprawnym uczestnictwa w życiu społecznym i edukacji wraz z ich rówieśnikami. Uczenie dzieci zdrowych tolerancji i empatii.

Powyższe wypowiedzi rodziców podkreślają rolę i znaczenie społecznego uczenia się, które odgrywa szczególną rolę w edukacji dziecka w młodszym wieku szkolnym, wskazują na istotę dawania szansy na „normalne życie”, a tym samym przygotowanie dzieci do życia w otwartym społeczeństwie, w którym każda jednostka ma swoje prawa.

Większość badanych rodziców (52%) oceniło, że fakt uczęszczania ich dziecka do klasy integracyjnej nie przyczynił się do podniesienia poziomu ich wiedzy na temat funkcjonowania dzieci ze SPE, natomiast 38% badanych stwierdziło, że poszerzyło swoją wiedzę w tym zakresie (wykr. 3).

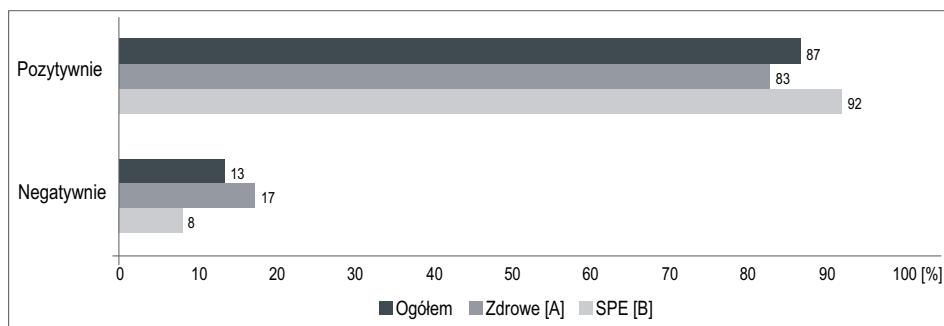


Wykres 3. Wiedza rodziców na temat problemów funkcjonowania dzieci ze SPE w grupie rówieśniczej

Źródło: Badania własne.

Ankietowani w większości oceniają edukację włączającą pozytywnie (87%). Nie ma w tym względzie istotnych statystycznie różnic pomiędzy rodzicami dzieci „zdrowych” (83%) i tych ze SPE (92%) (wykr. 4). Rodzice podkreślali walory takiej edukacji, wskazując że:

dzieci niepełnosprawne mogą wzrastać wśród rówieśników, mogą rozwijać swoje umiejętności, a pozostałe dzieci uczą się tolerancji.



Wykres 4. Ocena przebiegu procesu włączania dziecka ze SPE w grupę rówieśniczą

Źródło: Badania własne.

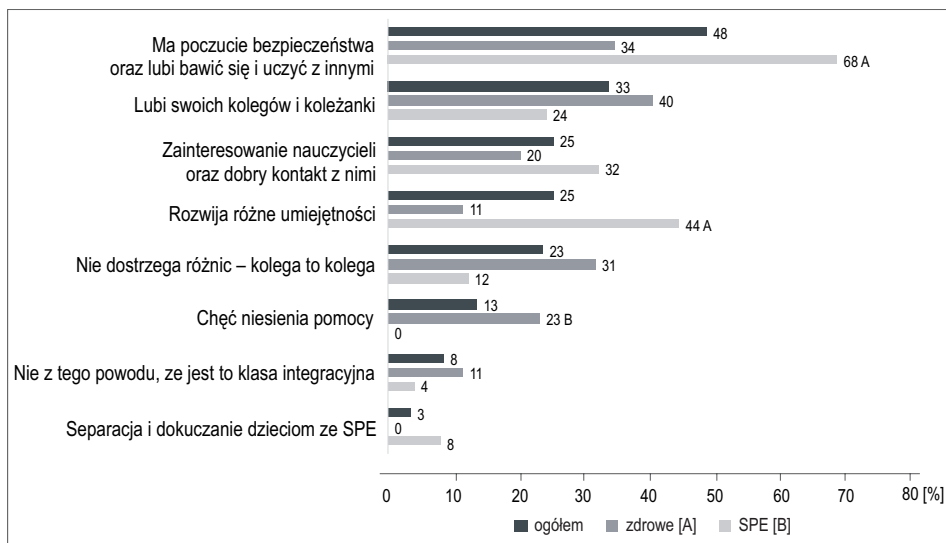
Często rodzice wskazywali, że:

oceniają proces włączania bardzo dobrze, dzieci integracyjne „podciągają” się do zdrowych rówieśników, a dzieci pozostałe oswiają się z „innością” i problemami innych osób, co jest bardzo ważne w przyszłości; raczej dobrze, dzieci z dysfunkcjami są traktowane przez rówieśników tak samo, po partnersku, tak samo jak te bez dysfunkcji. Wszyscy akceptują swoje słabości.

Ocena procesu włączania dziecko ze SPE w grupę rówieśniczą zdaje się w dużej mierze być zależna od nastawienia samego dziecka (wykr. 5). Zdecydowana większość badanych (87%) stwierdziła, że ich dzieci lubią chodzić do klas integracyjnych. Pod tym względem nie ma różnic pomiędzy odpowiedziami rodziców dzieci pełnosprawnych i tych ze SPE (w obu grupach odsetek ten jest na poziomie 83–92%).

Interesujące wydaje się przede wszystkim porównanie odpowiedzi rodziców dzieci, które lubią chodzić do klasy integracyjnej, i tych, które nie lubią. Rodzice dzieci lubiących swoją klasę (110 osób) w zdecydowanej większości pozytywnie oceniają edukację włączającą (91%), podczas gdy rodzice dzieci niezadowolonych z klasy, zdają się mieć znacznie gorszą ocenę tego typu edukacji. Na 10 rodziców (mała próba) niezadowolonych – 6 negatywnie ocenia edukację włączającą.

Dzieci, szczególnie te ze SPE – co jest istotne statystycznie – lubią chodzić do klas integracyjnych ze względu na poczucie bezpieczeństwa oraz, że lubią bawić się i uczyć z innymi (68%). Ważne wydają się też dobre relacje z kolegami i koleżankami oraz zainteresowanie ze strony nauczycieli. Wśród ważnych kwestii 25% ankietowanych rodziców wymieniło rozwijanie różnych umiejętności, w przypadku rodziców dzieci ze SPE było to 44% badanych. Natomiast 23% rodziców dzieci pełnosprawnych – co stanowi istotną różnicę statystyczną – wskazało jako wartość chodzenia do klasy integracyjnej chęć niesienia pomocy.

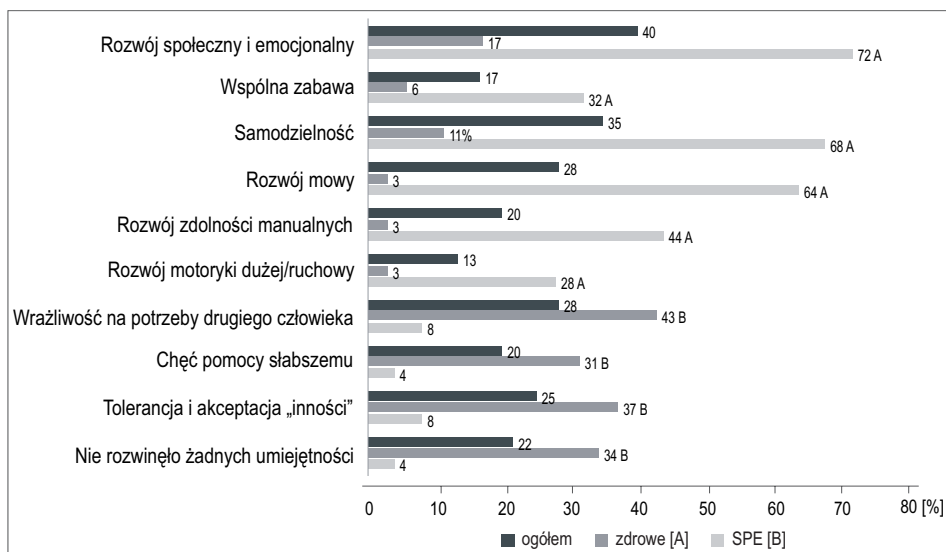


Wykres 5. Nastawienie dziecka do chodzenia do klasy integracyjnej oraz powody wyboru  
Źródło: Badania własne.

Wśród istotnych statystycznie argumentów przemawiających na korzyść edukacji włączającej (wykr. 6) 72% badanych rodziców dzieci ze SPE wskazało rozwój społeczny i emocjonalny, a 32% wspólną zabawę z rówieśnikami. Rodzice, oprócz umiejętności odnoszących się do sfery społecznej, wskazali także zmiany zachodzące w dziecku w innych sferach mających wpływ na poznawcze i komunikacyjne funkcjonowanie dziecka ze SPE. Rodzice w 68% wskazali poprawę w zakresie samodzielności, 64% zaobserwowało zmiany w rozwój mowy, wskazywali również na poprawę w sferze fizycznej – 38%, dostrzegając zmiany w rozwoju sprawności manualnej, a 28% w motoryce dużej. Rodzice dzieci „zdrowych” – 43% badanych obserwowało wzrost wrażliwości dziecka na potrzeby drugiego człowieka i 31% poprawę w zakresie pomocy słabszym, a 37% w zakresie tolerancji i akceptacji „inności”. Jednak niepokojące jest to, że 34% rodziców dzieci pełnosprawnych nie dostrzega żadnych korzyści wynikających z integracji.

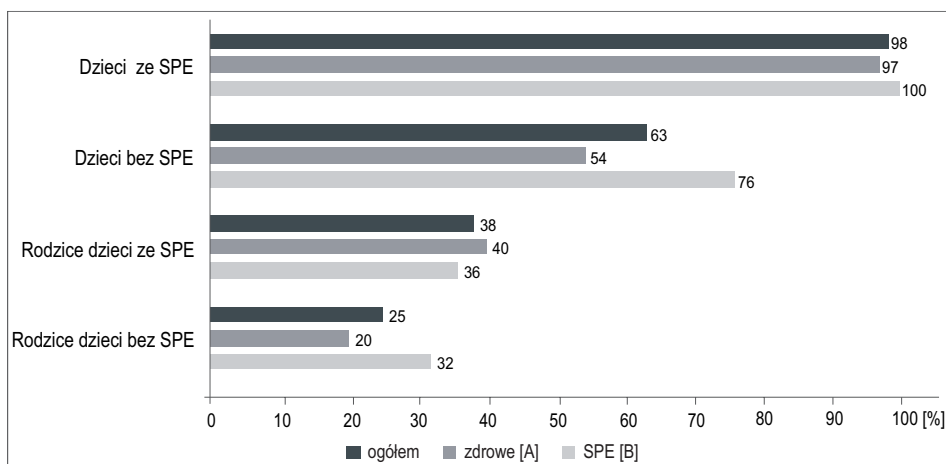
Warto zauważyć także, że badani rodzice są dość zgodni odnośnie do tego, kto jest głównym beneficjentem edukacji włączającej (wykr. 7). Prawie wszyscy badani (98%) wymienili w tym kontekście dzieci ze SPE, w drugiej kolejności (63%) mówiono o dzieciach „zdrowych”. Znacznie rzadziej, jako odnoszących korzyści, wymieniano rodziców dzieci ze SPE (38%) oraz rodziców dzieci „zdrowych” (25%).





Wykres 6. Umiejętności wskazane przez rodziców istotne dla rozwoju dziecka

Źródło: Badania własne.



Wykres 7. Osoby odnoszące korzyści z edukacji włączającej

Źródło: Badania własne.

Przeprowadzane badania i ich analiza, uwzględniająca różnice statystyczne, pozwoliły na wysunięcie wniosków, jednak ze względu na niewielką próbę, wnioski nie podlegają uogólnieniu:

1. badani rodzice posiadają wiedzę na temat edukacji włączającej, rozumiejąc na czym ona polega oraz jakie są jej założenia; wskazują te jej składowe, które

- odgrywają istotną rolę, czyli wspólna edukacja dzieci pełno- i niepełnosprawnych (70%) oraz dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb dziecka (40%). Rodzice dzieci ze SPE (44%) wskazali także na znaczenie w rozwoju dzieci „społecznego uczenia się” oraz „zaistnienia społecznego” (56%);
2. wśród podmiotów edukacji włączającej, odnoszących największe korzyści z inkluzji, badani wymienili dzieci ze SPE (98%), dzieci „zdrowe” – bez specjalnych potrzeb edukacyjnych (63%) oraz rodziców dzieci ze SPE (38%), minimum 20% badanych upatrywało korzyści dla wszystkich podmiotów edukacji inkluzyjnej;
  3. w opinii 66% badanych rodziców dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych, to że dziecko uczęszcza do klasy integracyjnej, nie wpłynęło na zmianę ich wiedzy na temat funkcjonowania dzieci ze SPE, natomiast 34% rodziców stwierdziło, że pogłębiło swoją wiedzę na temat trudności edukacyjnych dzieci ze SPE oraz ich funkcjonowania, a także problemów, z którymi borykają się rodzice dzieci ze SPE oraz pomocy, której potrzebują;
  4. wśród różnic istotnych statystycznie 37% rodziców dzieci „zdrowych” wartości edukacji włączającej upatruje w zmianach zachodzących w dziecku w sferze społecznej, natomiast ponad 50% ankietowanych rodziców dzieci ze SPE wskazało nie tylko na zmiany w sferze społecznej i emocjonalnej, ale przede wszystkim obserwowało zmiany w sferze fizycznej oraz komunikacyjnej. Jednak 34% rodziców dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych uważa, że ich dzieci nie czerpią żadnych korzyści z uczenia się w klasie integracyjnej;
  5. rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wśród istotnych statystycznie zmian w zakresie nabytych umiejętności wymieniają: rozwój społeczny (72%), samodzielność (68%), rozwój mowy (64%), rozwój zdolności manualnych (44%) i rozwój motoryki dużej (28%) oraz możliwość wspólnej zabawy z rówieśnikami (32%). Pozostali rodzice wskazują przede wszystkim na walory społeczne, tzn. rozwój wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka (43%), wzrost tolerancji i akceptacji (37%) oraz chęć niesienia pomocy słabszemu (31%).

## Podsumowanie

„Integracja jest wyrazem demokratyzacji sposobu życia społecznego, kierunkiem przemian (...)” [Dykcik 2006, s. 369]. Powinna stanowić podstawę wdrażania idei edukacji włączającej w placówkach oświatowych ogólnodostępnych. Jednak w taki sposób, by nie była utożsamiana z wątpliwą przyjemnością „bycia wśród

innych” [Krause 2011, s. 71], czyli edukacji najlepiej odpowiadającej potrzebom dziecka [Kyriazopoulou, Weber 2009], której głównym celem powinno być dostosowanie wymagań edukacyjnych do dziecka.

Edukacja włączająca podąża w kierunku dobrej zmiany, jednak niestety nadal nie wszystkie warunki są spełniane przez podmioty uczestniczące. Przede wszystkim brakuje zrozumienia, że program oraz warunki edukacji powinny być dostosowywane do potrzeb i możliwości dziecka, a nie – jak to często bywa – że to uczeń musi dostosować się do wymagań szkoły, wykraczających ponad jego możliwości rozwojowe. Zamiast wsparcia dziecka i jego rodziny mamy do czynienia z niezrozumieniem istotnych kwestii decydujących o jakości edukacji włączającej. Zresztą – jak wskazują przedstawione badania – rodzice wiedzą na czym polega edukacja włączająca, jednak wykazują braki w zrozumieniu idei takiej formy kształcenia – tworzenia „jednej” klasy o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Badani rodzice wyodrębniają w klasie dwie grupy dzieci – ze specjalnymi potrzebami i bez specjalnych potrzeb edukacyjnych. To wskazuje na istnienie takiego podziału w rzeczywistej przestrzeni społecznej badanych klas, tym bardziej, że respondenci przede wszystkim jako grupę, która odnosi największe korzyści z edukacji włączającej, wskazują dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Tylko nieliczna grupa respondentów widzi korzyści czerpane przez wszystkie podmioty uczestniczące. Taka sytuacja powinna ukierunkować aktywność inkluzyjną placówek oświatowych na ewaluację przyjętych celów i podejmowanych działań, by nauczyciele oraz rodzice uświadamiali sobie wartości płynące z edukacji włączającej, bowiem to od wszystkich podmiotów edukacji inkluzyjnej zależy przebieg, rodzaj i tempo zmian.

Z. Janiszewska-Nieścioruk [2007] podkreśla, że wzajemne relacje i współpraca rodzic-nauczyciel mają znaczny wpływ na integracyjną skuteczność różnych form systemu edukacji. Dlatego też wszyscy rodzice mogą liczyć na wsparcie i zrozumienie nauczycieli, staną się równoprawnymi partnerami, dla których dobro wszystkich uczniów będzie priorytetem edukacji przygotowującej do życia w społeczeństwie. Z kolei nauczyciele, uznając za najważniejsze dobro – dziecko, jego indywidualność oraz potrzeby i możliwości, będą tak organizować przestrzeń edukacyjną, aby nie zatracić celu nadrzędnego – przygotowania jednostki do dorosłego życia oraz edukacji „na miarę”.

## Bibliografia

- Al-Khamisy D. (2013), *Edukacja włączająca edukacja dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Davis A. (2000), *Prawo do życia – prawem do edukacji*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach wybrane zagadnienia etyczne*, G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), CMPPP MEN, Warszawa.
- Dykcik W. (2006), *Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku* [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Flynn G. (1988), *Quality Education: Community Or Custody?*, „Archetype”, vol. 7.
- Gresham F.M. (1981), *Socialskills training with handicapped children: A review*, „Review of Education Research”, vol. 51.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2007), *Perspektywy i zagrożenia współczesnej edukacji integracyjnej osób z niepełnosprawnością* [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krause A. (2011), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kyriazopoulou M, Weber H. (red.) (2009) *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*, European Agency for Development In Special Needs Education, Odense, Denmark.
- Maciarz A. (1984), *Wybrane zagadnienia z rewalidacji dzieci*, WSP, Zielona Góra.
- Meijer C.J.W. (red.) (2003), *Special education cross Europe in 2003: trends In provision In 18 European countries*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middelbart.
- Skibska J., Warchał M. (2011), *Edukacja inkluzyjna dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej a integracja społeczna* [w:] *Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności*, K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec.
- Stobart G. (2000), *Czy psychologia potrafi uzasadnić integrację dzieci o specjalnych potrzebach* [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach wybrane zagadnienia etyczne*, G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), CMPPP MEN, Warszawa.
- Twardowski A. (1991), *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), WSiP, Warszawa.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S. (1995), *Psychologia dziecka*, tłum. M. Babiuch, WSiP, Warszawa.

Agnieszka Drabata  
Uniwersytet Gdański w Gdańsku

## Nauczyciel wobec reifikacji tożsamości ucznia z niepełnosprawnością intelektualną

### The role of a teacher in the reification in the identity of a student with intellectual disability

The fact that a teacher is a person who significantly imprints his/her own mark on the personality of a pupil is an indisputable fact. At a time when we are dealing with a teacher striving for self-development, for whom the awareness of the importance of his/her work makes the teacher reflective and try to do an in-depth reflection and deeper thoughts on the situation of his/her actions, and who puts critical questions of those actions, we can calmly and joyfully observe the development of the students of such a teacher. The situation is different when, instead of criticism, reflection and thinking appear to close new experiences, evaluating superficial actions and making observations made with the objective truth. Then the reification of the identity of a student tends to become a real threat preventing the realization of the true Self of that student. The purpose of this article is an attempt to reflect on what might be a remedy for the admission by teachers to an extreme form of objectification in working with students in the educational-therapeutic process.

Słowa kluczowe: reifikacja, tożsamość ucznia, obiektywizacja, nauczyciel, niepełnosprawność intelektualna, etykietowanie

Keywords: reification, student's identity, objectification, teacher, intellectual disability, labeling

## Wprowadzenie

Czym jest reifikacja? Profesor R. Sahn [2013] twierdzi, że odpowiedź skrywa jedną z najlepiej strzeżonych tajemnic – tajemnicę zrozumienia. Jednym z wyjaśnień tego pojęcia jest rozumienie go jako zjawiska obecnego w rzeczywistości społecznej, kiedy to ustanowione przez daną społeczność prawa i zasady zaczynają być traktowane jak aksjomat, rzeczy absolutnie pewne, niepoddające się dyskusji. Tym, w jaki sposób dochodzi do społecznego konstruowania rzeczywistości obiektywnej, zajęli się między innymi: P.L. Berger oraz T. Luckmann [1983]. Auto-

rzy ci mówią o reifikacji jako o skrajnej formie obiektywizacji, mającej miejsce wówczas, gdy zobiektywizowany świat traci swoją zrozumiałość, i choć stworzony przez ludzi przedstawia się jako sfera faktów nieludzkich i odhumanizowanych. W tej fazie obiektywizacji zerwane zostają więzy pomiędzy procesem wytwarzania a produktem. Efekty ludzkiej aktywności zostają wyalienowane od swoich autorów, człowiek będący sprawcą swego świata zapomina, że ten jest jego wytworem. Reifikacja to postrzeganie wytworów ludzkich w sposób, w jaki postrzega się fakty przyrodnicze, rezultaty praw kosmicznych czy przejaw woli boskiej [Berger, Luckmann 1983, s. 146]. Jest to „odmiana świadomości”, w której znaczenia ludzkie nie są rozumiane jako wytwarzające świat, lecz jako wytwory natury rzeczy. Do takich wytworów należy świat instytucji, który za sprawą reifikacji łączy się ze światem przyrody, stając się koniecznością i jako taki jest przeżywany [Lech 2013, s. 187].

Kategorią definiującą pewien wycinek rzeczywistości, będącej rzeczywistością społeczną, jest termin „upośledzenie umysłowe” [Gustavsson, Zakrzewska-Manterys 1997, s. 25]. Sama niepełnosprawność intelektualna jest również „elementem rzeczywistości, którą opisuje i klasyfikuje, stanowiąc coś co można by nazwać jednym z najbardziej «socjologicznych» pojęć w dziejach socjologii, mianowicie «fakt społeczny»” [Gustavsson, Zakrzewska-Manterys 1997, s. 25]. Czy istnieje szansa, aby nauczyciel był w stanie wyzwolić prawdziwą naturę ucznia z niepełnosprawnością intelektualną? Czy zewnętrzny wobec ucznia przymus, niczym wir wodny, niezależny od jego jednostkowych manifestacji i wciągający go w określoną kategorię wessał już jego tożsamość? Czy możliwe jest, by wybić się ku powierzchni? Czym jest skrajna forma obiektywizacji w odniesieniu do rzeczywistości instytucjonalnej oraz co zwiększa jej ryzyko w odniesieniu do tożsamości ucznia? Czy i w jaki sposób nauczyciel może temu wszystkiemu przeciwdziałać? Powyższe kwestie stanowią przedmiot rozważań niniejszego artykułu.

## Od reifikacji rzeczywistości ku reifikacji tożsamości

Doświadczenie świata instytucjonalnego, jako rzeczywistości obiektywnej, spowodowane jest między innymi faktem, że świat ten ma swoją historię, która wyprzedza narodziny człowieka, wykraczając poza jego biografię. Instytucje, jako fakty historyczne i obiektywne, przedstawiają się jednostce jako niepodważalne, podczas gdy owa obiektywność świata instytucjonalnego zawsze jest obiektywnością wytworzoną przez ludzi [Lech 2013, s. 186]. Zabezpieczeniu i podtrzymaniu istniejącego porządku instytucjonalnego, ochronie przed zachwianiem ładu społecznego i chaosem służy tzw. uniwersum symboliczne. Nie jest ono jednak ustalone raz na zawsze i może dojść do sytuacji, w której w wyni-

ku jego problematyczności dojdzie do pewnych przekształceń w obszarze „obiektywnej” rzeczywistości. Z tego też względu uniwersa symboliczne wymagają podtrzymujących je mechanizmów. Ponieważ żadne społeczeństwo, będąc wytworem człowieka, nie jest przyjmowane bez zastrzeżeń, każde uniwersum symboliczne jest potencjalnie problematyczne. Zagrożenie dla obowiązującego uniwersum symbolicznego stanowi pojawienie się odmiennych definicji rzeczywistości. Taką sytuację wywołują zazwyczaj dwa przypadki: pierwszym jest konfrontacja z zupełnie innym społeczeństwem, o zupełnie odrębnej historii i kulturze. Wówczas pojawienie się alternatywnego uniwersum symbolicznego poddaje w wątpliwość, że obowiązująca do tej pory wizja świata jest jedyną możliwą, a co za tym idzie, zapoczątkowuje krytyczne myślenie w stosunku do tejże wizji [Lech 2013, s. 192]. Drugą sytuacją, w której dotychczasowe uniwersum symboliczne może być zagrożone, jest wyłonienie się grupy, której członkowie będą próbować na własną rękę ustalać „dewiacyjną” wersję rzeczywistości. Rodzajem instytucji oceniającej swoich członków jest społeczeństwo. „Jednostki wyglądające i zachowujące się zgodnie z normami są uznawane za swoich, są chronione, włączane. Rola kontroli społecznej wiąże się z ochroną typowych, standardowych cech i wzorów reakcji (interakcji) społecznych ujawnianych i utrwalanych w zachowaniach osób go współtworzących, wobec osób o typowym wyglądzie i sposobie poruszania się, porozumiewania się” [Żuraw 2008, s. 44]. W celu utrzymania oficjalnego uniwersum symbolicznego stosowane są procedury ochrony przed alternatywnymi definicjami rzeczywistości, co prowadzi do jego uprawo- mocnienia, ale i modyfikacji w wyniku nowych ustaleń teoretycznych, tworzonych dla przeciwstawienia się uniwersum konkurencyjnemu [Lech 2013, s. 193].

Wobec osób będących obiektem oceny przejawiane są zachowania leżące na kontinuum pełna akceptacja – pełna negacja. Akceptacja dotyczy osób, które we wzajemnej percepcji dzielą jednakowe systemy wartości tworzących dany układ społeczny. Ci zaś, którzy zostali uznani jako kandydujący do uczestnictwa w nim, podlegają socjalizacji oraz adaptacji poprzez wychowanie i edukację [Żuraw 2008, s. 44]. Jak pisał J.J. Rousseau: „rodzimy się słabi, potrzebujemy siły; bezbronni, potrzebujemy pomocy; głupi, potrzebujemy rozumu. Wszystko, czego nam brakuje w momencie narodzin, wszystko, czego nam potrzeba do wkroczenia w świat ludzi, to dar edukacji” [Wołoszyn 1995, s. 472]. Zadaniem szkół zatem jest nauczenie oficjalnie obowiązującej definicji rzeczywistości oraz ukształtowanie człowieka, tak by potrafił funkcjonować w społeczeństwie zgodnie z ustalonymi normami i zasadami. Według definicji W. Okonia szkoła to „instytucja oświatowo-wychowawcza zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie

celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów” [Okoń 1992, s. 201].

Uprawomocnienie, uzasadnienie, usensownienie owych zasad i norm oraz związanych z nimi wartości, symboli i wzorców działań odbywa się za sprawą legitymizacji, dzięki której stają się one standardami oczywistymi, naturalnymi i niebudzącymi wątpliwości. Termin „legitymizacja” (łac. *legitimus* – zgodny z prawem) pochodzi od M. Webera, który wykorzystywał go w pracach z zakresu socjologii polityki, analizując źródła uprawomocnienia sprawowania władzy [Lech 2013, s. 189]. Jak pisze P. Żuk [2007, s. 154]: „funkcją »myśli panujących« jest legitymizacja owego panowania, a także (...) ukazywanie interesów klasy panującej jako dobra ogólnospołecznego, a panujących myśli i przekonań jako prawdy uniwersalnej i powszechnie uznawanej”. Władza, celem egzekwowania narzuconych zasad i reguł postępowania, stosuje typ kontroli określanej jako tzw. „kontrola po”. Postępowanie zgodnie z „prawdą uniwersalną” skutkuje nagrodą za posłuszeństwo, natomiast brak posłuszeństwa wiąże się z odpowiednią konsekwencją w postaci kary. Celem egzekwowania wypełniania oficjalnie obowiązującej definicji rzeczywistości oraz celem powstrzymania ewentualnych zamiarów mających na celu jej modyfikację, nierzadko wykorzystywane są różnego rodzaju środki przymusu. Szkoły, jak pisze A. Janowski, przypominają tzw. instytucje totalne (więzienia, szpitale psychiatryczne itp.), w których „jedna podgrupa klientów (uczniowie) jest wbrew swej woli przypisana do instytucji, podczas gdy druga podgrupa (funkcjonariusze) ma większą swobodę ruchów, a co najważniejsze, funkcjonariusze mają prawo do całkowitego opuszczenia instytucji. W takich okolicznościach normalne jest, że bardziej uprzywilejowana grupa strzeże wejść i wyjść bądź to w przenośni, bądź dosłownie” [Janowski 1995, s. 18]. Mając oczekiwania co do „właściwych” zachowań, służących wypełnianiu oficjalnie ustalonej definicji rzeczywistości, za sprawą oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych dąży się do tego, by nie dopuścić do kreowania wspomnianej wcześniej wersji „dewiacyjnej” tejże rzeczywistości. Stąd też za wszelką cenę podejmowane są próby naprawcze w stosunku do uczniów stwarzających takie ryzyko. W wyniku tego, jak pisze A. Krause [2011, s. 65], „dużą popularnością wśród nauczycieli cieszą się szkolenia o charakterze »przepisów kulinarnych«, które podają, w jaki sposób krok po kroku oddziaływać na dziecko w celu osiągnięcia założonego efektu”.

W związku z powyższym „uczelnie kładą nacisk na kompetencje metodyczne. O wiele trudniej znaleźć tam przedmioty kształtujące niezbędne do wychowania kwalifikacje, np. umiejętność komunikacji, dialogu, słuchania drugiego człowieka, mediacji. W przyszłych nauczycielach trudno zaobserwować takie cechy, jak: gotowość do rezygnacji z dominującej pozycji nauczyciela, pogłębiona refleksja pedagogiczna niezbędna w wychowaniu czy znajomość aktualnych problemów młodzieży” [Krause 2011, s. 88]. Bezrefleksyjność stwarza ryzyko nieumie-



jętności wyjścia poza poziom luźnych spostrzeżeń i spekulacji, co przy stosunkowo słabej znajomości uczniów i ich problemów jest gruntem, na którym stosunkowo łatwo wyrasta etykietowanie. W takich sytuacjach zdarza się, że nauczyciel trwa przy wyrobionych stereotypach dotyczących dziecka, zamykając oczy na nowe doświadczenia, sprawia, że etykieta czy opinia o uczniu stabilizuje się. Wówczas można zacząć zbierać plony – zreifikowane tożsamości uczniów. Zjawisko „reifikacji tożsamości” [por. Janowski 1995, s. 72] uruchamia mechanizm samosprowadzających się przepowiedni, które powstają na podstawie uogólnień, a te zaś, mimo że czasem czynione na podstawie konkretnych szczegółów, nie zawsze okazują się trafne. Samospełniającymi się przepowiedniami, teoretycy wychowania zainteresowali się po pionierskich badaniach R. Rosenthala i L. Jacobsona. Autorzy ci wykazali, że, uczeń, któremu wiele razy dano do zrozumienia, że zachowuje się w określony sposób, w pewnym momencie zacznie się w oczekiwany sposób zachowywać [Janowski 1995, s. 72].

D. Hargreaves uważa, że nauczyciele dzielą się na dwie grupy, w zależności od tego, w jaki sposób postrzegają niepożądane zachowania przejawiane przez uczniów. Jedną z grup stanowią nauczyciele, którzy „prowokują” zachowania trudne uczniów. Widzą oni w nich osoby ustawicznie szukające okazji, by zrobić coś złego, unikać pracy, buntować się. Ten sposób postrzegania uczniów pociąga za sobą postępowanie „prowokujące”, za którego sprawą uczniowie zaczynają spełniać przepowiednię [Janowski 1995, s. 73]. W tym miejscu warto wspomnieć o koncepcji A. Berge’a – podzielił on różne trudności według reagowania na nie wychowawców, np. nadmierna ruchliwość czy powolność wywołuje u wychowawcy rozdrażnienie. Lenistwo i niekulturalny sposób bycia stają się przyczyną upokorzenia wychowawcy. Kradzież i wykroczenia seksualne wywołują odrazę. Autor przedstawił pewne specyficzne reakcje osób dorosłych wobec postępowania dzieci uniemożliwiające obiektywną ocenę, stanowiące ryzyko zbyt pochopnego przypięcia dziecku etykiety „trudne” [Dobrowolska 1966, s. 8].

Jedną z koncepcji wyjaśniających genezę oraz uwarunkowania etykietowania i naznaczania osób z niepełnosprawnością intelektualną jest koncepcja B. Farbera, która mówi o dwóch rodzajach etykiet – etykiecie dewianta lub osoby niekompetentnej. „Dewiant jest osobą jakościowo odmienną od przeciętnych członków społeczeństwa, ze względu na inny system wartości, dążenie do celów nieakceptowanych społecznie itp. (...) Dewiant świadomie lub nieświadomie postępuje sprzecznie z obowiązującymi normami (...) Osoba niekompetentna różni się stopniem nasilenia cech typowych dla całej populacji, np. przejawia mniejsze zdolności do wykonywania normalnych zadań społecznych” [za: Cytowska 2002, s. 119–120]. M. Söder wskazuje, że etykieta „może wynikać z perspektywy etykietującego, może być traktowana jako neutralna, opisowa lub jako diagnoza naukowa, lecz w istocie jest ona czymś więcej. Wkłada ona osobę w kategorię, która jest

wypełniona społecznymi znaczeniami i uprzedzeniami (...) Osobowość jakby zastęga w postaci upośledzenia" [Söder 1981, s. 117–129, za: Gustavsson, Zakrzewska-Manterys 1997, s. 13].

E. Aronson podaje, iż ważnym czynnikiem, zidentyfikowanym przez R. Fazio, który zwiększa wyżej wspomniane ryzyko etykietowania za sprawą przyjętej wobec drugiej osoby postawy, opartej na nieuzasadnionych twierdzeniach oraz który sprawia, że osoba będzie działać zgodnie z jej postawą, jest tzw. dostępność postawy. Postawa jest wysoce dostępna, wówczas gdy „ocena obiektu tej postawy przychodzi szybko, prawie natychmiast na myśl, kiedy tylko napotka (się) ten obiekt. Słowo »waż«, u większości ludzi wywoła skojarzenie »zły«, »niebezpieczny«. Zwrot »obraz Rembrandta« u przeważającej części osób wywoła skojarzenie »piękny«. To samo dotyczy ludzi, kiedy to zdarza się, że o konkretnych osobach myślimy w określony sposób" [Aronson 2004, s. 152]. W relacji nauczyciel – uczeń, dostępność postawy odgrywa znaczącą rolę. Jeżeli przed oczami nauczyciela pojawi się obraz konkretnego ucznia, na przykład ucznia z Zespołem Downa i na myśl przyjdzie mu konkretna ocena, np. uparty, z dużym prawdopodobieństwem będzie on traktował go zgodnie z tą oceną. Jest to niezwykle niebezpieczne zwłaszcza w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, którzy ze względu na określoną kondycję mogą mieć trudności, aby zadbać o samych siebie oraz by zadbać o swój rozwój. To, w jaki sposób nauczyciel postrzega ucznia, ma zasadnicze znaczenie i w dużej mierze zależy od niego samego – od jego procesów percepcyjnych, stanowiących podstawę ocen [Żuraw 2008, s. 45]. „Czy dziecko jest nieprzystępne, czy też potrafi bawić się i pracować samodzielnie? Czy jest lekkomyślne, czy też odważne i poszukuje nowych doświadczeń? Czy jest obsesyjnie porządne, czy też ma wybitne zdolności organizacyjne? Czy zadreżca cię ciągłymi pytaniami, czy też wykazuje zaciekawienie światem i jest w tym wytrwałe? Dlaczego próbujemy zmienić dziecko, które jest uparte, ale podziwiamy takie, które jest wytrwałe? Wszak są to cechy wywodzące się z tego samego rdzenia" – pyta autorka książki pt. „10 rzeczy, o których chciałoby ci powiedzieć dziecko z autyzmem" [Notbohm 2009, s. 12].

Innym przykładem determinantu pojawiania się nieuzasadnionych twierdzeń dotyczących osoby ucznia są tzw. subtelne zmienne sytuacyjne. Często nauczyciele nie dostrzegają znaczenia sytuacji dla wyjaśnienia zachowania swojego ucznia, zaś opinię na jego temat wyrażają na podstawie omówionych wcześniej, niczym nieuzasadnionych, sądów i przekonań. Jak twierdzi M. Sempoliński, nawet najsilniejsze przekonanie nie gwarantuje posiadania wiedzy. Można być bowiem przekonanym, że coś się wie i jednocześnie nie spełniać niezbędnych warunków posiadania wiedzy. Można więc sądzić, że się wie, mimo że się tego nie wie [Hempoliński 1982, s. 90]. Akceptacja sądu nie może mieć charakteru czysto woluntarystycznego typu: „uznaję, bo chcę", arbitralnego lub po prostu dekla-

ratywnego. Kto wypowiada jakiś sąd w kontekście wyrażenia „wiem, że” lub „jestem przekonany, że”, a tym bardziej, gdy nalega by inni uznali ten sąd za swój, musi być do tego w jakiś sposób uprawniony. Pytanie, jakie się pojawia, to – co dostarcza takiego uprawnienia? Jest to jedno z najbardziej złożonych zagadnień epistemologicznych, jak pisze autor, wokół którego po dziś dzień toczą się spory [Hempoliński 1982, s. 91].

Nieuprawomocnione w sposób wystarczający, nadawane uczniowi z niepełnosprawnością intelektualną, znaczenia, na podstawie których budowany jest jego obraz, w sposób znaczący wpływają na jego dalsze losy. Jednym z podejść do niepełnosprawności intelektualnej jest podejście społecznego konstrukcjonizmu przedstawione przez M Södera [1981]. Podstawowym założeniem tego ujęcia jest przyjęcie, iż jeden z najważniejszych związków między jednostką a otoczeniem tejże jednostki wynika z istnienia społecznego znaczenia. Świat, w którym żyjemy, staje się dla nas znaczący w wyniku wrastania w społecznie i kulturowo konstruowane systemy. W tym ujęciu upośledzenie definiowane jest poprzez „odwołanie się do znaczenia, jakie przypisujemy różnym rodzajom fizycznych lub umysłowych dewiacji” [Gustavsson, Zakrzewska-Manterys 1997, s. 12]. Osoby uznane za niespełniające standardów większości podlegają stygmatyzacji, której istotą jest społeczne, negatywne naznaczanie członków jakiejś grupy, a nie pojedynczych osób. Stygmatyzacja jest społecznie „zasugerowana”, a jej podstawą są „procesy percepcyjne stanowiące podstawę ocen (...)” [Żuraw 2008, s. 45].

## W obronie „Ja” ucznia

Przekonania pozaracjonalne są niemożliwe do uniknięcia, a czasem nawet bywają przydatne dla wzbogacenia i ubarwienia doświadczeń życiowych człowieka, z których zresztą wyrastają. Jednak w człowieku jest wiele irracjonalizmu szkodliwego, ograniczającego, powstrzymującego rozwój i postęp [Hempoliński 1982, s. 100]. Nauczyciel, który wypowiada jakiś sąd w kontekście wyrażenia „wiem, że”, powinien poddać refleksji to czy jego przekonania są w jakikolwiek sposób uprawomocnione. Nauczyciel jako osoba, która w sposób znaczący oddziałuje na osobowość wychowanków, winien dokonać wglądu w sposób, w jaki kreuje swoje postawy wobec uczniów oraz wglądu w to czy swój stosunek wobec ucznia oraz działania podejmowane w związku z tym opierają się na racjonalnych przekonaniach. W tej kwestii nauczyciel bezwzględnie powinien być racjonalistą i działać wedle zasady: jeśli można dokładniej – trzeba dokładniej, jeśli można wybrać między przekonaniem w różnym stopniu uzasadnionymi – należy wybrać te mocniej uzasadnione. Co najważniejsze, nauczyciel racjonalista żadnych

typów uzasadnień nie uzna „za ostateczne, ani przekonań dobrze w przeszłości uzasadnionych za niekorygowalne” [por. Hempoliński 1982, s. 100].

E. Notbohm, matka chłopca z autyzmem, jest przekonana o tym, że to co myśli się na temat dziecka, jest najważniejszym czynnikiem, który decyduje o jego osiągnięciach [Notbohm 2009, s. 147]. W kontekście podjętych przez mnie rozważań wydaje się zasadne odniesienie przywołanego powyżej stwierdzenia do pracy pedagoga specjalnego, kiedy to myśli i przekonania na temat jego uczniów są bez wątpienia niezwykle istotnymi czynnikami, które decydować będą o ich rozwoju. Świadomość tego jest bardzo ważna, zwłaszcza, że w pracy tej codziennym zdarzeniom często towarzyszy stosunkowo duży ładunek emocjonalny. Doświadczenie nieprzyjemnej sytuacji, np. pojawienie się trudnego zachowania przejawionego przez ucznia z dużym prawdopodobieństwem skutkować może obawą przed ponownym wystąpieniem podobnego zachowania. Wówczas dochodzi może do unikania podobnych okoliczności celem uniknięcia negatywnych doświadczeń, gdyż patrząc przez ich pryzmat, umysł będzie wypatrywał sygnałów świadczących o tym, że sytuacja się powtórzy. Mimo że doświadczenia są determinantami przyszłości, a uczenie się i korzystanie z nich jest niezwykle ważne i pożądane dla rozwoju człowieka, należy mieć świadomość tego, że w sytuacji, kiedy w postawie nauczyciela wobec ucznia dominować zaczyna zbytne przywiązanie i trwanie przy doświadczeniach negatywnych, może to nieść za sobą niekoniecznie pozytywne konsekwencje. W takich sytuacjach niezbędne może okazać się wypracowanie nowego nastawienia umysłowego, dzięki któremu zaistnieje szansa, by nie kierować się przesadnym sceptycyzmem w sytuacjach edukacyjno-terapeutycznych. Zdaniem M. Hempolińskiego [1982, s. 100] nadmierny i nieuprawniony sceptycyzm, podziela pewne wspólne cechy z fanatycznym dogmatyzmem – lekceważenie racji oraz niewrażliwość na argumentację. Wówczas pojawia się poważne zagrożenie, że nauczyciel nie będzie w stanie dostrzec w zachowaniu ucznia tego co szczególnie dostrzeżenia jest warte. Psychiatra R.D. Laing napisał: „Obraz tego, co myślimy i robimy, jest ograniczony przez to czego nie dostrzegamy. A ponieważ nie dostrzegamy tego, że nie dostrzegamy, niewiele możemy zrobić, żeby coś zmienić. Dopóki nie dostrzeżemy, w jaki sposób niedostrzeżenie kształtuje nasze myśli i czyny” [Covey 2005, s. 56].

Postrzegając swoich podopiecznych nauczyciel powinien pamiętać o tym, że by potwierdzić ich zasadniczą, bezwarunkową wartość, należy postrzegać ich w oderwaniu od wcześniejszych zachowań. Wówczas tylko można dostrzec drzemiący w nich potencjał. Owa afirmująca wizja to przyszłość, która – jak powiedział A. Einstein – jest wspanialsza niż historia, gdyż wykracza poza bagaż doświadczeń i emocjonalne blizny z przeszłości. Wizja to „wyobraźnia stosowana” – pisze Covey [2009, s. 85]. To pierwszy akt tworzenia. Odzwierciedla pragnienia,

marzenia, nadzieje, cele i plany. Należy pamiętać, że widzi się to czego się oczekuje, nie jest się w stanie zobaczyć czegoś czego próby dostrzeżenia się nie podejmuje. Nauczyciel powinien dostrzec, a następnie pozwolić uczniom rozwinąć to, czego wcześniej w nich nie dostrzeżono. Aby tego dokonać, powinien uświadomić sobie, że w każdym momencie danej sytuacji ma on do dyspozycji sto procent swojej uwagi i jeżeli przewagę osiągnie przewidywanie tego, co może się wydarzyć na podstawie minionych doświadczeń, uwagi tej nie wystarczy by dostrzec coś nowego, by zaobserwować zachowanie odmienne. Wyczekując tego, co ma się stać, trudno jest zobaczyć, co w istocie robi uczeń. W takiej sytuacji pojawia się niebezpieczeństwo – pozwalając, aby oczekiwania wzięły górę, zabija się ciekawość, niezwykle ważny element wpływający na jakość pracy oligofrenopedagoga. Ciekawość, jak powiada prof. Z. Mikołajko [2012], to przede wszystkim głód pogłębionej egzystencji, która nie poprzestaje na tym co oczywiste, na tym co nas otacza. Egzystencji, która nieustannie stara się wykroczyć poza krąg utrwalonych, rzekomo pewnych doświadczeń. Jest ona tym „co wierzga ludzi przeciwko temu, co oczywiste (...) Zdziwienie, niepokój i bunt przeciwko temu co zastane, nawykowe i przećwiczone w codziennym doświadczeniu – to jej istota” [Mikołajko 2012]. Ciekawość buduje coraz szerszy horyzont ludzkiego doświadczenia, uczy przekraczania granic, wyprawia w świat. Na co warto zwrócić uwagę, o czym wspomina profesor, to konieczność pamiętania o zdziwieniu, mającemu z ciekawością wiele wspólnego – zdziwieniu, które pojawiało się w filozofii od samego początku za sprawą Platona. Moment zdziwienia jest nieodłącznym elementem ciekawości. Dla wielu ludzi potoczność jest oczywista i stanowi jedyny prawdziwy świat, poprzestają oni więc na nawykach. Nauczyciel, który nie będzie poprzestawał na nawykach, da sobie szansę, aby w potoczności dostrzec „dziurę”, pewną niekonsekwencję czy szczelinę, a gdy się to stanie, zacznie się temu dziwić i zdziwienie to zacznie go prowadzić [por. Mikołajko 2012].

Aby zdziwienie prowadziło ku nieznanemu, niezbędna jest nadzieja. E. Fromm pisał, że ludzie, „których nadzieja jest krucha, godzą się na pociechę lub przemoc; ci, których nadzieja jest silna, widzą i świętują wszelkie przejawy nowego, gotowi w każdym momencie pomóc w narodzinach tego co już jest gotowe by się narodzić” [Fromm 2000, s. 33]. Posiadanie nadziei oznacza pewien stan – wewnętrzną gotowość intensywnej, lecz niespełnionej jeszcze aktywności. Funkcjonujące w obrębie zachodniej kultury pojęcie „działania” opiera się jednak na jednym z najbardziej powszechnych złudzeń człowieka, że „działać” to „być zajęтым robieniem czegoś. Ludzie żyjący w przekonaniu o swej aktywności, najczęściej nie uświadamiają sobie, że pomimo swojego »krzątania się«, w gruncie rzeczy pozostają bierni” [Fromm 2000, s. 35–36]. Nauczyciel, który w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną cały czas aranżuje sytuacje edukacyjno-te-

rapeutyczne, zajęty nieustannym „robieniem”, nie dostrzeże wiele w osobie swego podopiecznego. Siła ustaje w chwili spoczynku, karmi się ona zmianą – te słowa R.W. Emersona przytacza D. Ackerman [2005, s. 68–69], chcąc zwrócić uwagę na to, że zmiana wytrąca umysł z zastoju lub przerywa wykonywane w danej chwili działanie. Pozorna aktywność nauczyciela, nie pozwala na to, by wyczuł uwagę oraz dać zmysłom nieco więcej przestrzeni, celem odkrycia tego, czego do tej pory nie dostrzeżono w zachowaniu ucznia oraz celem odpowiedniej na to reakcji. Jak mawiał Hegel, „to co znamy, ponieważ jest nam znane, staje się nieznanne”, należy zatem być czujnym, by dostrzec w uczniu coś nowego. Uczeń „znany” nauczycielowi rzadziej zwróci jego uwagę, chyba że coś ulegnie zmianie, lub sam nauczyciel postanowi odświeżyć wrażenie, które zatracił. Spojrzeć na ucznia „świeżym” okiem, to wybudzić umysł z drzemki po to by odkryć go na nowo.

Obok nadziei, kolejnym istotnym elementem w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną jest wiara. Nie mam tu na myśli wiary nieracjonalnej, będącej poddaniem się czemuś z zewnątrz, co akceptuje się jako prawdziwe, bez względu na to czy tak jest, czy też nie. Mam na myśli wiarę racjonalną, będącą wynikiem wewnętrznej aktywności myśli i uczuć. Wiara odnosząca się do nienarodzonego, jest wiarą racjonalną, gdy odwołuje się do wiedzy o realnym, mimo że jeszcze nienarodzonym. Oparta na potencjale wiedzy i wnikliwym rozumowaniu nie jest, podobnie jak nadzieja, przewidywaniem przyszłości, lecz wizją teraźniejszości w stanie oczekiwania. Wiara jest pewnością braku pewności. Jest to pewność ludzkiego wyobrażenia i zrozumienia realnej możliwości, nie zaś niepodważalnego przewidywania ostatecznego rezultatu [Fromm 2000, s. 37–38].

Kolejnym czynnikiem mającym równie istotne znaczenie w procesie nauczania ma powiązana z nadzieją i wiarą – odwaga, rozumiana jako zdolność cierpliwego trwania w nadziei i wierze, wbrew pokusie przekształcenia ich w pusty optymizm czy wiarę irracjonalną [Fromm 2000, s. 38–39]. E. Fromm pisał, że nadzieja, wiara i odwaga rozumiana jako hart ducha, zdają się nieodłącznymi towarzyszami prawdziwego życia, przy czym „paradoks ludzkiego istnienia polega na tym, iż rozmiłowawszy się w niewoli i zależności, można te wartości utracić” [Fromm, 2000, s. 43]. Jak temu zapobiec? Czy jest możliwe, aby nauczyciel zwyciężył z wszystkim, o czym pisze A. Krause [2011, s. 58–59] – patologiami utrudniającymi zmianę szkoły, takimi jak: nadmiernie rozbudowywane programy i treści edukacyjne, utrata wydolności wychowawczej, nienadążanie za kulturową zmianą młodego pokolenia, bezradność wobec nowych problemów? Aby możliwe się to stało, należy pamiętać, że obok ważnej roli, jaką odgrywają odpowiednie metody nauczania i obok znaczenia wiedzy będącej w posiadaniu nauczyciela, jako warunków dobrego przebiegu procesu nauczania, ogromne znaczenie w procesie kształtowania się osobowości wychowanków ma osobowość nauczyciela. J. Kielin i K. Klimek-Markowicz piszą: „Parafrazując powiedzenie »Lekarzu

ulecz najpierw samego siebie«, równie trafnie można powiedzieć: »Pedagogu, wychowaj najpierw samego siebie«. Jestem przekonany, że dla każdego pedagoga specjalnego, psychologa lub innego specjalisty pracującego z niepełnosprawnymi dziećmi najważniejszą osobą, z którą musi on umieć sobie porazić, jest on sam (...) Uważam, że świadome i celowe kształtowanie własnej osobowości powinno znaleźć się w kanonie podstawowych umiejętności pedagogów i terapeutów pracujących z niepełnosprawnymi dziećmi” [Kielin, Klimek-Markowicz 2013, s. 15].

Niewłaściwe postępowanie nauczyciela wynikające z niewłaściwego postrzegania uczniów przyczynia się do powstawania bądź pogłębiania trudności w procesie edukacyjno-terapeutyczno-wychowawczym. Im bardziej niewłaściwe – tym trudniejszy zdają się być podopieczni. Świadomość tego, że nauczyciel nie jest w stanie wiele zrobić dla swoich uczniów dopóty, dopóki nie będzie umiał panować nad swoimi uczuciami, myślami, słowami i działaniami, powinno skłonić go do tego, by pracę terapeutyczną rozpoczął od siebie samego. Mimo że dzisiejsza wiedza, jaką dostarczyła psychologia, sprawia, że jest to stwierdzenie powszechnie znane, to jednak warte ciągłego odświeżania podczas wykonywania zawodu, w którym swoją osobą oddziałuje się na drugiego człowieka, w tym przypadku na ucznia. Istotnymi czynnikami kształtującymi charakter specjalistów pracujących z osobami niepełnosprawnością intelektualną, o których mówią J. Kielin i K. Klimek-Markowicz, są ideały, w tym ideały zawodowe oraz poszukiwanie duchowej ścieżki – „wszyscy wybitni specjaliści zajmujący się niepełnosprawnymi dziećmi, których znam osobiście, świadomie szukają swojej duchowej ścieżki. Bez względu na to czy odnajdą swoje inspiracje w chrześcijaństwie, buddyzmie, filozofii zen, czy w jakiegokolwiek innej humanistycznej idei lub filozofii, zdają sobie sprawę z tego, że nie można się rozwijać i wzrastać bez ciągłych poszukiwań” [Kielin, Klimek-Markowicz 2013, s. 16]. Na temat duchowego wymiaru, jako istotnego czynnika warunkującego dobre wykonywanie zawodu nauczyciela mówiła przede wszystkim M. Grzegorzewska, według której o charakterze jego pracy i wartości wychowawczej zdecyduje zawsze to, jakim jest człowiekiem oraz jakie bogactwa duchowe leżą w jego zasobach [Grzegorzewska 1947, s. 25]. Im większe duchowe bogactwo nauczyciela, tym większa szansa na dostrzeżenie potencjału, jaki drzemie w jego wychowankach. W sytuacji, kiedy przesady, wyrobione stereotypy, niczym nieuprawnione twierdzenia wytworzone w umyśle nauczyciela zaczną być traktowane jako zobiektywizowana prawda dotycząca ucznia, szansa na jego rozwój będzie malała, a reifikacja jego tożsamości stanie się realnym zagrożeniem.

## Refleksja końcowa

*„Należy chodzić w postawie pionowej, mieć wyrazistą, ale w granicach normy mimikę, posługiwać się mową, mieć twarz bez zniekształceń i charakteryzować się wysoką sprawnością myślenia abstrakcyjnego oraz umiejętnością komunikowania się. Wszelkie odmienności od przyjętych reguł implikują reakcje zbiorowości” [Żuraw 2008, s. 53].*

Praca pedagoga to także misja – dążenie do tego, aby ocena innych nie odbywała się na podstawie tego, o czym stanowi powyższy cytat. Niczym nieuprawnione sądy, przekonania, opinie dotyczące uczniów, którym z jakiegoś powodu przypisany został status prawdy obiektywnej, stają się przeszkodą na drodze ku urzeczywistnieniu ich prawdziwego „Ja”. Jak pisze A. Krause [2013, s. 88] „przy deficytach rozwojowych, skutkujących ograniczeniem samodzielności, ryzyko zawłaszczenia osobowości ucznia, podporządkowania jego rozwoju celom dydaktycznym i rewalidacyjnym w znacznym stopniu wzrasta”. Manipulowanie i konstruowanie świata wychowanków, poprzez narzucanie wzorców zachowań, postaw i wymogów przypomina zdaniem autora Orwellofską wersję ujarzmiania osobowości [Krause 2011, s. 82].

Według A. Blooma „prawdziwy” nauczyciel nie ma wątpliwości co do tego, iż jego zadaniem jest dopomóc uczniowi w urzeczywistnieniu jego ludzkiej natury, wbrew wypaczającym siłom nacisku społecznego i przesądów [Bloom 2012, s. 22]. Jak zatem uchronić uczniów przed skrajną formą obiektywizacji? Nie jest to zadanie łatwe. T. Eagleton przestrzega przed przyjęciem założenia, że kultura jest plastyczna, podczas gdy natura raz na zawsze ustalona. „Jest to kolejny dogmat postmodernistów, upór czywie tropiących ludzi, którzy »naturalizują« społeczne lub kulturowe fakty, temu co zmienne, nadając imprimatur konieczności (...) Natura jest pod pewnymi względami zdecydowanie elastyczniejszym surowcem od kultury. Okazało się, że jest znacznie łatwiej wyrównać góry niż zmienić patriarchalne wartości. Sklonowanie owcy to bułka z masłem w porównaniu z wyperswadowaniem szowinistom ich uprzedzeń. Wierzenia kulturowe, w tym oczywiście ich fundamentalistyczna odmiana, związana z lękami dotyczącymi tożsamości, są o wiele trudniejsze do wykarczowania niż lasy” [Eagleton 2012, s. 53].

Nie możemy zacczarować świata, ale jak powiada D. Ackerman [2005, s. 68], możemy zacczarować siebie uważną obserwacją. Nauczyciel jako uważny obserwator daje szansę swojemu podopiecznemu na bycie sobą. Kwestie poruszone w tym artykule, jeśli obecne w pracy pedagoga – moim zdaniem – zdają się być profilaktyką reifikacji tożsamości wychowanka, natomiast bezwzględną koniecznością mogącą uchronić przed wszelkimi formami zniewolenia będącego wynikiem zobiektywizowania tego co nie predysponuje ku temu, by zyskać upra-



womocnienie owej obiektywizacji, jest rozwijanie krytycznego myślenia wśród przyszłych nauczycieli, co również okupione jest pewnym ryzykiem, otóż „edukacja może podburzyć kogoś przeciwko rządzącym światem, pozbawionym smaku, bezmyślnym filistrom, których słownictwo ogranicza się do takich pojęć, jak: ropa, golf, władza, cheeseburger. Może spowodować, że ktoś stanie się mniejszym entuzjastą powierzania władzy nad Ziemią ludziom, których nie oczarowała nigdy żadna idea, nie poruszył krajobraz i nie wprawiła w zachwyt transcendentna elegancja równania matematycznego. Pod wpływem edukacji mogą zrodzić się poważne wątpliwości dotyczące tych, którzy mają tupet wypowiadać się na temat obrony cywilizacji, a nie odróżniliby obelisku od koncertu na obój, nawet gdyby wylądowały im prosto na twarzy. Perorują oni na temat wolności, lecz rozpoznaliby ją wyłącznie w formie materiałów szkoleniowych” [Eagleton 2012, s. 32].

## Bibliografia

- Ackerman D. (2005), *Alchemia Umysłu. Tajemnice i piękno naszego mózgu*, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, Warszawa.
- Aronson E. (2004), *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa.
- Berger P.L., Luckman T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Bloom A. (2012), *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Covey S.R. (2005), *8.nawyk. Od efektywności do wielkości i odkrycia własnego głosu*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Cytowska B. (2002), *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dobrowolska J. (1966), *Czy naprawdę trudne dziecko?*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Eagleton T. (2012), *Koniec teorii*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Fromm E. (2000), *Rewolucja nadziei. Ku ucłowieczonej technologii*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Grzegorzewska M. (1947), *Listy do młodego nauczyciela*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E. (1997), *Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia* [w:] *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.), Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Hempoliński M. (1982) *Racjonalność przekonań* [w:] *Poznanie. Umysł. Kultura*, Z. Cackowski (red.), Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Janowski A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- Kielin J., Klimek-Markowicz K. (2013), *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Krause A. (2011), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Lech A. (2013), *Spoleczne konstruowanie rzeczywistości obiektywnej*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej Seria „Organizacja i Zarządzanie”, z. 65, nr kol. 1897.
- Mikołajko Z. (2012), *Ciekawość. Inspirująca, pomocna, przerażająca*, [http://www.edulandia.pl/edukacja/1,101856,11533397,Ciekawosc\\_Inspirujaca\\_pomocna\\_przerazajaca.html](http://www.edulandia.pl/edukacja/1,101856,11533397,Ciekawosc_Inspirujaca_pomocna_przerazajaca.html) [dostęp: 10.05.2016].
- Notbohm E. (2009), *10 rzeczy, o których chciałoby ci powiedzieć dziecko z autyzmem*, z ang. przeł. Karpowicz P., Świat Książki, Warszawa.
- Okoń W. (1992), *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Sahn R. (2013), *The Dangers of Reification*, <https://contraryperspective.com/2013/06/06/the-dangers-of-reification/> [dostęp:10.05.2016].
- Söder M. (1981), *V rdorganisation, v rdideologi och integrering* [“Service Organizations, Ideology and Integration”], Dissertation, Department of Sociology, University of Uppsala, (1989), The Labell Approach Revisited, „European Journal of Special Education Needs”, vol. 4(2), s. 117–129.
- Wołoszyn S. (1995), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej końca XVIII stulecia*, t. 1, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce.
- Żuk P. (2007), *Struktura a kultura. O uwarunkowaniach orientacji emancypacyjnych w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Żuraw H. (2008), *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Agnieszka Buczek, Jacek Sikorski  
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

## Czynniki motywujące i demotywujące do nauki szkolnej w opinii uczniów niepełnosprawnych intelektualnie uczęszczających do gimnazjum specjalnego<sup>1</sup>

### Factors motivating and demotivating for school learning in the opinion of students with intellectual disabilities attending high school special

Motivation for school learning is one of the essential characteristics of the individual student, the correct conditions the learning process. The factors triggering the students' motivation to school include: external motivation, intrinsic motivation, competence teacher (specialized, educational and psychological) family environment and peer group. In order to know the factors motivating and demotivating students with intellectual disabilities, attending high school special, applied research tools in the form of a questionnaire addressed to students attending middle school special. Analysis of empirical material shows how a big role in motivating students to school plays an individual teacher. A teacher who organizes the lessons interesting, rewarding and praising the student for his work, calling him a feeling of contentment and satisfaction of success stories.

Słowa kluczowe: motywacja do nauki szkolnej, motywatory i demotywyatory do nauki szkolnej, uczeń z niepełnosprawnością intelektualną

Keywords: motivation to learn at school, motivators and demotivators to school, a student with intellectual disabilities

## Motywacja do nauki szkolnej – uwagi wprowadzające

Jedną z istotnych cech indywidualnych, obok inteligencji, zainteresowań, zdolności specjalnych, stylu poznawczego, poziomu aspiracji, nastawienia, wa-

---

<sup>1</sup> Niniejszy temat jest kontynuacją podejmowanej przez autorów problematyki motywacji do nauki szkolnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

runkujących prawidłowy przebieg edukacji szkolnej uczniów [Włodarski 1998], w tym z niepełnosprawnością intelektualną, stanowi motywacja do nauki szkolnej. Motywacja do nauki szkolnej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie stanowi przedmiot zainteresowań badaczy, rodziców, szczególnie nauczycieli.

Zatem czym jest motywacja do nauki szkolnej i jakie czynniki ją warunkują? J. Brophy [2002, s. 160] termin ten rozumie jako „(...) tendencję ucznia do przyjmowania czynności szkolnego uczenia się za sensowne i istotne i do szukania w nich zamierzonych pożytków”. Zdaniem autora motywacja do nauki szkolnej jest zorientowana na uczenie się oraz na opanowanie materiału. Jest pojęciem szerszym, które odnosi się do sytuacji wykonawczej, jak również do innych sytuacji mających miejsce w szkole o charakterze poznawczym, a także poza nią, gdzie również dokonuje się proces uczenia (uczenie incydentalne).

Zdaniem J. Kordzińskiego [2007, s. 7] proces motywacyjny przebiega według następujących kroków:

- wzbudzenie energii,
- ukierunkowanie wysiłku na konkretny cel,
- selektywność uwagi – zwiększenie wrażliwości na bodźce istotne,
- organizacja reakcji pojedynczych w zintegrowany wzorzec bądź sekwencję,
- konsekwentne kontynuowanie czynności już ukształtowanych.

W literaturze przedmiotu rozróżnia się dwa rodzaje motywacji: wewnętrzną oraz zewnętrzną. Motywacja wewnętrzna to tendencja do podejmowania, a także kontynuowania działań ze względu na jego treść, a więc osobistą przyjemność lub satysfakcję. Cechą tego rodzaju motywacji jest ciekawość, która wiąże się z potrzebą samodeterminacji oraz skuteczności działania. Ten rodzaj motywacji ma miejsce wówczas, kiedy uczeń dąży w kierunku zaspokojenia swoich potrzeb [Kupaj, Krysa 2015, s. 15)]. Nauczyciel może kształtować u uczniów motywację wewnętrzną poprzez:

- współpracę – dającą uczniowi możliwość odczuwania akceptacji, więzi z zespołem klasowym,
- zadowolenie – poziom motywacji do nauki szkolnej będzie wzrastał, jeśli uczeń będzie odczuwał satysfakcję z wykonywanej czynności, zadania,
- możliwość podejmowania decyzji – uświadamia uczniom, że mają na coś wpływ, coś od nich zależy [Kupaj, Krysa 2015].

Natomiast motywacja zewnętrzna to „(...) motywacja mająca swe źródło w czynnikach będących na zewnątrz jednostki. Zachowanie motywowane nagrodami i karami zarządzanymi przez siły zewnętrzne jest determinowane zewnętrznie. Zazwyczaj kwestia wewnętrznej satysfakcji lub braku satysfakcji uważana jest za drugorzędą”. Na przykład wielu uczniów w szkole stara się o zewnętrzne

nagrody w postaci dobrych stopni, nie zwracając uwagi na wiedzę, którą można nabyć [Reber 2000, s. 384].

Jakie zatem czynniki wywołają motywację uczniów do nauki szkolnej? Szczególna rola w procesie motywowania uczniów do nauki szkolnej przypada osobie nauczyciela. Nauczyciel profesjonalny to nauczyciel kompetentny. Zdaniem H. Hamer [1994] do kompetencji nauczyciela należy zaliczyć:

- kompetencje specjalistyczne – nauczyciel powinien posiadać: wiedzę merytoryczną z zakresu danego przedmiotu realizowanego w szkole, permanentnie ją doskonalić;
- kompetencje dydaktyczne – dotyczą umiejętności: rozplanowania zajęć, logicznego konstruowania lekcji, precyzowania celów nauczania, atrakcyjnego prowadzenia lekcji, zachęcania uczniów do aktywności. Niezbędna jest również znajomość metod nauczania oraz stylów uczenia się;
- kompetencje psychologiczne – uwzględniają umiejętność: bycia menadżerem, inspirowania, komunikowania się, integrowania klasy, wzbudzania motywacji do nauki szkolnej, bycia elastycznym, a także radzenia sobie ze stresem.

Tak więc kompetentny nauczyciel powinien posiadać umiejętność wzbudzania w uczniach pozytywnej motywacji do nauki szkolnej.

Warto podkreślić, iż istotny wpływ na poziom motywacji do nauki szkolnej wywiera także środowisko rodzinne, które z jednej strony może motywować do podejmowania wysiłku w tym zakresie, utrzymywać zainteresowanie nauką szkolną lub demotywuować do podejmowania i kontynuowania edukacji. Istotny wpływ na kształtowanie się motywacji ucznia do nauki szkolnej wywiera również grupa rówieśnicza. Zdaniem M. Łobockiego [1999, s. 48] „(...) stanowi ona jeden z istotnych czynników wpływających na zachowanie dzieci i młodzieży, z którym nie sposób nie liczyć się w toku poprawnie organizowanego procesu wychowania.” Celem młodzieżowej grupy rówieśniczej mogą być rozmowy, dyskusje na określony temat, realizacja wspólnych zainteresowań, a także nauka szkolna – wspólne odrabianie zadań domowych [Łobocki 1999].

Biorąc pod uwagę powyższe czynniki, należy odpowiedzieć na pytanie: jak powinno kształtować się u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną motywację do nauki szkolnej?

Jak już wspomniano szczególną rolę w tym procesie odgrywa osoba nauczyciela. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, będący w swoistej sytuacji (wynikającej z obniżonego poziomu funkcjonowania intelektualnego), doświadczeni licznymi porażkami edukacyjnymi, sfrustrowani, wykazują często niechęć do nauki szkolnej. W konsekwencji, brak motywacji może doprowadzić u tej grupy uczniów do braków zarówno w umiejętnościach szkolnych, jak i społecznych [Lovaas 1993].

Zdaniem J. Broph'ego [2002] nauczyciel wobec uczniów może zastosować trzy grupy metod, które przyczynią się do ukształtowania w uczniach przekonania, iż nauka stanowi nadrzędną wartość. Do metod tych autor zalicza:

- nauczyciel jako wzór/model – kontakty nauczyciela z uczniami powinny służyć ukazaniu zainteresowań związanych z uczeniem się. Poprzez takie działanie nauczyciel zachęca uczniów do doceniania nauki, ukazuje im, iż uczenie się stanowi czynność nagradzającą, która wzbogaca życie, dostarcza zadowolenia oraz satysfakcję, daje poczucie spełnienia;
- formułowanie właściwych oczekiwań oraz atrybucji – w stosunku do uczniów należy przyjąć taką postawę jakby byli zainteresowani nauką, chcieli zdobywać wiedzę;
- zmniejszenie napięcia – motywacja do nauki szkolnej kształtuje się wówczas, gdy uczniowie dążą do realizacji określonego zadania, przy jednoczesnym zredukowaniu napięcia, które uniemożliwia osiągnięcie celu.

Ponadto uczniowie będą zmotywowani do nauki szkolnej, jeśli:

- zadanie szkolne związane będzie z ich osobistymi celami, zainteresowaniami, oraz potrzebami, a także dostosowane będzie do ich możliwości [McCombs, Pope 1997];
- atmosfera klasy (duch klasy) będzie sprzyjająca. „Duch klasy objawia się w uczniach poczuciem własnej wartości, zaangażowaniem w proces uczenia się, samodzielnością, umiejętnością współpracy oraz świadomym uczeniem się” [Harmin 2015, s. 13].

Zatem, jak twierdzi S. Budzianowska [2011], nauczyciel, chcąc wzbudzić u swoich uczniów motywację do nauki szkolnej, powinien zadbać o atrakcyjność lekcji, tak aby uczniowie byli zainteresowani i z przyjemnością w niej uczestniczyli. Ponadto powinien stworzyć atmosferę akceptacji i współdziałania oraz kształtować wewnętrzną motywację do nauki. Takie działanie umożliwi uczniowi wzięcie odpowiedzialności za własny rozwój oraz powziąć właściwe decyzje. W przypadku uczniów, niewykazujących zainteresowania nauką szkolną, można zastosować następujące metody:

- kontrakty oraz system zachęt – ta grupa metod ma za zadanie ukierunkować percepcję uczniów na cele uczenia się, poszerzenie własnych możliwości oraz samorealizacji. Metoda ta przynosi dobre rezultaty wówczas, kiedy posłuży do formułowania motywacji, bez zachęcania do wykonania określonego zadania;
- nawiązanie bliskich kontaktów – uczniowie powinni dostrzec, że traktowani są indywidualnie, że dla nauczyciela najważniejsze jest ich dobro, a podejmowane działania dydaktyczne służą ich samorealizacji oraz zwiększeniu ich możliwości, potencjału;
- odkrywanie zainteresowań uczniów – nauczyciel powinien odwoływać się do zainteresowań uczniów, zwłaszcza jeśli dotyczą realizowanych przedmiotów nauczania;

- rozwijanie i podtrzymywanie pozytywnego stosunku wobec nauki szkolnej – nauczyciel powinien nauczyć swoich uczniów wytrwałej pracy, wzbudzać w nich przekonanie, iż z pracy można czerpać przyjemność [Brophy 2002].

W odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, wykorzystując wspomniane metody motywowania do nauki szkolnej, należy zwrócić szczególną uwagę na stosowany przez nauczyciela system nagród i kar. Powinien być on nie tylko starannie przemyślany, ale również konsekwentnie stosowany. Odpowiednio dobrany sposób wzmocnienia z całą pewnością poprawi efektywność uczenia się. Przy czym, jak zauważa H. Borzyszkowska, najlepsze efekty w procesie edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną osiąga się przez ukierunkowanie jego uczenia się na konkretny cel. Nieco mniejsze znaczenie w tym procesie ma ukierunkowanie go na rywalizację oraz współpracę [za: Gajdzica 2007].

## Podstawy metodologiczne badań własnych

Celem podjętych badań nie było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czy badani uczniowie są zmotywowani do nauki szkolnej. Starano się odpowiedzieć na pytania o to, co motywuje i demotywuje badanych uczniów do nauki szkolnej oraz jaki jest ich stosunek do niej.

Główną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny. Dane empiryczne dotyczące czynników motywujących i demotywuujących do nauki szkolnej gimnazjalistów z niepełnosprawnością intelektualną uzyskano na podstawie kwestionariusza ankiety<sup>2</sup>, skierowanego do uczniów gimnazjum specjalnego. Kwestionariusz ten składał się z 7 pytań uwzględniających zagadnienia dotyczące zarówno czynników motywacyjnych, jak i demotywuujących badanych uczniów do nauki szkolnej, a zadaniem respondentów było wskazanie przy każdym z pytań maksymalnie 3 odpowiedzi, które uważają za właściwe w odniesieniu do swojej osoby. Badani, zapytani o to co motywuje ich do nauki szkolnej, mogli dokonywać wyboru spośród takich stwierdzeń, jak: nagroda w postaci dobrej oceny, złe oceny, pochwała, sukcesy w nauce, zadowolenie, strach przed nauczycielem, strach przed rodzicami, przedmiot (który lubię), koleżanki i koledzy. W przypadku pytania o to co demotywuje badanych uczniów do nauki szkolnej, mogli oni wskazywać takie odpowiedzi, jak: lenistwo, stres, nauczyciele (których nie lubią), strach, złe oceny, nudne lekcje, krytyka ze strony innych. Pozostałe pytania przeprowadzonej ankiety miały za zadanie uzyskanie informacji na temat tego: czy

<sup>2</sup> Kwestionariusz ankiety powstał na podstawie publikacji autorstwa [Kupaj, Krysa 2015].

badani uczniowie lubią się uczyć czy też nie (i dlaczego tak jest) oraz jakie pobudki nimi kierują podczas nauki szkolnej?

Badaniami objęto 40 uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, uczęszczających do gimnazjum. Byli to głównie uczniowie w wieku 15–16 lat (30 badanych). 7 badanych uczniów było w wieku 13–14 lat, a 3 uczniów ukończyło 17 lat. Kobiety i mężczyźni stanowili grupy równoliczne (po 20 badanych osób).

## Wyniki badań własnych

Badanym gimnazjalistom z niepełnosprawnością intelektualną pojęcie „motywacja” kojarzy się najczęściej z aktywnością (28 uczniów), energią (26 uczniów) lub zachętą do nauki (25 uczniów). Dla 15 badanych uczniów „motywacja” to pobudzenie do działania, a dla 5 oznacza pragnienie zaspokojenia potrzeb. Jeden spośród badanych uważa, że pojęcie to wiąże się z rozwijaniem wartości.

Badanych uczniów do nauki szkolnej motywują głównie: nagroda w postaci dobrej oceny (27 badanych), pochwała (26 badanych) oraz odnoszone sukcesy w nauce (19 badanych) lub ogólne zadowolenie z niej (19 badanych). Dla niewielkiej liczby badanych gimnazjalistów z niepełnosprawnością intelektualną, motywacją do nauki szkolnej są: koleżanki i koledzy (9 badanych), zajęcia z przedmiotu, który lubią (7 badanych), otrzymywane przez nich złe oceny (3 badanych), strach przed nauczycielem (2 badanych) lub strach przed rodzicem (1 badany).

Jak twierdzą badani gimnazjaliści, naukę szkolną utrudniają im najczęściej: lenistwo (21 badanych), nudne lekcje (19 badanych), stres (17 badanych) lub otrzymywane złe oceny (14 badanych). Nauce szkolnej badanych uczniów nie sprzyjają również: nauczyciele, których nie lubią (10 badanych), krytyka ze strony innych (10 badanych) oraz towarzyszący im podczas nauki szkolnej strach (6 badanych).

Uczniowie, czasem lubią się uczyć, a czasem – wręcz przeciwnie. Jak pokazują uzyskane wyniki badań, gimnazjaliści lubią się uczyć, gdy dostają dobre oceny (36 badanych), są chwaleni wówczas przez nauczycieli (21 badanych) i są z nich zadowoleni rodzice (21 badanych).

Badani uczniowie uważają, że nauka jest trudna (19 badanych) i nudna (18 badanych), co powoduje, że nie lubią się uczyć. Nie lubią się uczyć również wtedy, gdy dostają złe oceny (11 badanych) lub są krytykowani przez nauczycieli (6 badanych).

Badani uczniowie, zapytani o to, dla kogo się uczą, w zdecydowanej większości (36 badanych) odpowiedzieli, że dla siebie. 24 uczniów przyznało, że uczy się



dla rodziców, a 20 spośród nich robi to dla przyjemności. Tylko 7 badanych uczniów uczy się z myślą o nauczycielach.

Uzyskane informacje zdają się znajdować swoje potwierdzenie w odpowiedziach badanych na temat tego, po co się uczą. Ponad połowa badanych uczniów deklaruje, że uczy się dla wiedzy (29 badanych). Równie często badani stwierdzili, że nauka posłuży im do zdobycia w przyszłości dobrego zawodu (29 badanych). Zdaniem 17 badanych uczniów nauka zapewni im dobre życie w przyszłości. 16 badanych gimnazjalistów uczy się z myślą o dobrych ocenach, a 6 uważa naukę za „jakiś” sposób na spędzanie czasu.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że badanych uczniów do osiągania dobrych wyników w nauce najbardziej zachęciłyby dobre oceny (29 badanych) i pochwały nauczyciela (25 badanych). Dla 16 badanych gimnazjalistów zachętą do nauki byłyby ciekawe lekcje. Radość rodziców z osiągniętych przez nich sukcesów w nauce szkolnej byłaby zachętą do nauki dla 16 badanych uczniów, a otrzymywana od rodziców nagroda byłaby ważna dla 9 gimnazjalistów.

Zgromadzony materiał empiryczny pozwala stwierdzić, że głównymi motywatorami do nauki szkolnej badanych uczniów są:

- nagroda w postaci dobrej oceny,
- pochwała ze strony nauczyciela,
- odnoszone sukcesy w nauce,
- uczucie zadowolenia,
- ciekawe lekcje.

Naukę szkolną utrudniają badanym uczniom różne czynniki. Do głównych demotyatorów zaliczają oni:

- lenistwo,
- strach przed nauczycielem,
- stres wywołany nauką szkolną,
- uzyskiwane, złe oceny,
- krytyka ze strony innych osób.

Podjęta próba poznania stosunku badanych gimnazjalistów z niepełnosprawnością intelektualną do nauki szkolnej pozwala stwierdzić, że:

- większość badanych uczniów lubi się uczyć, ponieważ wtedy dostają dobre oceny i są chwaleni przez nauczycieli oraz rodziców;
- prawie wszyscy badani uczniowie (36 gimnazjalistów) deklarują, że uczą się dla siebie, a 24 badanych czyni to także z myślą o rodzicach. Połowa badanych gimnazjalistów twierdzi ponadto, że uczy się dla przyjemności;
- prawie 3/4 badanych gimnazjalistów (29 uczniów) uczy się z chęci posiadania wiedzy. Taka sama liczba badanych czyni to z myślą zdobycia w przyszłości dobrego zawodu.

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania stanowiły jeden z etapów w szerszym projekcie badań dotyczących motywacji uczniów z niepełnosprawnością do nauki szkolnej, będąc podstawą do prowadzenia dalszych, pogłębianych badań nad motywatorami i demotyworami, ułatwiającymi lub utrudniającymi naukę szkolną uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Jednak już na tym etapie podjętych działań badawczych zauważyć można, jak wielką rolę w motywowaniu uczniów do nauki szkolnej odgrywa osoba nauczyciela. Nauczyciela, który organizuje ciekawe lekcje, nagradza (w różny sposób) i chwali ucznia za jego pracę, wywołując u niego uczucie zadowolenia i satysfakcję z odniesionych sukcesów. W konsekwencji uczeń jest nie tylko zmotywowany do nauki szkolnej, ale również wzrasta w nim poczucie własnej wartości oraz przekonanie o swoich możliwościach sprawczych.

Z całą pewnością, destruktywny (demotywiający) wpływ na stosunek do nauki szkolnej badanych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną ma (jak przyznają to sami badani) ich lenistwo. Nie mniej jednak, nie można nie zauważyć, iż jako inne demotyvatory do nauki szkolnej podawali oni: strach przed nauczycielem, stres wywołany nauką szkolną, uzyskiwane złe oceny oraz krytykę ze strony innych osób. Wynika stąd podobny wniosek, który nasunął się podczas analizowania danych na temat motywatorów do nauki szkolnej: to kompetentny, profesjonalny nauczyciel jest podstawowym czynnikiem motywującym lub demotyującym ucznia do nauki szkolnej. Planowane dalsze badania skupiać się zatem będą na pogłębieniu wiedzy na temat tego, jakie sytuacje dydaktyczne i jakie działania nauczycieli wpływają dodatnio na motywację uczniów z niepełnosprawnością intelektualną do nauki szkolnej.

Dzięki badaniom m.in. Cz. Kosakowskiego [1980], A. Zamkowskiej [2008] oraz K. Ćwirynkałło [2010] wiemy, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną wykazują się niskim poziomem motywacji do nauki szkolnej. Przeprowadzone badania pozwalają przypuszczać, że wynikać on może nie tylko z możliwości rozwojowych tej grupy uczniów, ale również w znaczący sposób z działań podejmowanych (lub nie) przez nauczycieli. Motywacja będąca czynnikiem wpływającym na efektywność nauczania powinna być zatem w centrum uwagi wszystkich osób zaangażowanych w proces edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną.

W przeprowadzonych badaniach zamierzano dokonać analizy materiału badawczego z uwzględnieniem płci badanych uczniów. Ponieważ jednak okazało się, że odpowiedzi badanych uczennic nie różniły się znacząco od odpowiedzi ich kolegów, zrezygnowano z takiej analizy i przeprowadzono ją w odniesieniu do całej grupy badawczej. Podczas badań właściwych na temat motywatorów i de-

motywatorów do nauki szkolnej celowe wydaje się uwzględnienie jednak kryterium płci badanych uczniów. Do takich działań badawczych zachęcają wyniki badań przeprowadzonych przez M. Buchnat [2015], która, badając niepełnosprawnych intelektualnie uczniów klas czwartych, stwierdziła m.in., iż „poziom motywacji do nauki szkolnej jest istotnie różny pomiędzy dziewczynkami i chłopcami z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczającymi do szkoły specjalnej” [Buchnat 2015, s. 146]. Skoro zatem poziom motywacji do nauki szkolnej może być znacząco różny w grupie dziewcząt i w grupie chłopców, to być może – przeprowadzenie badań z udziałem większej grupy uczniów z niepełnosprawnością intelektualną ujawni znaczące różnice w rodzajach motywatorów oraz demotyatorów do nauki szkolnej, oddziałujących na uczennice oraz uczniów.

Dalsze badania nad motywacją do nauki szkolnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, powinny zmierzać zatem do określenia, jakie działania modyfikujące stosunek uczniów do sytuacji uczenia się powinny być podejmowane przez nauczyciela, będącego głównym czynnikiem budującym i rozwijającym zainteresowanie uczniów nauką szkolną.

## Bibliografia

- Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.
- Buchnat M. (2015), *Motywacja do nauki szkolnej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną? Studium różnicy płci*, „Studia Edukacyjne”, nr 34.
- Budzianowska S. (2011), *Nauczyciel motywujący pozytywnie: rola pedagoga w rozwoju predyspozycji edukacyjnych ucznia*, [w:] *Motywacja w edukacji*, E. Przygońska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Cęwirynkało K. (2010), *Spoleczne funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością? intelektualna?*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Gajdzica Z. (2007), *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo VEDA, Warszawa.
- Harmin M. (2015), *Jak motywować uczniów do nauki. Z polskimi przykładami z kursu internetowego Szkoły Uczącej Się, programu Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności*, Wydawnictwo CEO, Civitas, Warszawa.
- Kordziński J. (2007), *Motywacja – tajemnica szkolnych sukcesów. Jak wzbudzić w uczniach pragnienie uczenia się – poradnik nauczyciela*, Wydawnictwo Verlag Dashofer Sp. z o.o., <http://www.pppstarogard.pl/pub/motywacja.pdf> [dostęp: 12.04.2016].
- Kosakowski Cz. (1980), *Spoleczne przystosowanie dziecka lekko upośledzonego umysłowo*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Kupaj L., Krysa W. (2015), *Kompetencje trenerskie w pracy nauczyciela. Jak zmotywować ucznia do nauki*, Wolters Kluwer S.A., Warszawa.

- Lovaas O.I. (1993), *Nauczanie dzieci niepełnosprawnych umysłowo. Mój elementarz*, WSiP, Warszawa.
- Łobocki M. (1999), *ABC wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- McCombs B. L., Pope J. E. (1997), *Uczeń trudny. Jak skłonić go do nauki*, WSiP, Warszawa.
- Reber A. S. (2000), *Słownik psychologii*, I. Kurcz, K. Skarżyńska (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Włodarski Z. (1998), *Determinanty uczenia się [w:] Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli*, Włodarski Z., Matczak A., WSiP, Warszawa.
- Zamkowska A. (2008), *Psychospołeczne i edukacyjne funkcjonowanie ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej [w:] Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, Z. Gajdzika (red.), Oficyna Wydawnicza „Humanista”, Sosnowiec.

Iwona Myśliwczyk

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeni szkolnej – cyfrowi tubylcy czy wykluczeni?

Young people with intellectual disabilities in the school –  
digital natives or excluded?

Awareness of the presence of virtual reality results in the use of new media, also in institutions of special education. Preparing teachers, their involvement in the process of education, upbringing and socialization makes young people with mild intellectual disabilities be active participants of the virtual world. New media, which have dominated modern times, did not make students with intellectual disabilities an excluded group, and served as allies in the educational process.

Słowa kluczowe: nowe media, edukacja, niepełnosprawność intelektualna

Keywords: new media, education, intellectual disability

### Wprowadzenie

Współcześnie mamy do czynienia z rozwojem technologii komunikacyjnych, globalizacją, rozwojem społeczeństwa sieciowego, informacyjnego. Wydawać by się mogło, że człowiek żyje w wyjątkowych czasach, które charakteryzują się zmianami cywilizacyjnymi i stymulowanym rozwojem technologii informacyjnej [Juszczak-Rygałło 2014, s. 52]. Społeczeństwo informacyjne – podkreśla M. Kondracka [2009, s. 105] – niesie ze sobą zupełnie odmienne od poprzednich – industrialnych – postrzeganie człowieka oraz istoty jego życia i kontaktów z innymi ludźmi itp. Dużego znaczenia nabierają tu procesy globalizacyjne, będące zarówno przyczyną, jak i skutkiem powstawania społeczeństw informacyjnych, a także mające wielki wpływ na gospodarkę, politykę, kulturę, edukację, a przez to na człowieka i jego relacje z innymi.

Ogromny udział mass mediów w wychowaniu i systemie wartości to efekt globalizacji [Roguska 2012, s. 33]. Tworzący się ideał wychowania dla wzorca współczesnego człowieka, konstruowany jest na podstawie idei „technopolu”. Skutkuje to tym, że „człowiek technopolu” nie ma dylematów wynikających z ładu rozumu i serca, bo tu istotny jest tylko porządek rozumu. Wartości oparte na tradycji, religii, empatia, lojalność czy więzi postrzegane są jako zbędny balast umysłu twórczego [Pilch 1999, s. 21–22]. Zachodzące w człowieku i społeczeństwie zmiany przyczyniły się do zapanowania nowego zestawu reguł, których – podkreśla H. Jenkins – nikt z nas w pełni nie rozumie [2007, s. 9]. Nowa rzeczywistość jawi się więc jako zagrożenie, ponieważ nie uwzględnia się w niej ryzyka kryzysu: „Polacy – przeżywający frustrację z powodu konieczności odnalezienia się w nowej rzeczywistości, w której nie funkcjonują już drogowskazy zachowań, nowe zaś wyłaniają się opornie, nie zawsze obejmując cały zakres działań społecznych – mają tendencje do ignorowania faktu kryzysu globalnego świta” [Kwieciński, Kwiecińska 2000, s. 217].

Nastanie kryzysu „medialnego” jest dla wielu badaczy sprawą sporną, ale bez wątplenia przestrzeń współczesnego życia ulega polaryzacji [Nikitorowicz 2009, s. 15], ponieważ „ścierają się ze sobą dwie tendencje, dwa sposoby uczestnictwa w życiu społecznym, najbliższym i dalszym, dwie wartości obcowania z rzeczywistością” [Roguska 2012, s. 13]. Nowe media mimo wielu negatywnych aspektów zyskują cały czas na swej popularności. Wynika to być może z faktu, że swojemu odbiorcy oferują paletę „możliwości i rozwiązań, które w zasadniczy sposób zmieniają przekaz medialny, czyniąc go interaktywnym, zindywidualizowanym i asynchronicznym” [Ziarek 2010, s. 193]. Aspekt ten ma istotne znaczenie na wytwarzanie kultury popularnej i jej kreowanie, bowiem media cyfrowe – pisze P. Ziarek – odcisnęły ogromne piętno na kulturze popularnej i nadal przyciągają swoich odbiorców wirtualnością, multimedialnością i interaktywnością [Ibidem, s. 198].

Kultura popularna – przywołuje P. Ziarek za K.T. Toeplitzem – „akcentuje powszechność występowania określonych dóbr, co jest wynikiem zarówno stosunkowo niskich kosztów ich nabycia, jak i przystępności odbioru samego towaru, spełniającego oczekiwania masowej wyobraźni” [Ziarek 2010, s. 194]. Cechą, która nieodzownie zostaje przypisana kulturze popularnej jest to, że odpowiada ona na potrzeby szerokiej i zróżnicowanej pod każdym względem publiczności [Ibidem, s. 195]. Poza tym staje się ona atrakcyjna dla swoich odbiorców, bowiem stwarza im możliwość uczestnictwa w świecie nierzeczywistym, czyli wirtualnym. Świat ten jest zdecydowanie lepszy od prawdziwego, od tego w którym żyją [Ibidem], a poza tym „świat ten zapełniony jest określonymi postaciami, obrazami, wartościami, symbolami i mitami, które kształtują życie psychiczne człowieka, wpływają na jego relacje z innymi ludźmi oraz zachowanie” [Gałuszka 2004, s. 98].

## Medialna przestrzeń edukacyjna

Jedną z największych grup konsumentów kultury popularnej jest młodzież. Młodzi ludzie są odbiorcami cyfrowych technologii, za pośrednictwem których przekazywana jest dzisiaj większość treści związanych z kulturą [Filiciak 2010, s. 148]. Gwałtowny rozwój technologii informacyjnych sprawia, że edukacja także znalazła się u progu głębokich zmian. Przed edukacją stoi wielkie wyzwanie, bowiem to ona ma nadrzędne zadanie pomocy człowiekowi w zdobywaniu nowych umiejętności czy kompetencji, a przez to tworzenia dobrobytu całego społeczeństwa. Edukacja powinna być fundamentem rozwoju współczesnego świata [Kasperowicz 2004, s. 181], a dokonujące się zmiany w jej obszarze są determinantami zjawiska:

- rewolucji medialnej zmieniającej osobowość dzieci;
- przewartościowania priorytetów kształcenia – kompetencje i kreatywność, a nie wiedza i osiągnięcia poznawcze;
- permanentność (samo)kształcenia – edukacja ustawiczna;
- mobilności zawodowej absolwentów [Juszczak-Rygałło 2014, s. 52].

Współczesna edukacja w ujęciu G. Gutka „obejmuje wszystkie procesy społeczne, które przygotowują ludzi do uczestnictwa w kulturze [2003, s. 14–15]. Dominujące znaczenie w tych procesach odgrywają media cyfrowe, bez których funkcjonowanie uczniów staje się niemożliwe. Liczne badania pokazują – podkreśla A. Rygałło – że współczesnych uczniów charakteryzuje to, że szybciej oceniają informację i podejmują decyzje, preferują wielozadaniowość, wykonują kilka czynności jednocześnie, oczekują szybkich zmian, ale zarazem szybkich efektów, dostrzegają więcej szczegółów i mają doskonałą koordynację wzrokowo-ruchową, są otwarci na innowacje [2014, s. 30]. G. Small i G. Vorgan dostrzegają pewne ryzyko takiego stanu rzeczy, pisząc: „(...) mózgi dzisiejszych Cyfrowych Tubylców dostosowują się do szybkich poszukiwań w cyberprzestrzeni, ale jednocześnie ich obwody neuronowe i niektóre obszary mózgu, które przystosowały się do tradycyjnych metod uczenia, zaczynają zanikać [2011, s. 50]. Niebezpieczeństwo innej natury, wynikające z funkcjonowania młodych w cyberprzestrzeni zauważa także A. Krause, pisząc: „medialne kreowanie pseudorzeczywistości, w której coraz częściej młodzi czują się i funkcjonują lepiej niż w życiu prawdziwym” [2010, s. 80], wpływa negatywnie na ich funkcjonowanie. Z czasem zatracają granicę między tym co prawdziwe i realne, a tym co wirtualne i nierzeczywiste. Skutkuje to tym, że żyją w dwóch światach: medialnym, czyli tym, gdzie mają wszystko pod kontrolą oraz tym trudnym, czyli rzeczywistym [Krause 2010]. Postrzeganie świata realnego zależne jest od świata medialnego, który zniekształca realia i ukazuje rzeczywistość w krzywym zwierciadle [Roguska 2012, s. 23].

Uczestnictwo młodego człowieka w medialnej rzeczywistości stanowi o jego pozycji i prestiżu społecznym. Czyni go świadomym świata i ludzi oraz nadaje mu indywidualne miejsce w przestrzeni społecznej. Nie dziwi więc fakt, że powstawanie społeczeństwa informacyjnego wiąże się z myśleniem o luce cyfrowej (*digital divide*) i o wykluczeniu cyfrowym (*digital exclusion*). Implikuje także myślenie o społecznych konsekwencjach nowej formy stratyfikacji społecznej, która pozbawia „wykluczonych” możliwości korzystania z komunikacji cyfrowej i ze sprzętu do tego służącego [Jakubowicz 2007, s. 176].

Grupą najbardziej narażoną na wykluczenie jest grupa osób z niepełnosprawnością intelektualną, która z racji deficytów i ograniczeń wynikających z niepełnosprawności nie jest w stanie samodzielnie decydować o swoim życiu [Plichta 2013, s. 121]. Narażoną nie oznacza jednak wykluczoną, bowiem badania przeprowadzone przez P. Plichtę ukazują osoby z niepełnosprawnością intelektualną, jako coraz bardziej aktywnych użytkowników nowych mediów. Autor podkreśla jednak, że zależne jest to od poziomu funkcjonowania, jak również kompetencji informatycznych tej grupy osób [Plichta 2013, s. 131]. Tak więc granice pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną nie są ustalane tylko na podstawie możliwości i ograniczenia dziecka. Jak czytamy u D. Tomczyszyn, „wyznaczają je również kompetencje nauczycieli, ich warsztat pracy, ich osobowość, a zwłaszcza ich twórcza i aktywna postawa” [2005, s. 248]. Chodzi o to, aby pedagodzy pracujący z uczniami o niepełnej sprawności intelektualnej uwzględniali zmieniającą się rzeczywistość i starali się wyposażyć swoich podopiecznych w kompetencje, które pozwolą:

- porozumiewać się z otoczeniem w najpełniejszy sposób;
- zdobyć maksymalną niezależność życiową w zakresie zaspokajania potrzeb;
- być zaradnym w życiu codziennym adekwatnie do własnego, indywidualnego poziomu sprawności;
- móc uczestniczyć w różnych formach życia społecznego na równi z innymi, znając i przestrzegając norm współżycia społecznego, zachowując jednocześnie prawo do swojej indywidualności [Piszczyk 2001, s. 8].

Przestrzeń informatyczna stwarza możliwości osobom niepełnosprawnym, ponieważ jak podkreśla I. Chrzanowska, „dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii osoby z niepełnosprawnością mogą podejmować z mniejszym trudem i większą skutecznością różnorodne działania. Zwiększa się ich samodzielność, niezależność, ale i odpowiedzialność. W ten sposób w obszarze kompetencji i możliwości zbliżają się do osób sprawnych, co jest jednym z założeń integracji i partycypacji społecznej” [2015, s. 633]. Jeśli w procesie edukacji wykorzystanie mediów połączone jest jednocześnie z dobrą organizacją zajęć i metodycznym ich stosowaniem, to „zostają stworzone szczególne warunki do optymalizacji procesu kształcenia, a praca dydaktyczno-wychowawcza zyskuje na atrakcyjności



i efektywności [Nowicka 2006, s. 53], co jest szczególnie ważne w pracy z młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną.

Media są wszechstronnym narzędziem tworzenia przestrzeni edukacyjnej dla uczniów. Ich stosowanie musi być jednak rozważne i skupiać się na umiejętnościach oraz kompetencjach, a także na indywidualnych predyspozycjach ucznia i jego możliwościach intelektualnych [Juszczak-Rygałło 2014, s. 56]. Świat mediów, który już nastał i coraz bardziej „panoszy” się w obecnej rzeczywistości, powinien zatem być sprzymierzeńcem w pokonywaniu barier i ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, a nie czynnikiem izolującym młodzież niepełnosprawną intelektualnie.

## Perspektywa metodologiczna

Podjęte przeze mnie badania zostały osadzone w nurcie badań interpretacyjnych. Podejście to zostało wybrane celowo, ponieważ moim celem było znalezienie we fragmentach rzeczywistości prezentowanych przez nauczycieli uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, odpowiedzi na pytania, które były dla mnie istotne. Tak więc w swoich badaniach korzystałam z dorobku trzech perspektyw badawczych, a więc fenomenologii, hermeneutyki i interakcjonizmu symbolicznego.

Inspirowanie się fenomenologią pozwala dotrzeć do „rzeczy samej”, która nam się jawi i pozwala odkryć „istotę źródłowego doświadczenia” [Rzeźnicka-Krupa 2007, s. 34]. Myślenie fenomenologiczne skupia się na przeżywaniu „świata przeżywanego”, który uwrażliwia na odkrywanie sensu otaczających zjawisk [Rzeźnicka-Krupa 2007, s. 34]. Szczególnym rodzajem doświadczenia źródłowego jest relacja z młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, bowiem poprzez tę relację nauczyciele są nosicielami sensów i znaczeń wpisanych w ramy horyzontu świata.

Korzystanie z dorobku hermeneutyki pozwala nadawać sens przez „wciąż dokonywane próby interpretacji i zrozumienia otaczających nas zjawisk, rzeczy i ludzi” [Rzeźnicka-Krupa 2007, s. 35]. Nauczyciele pracujący z młodzieżą niepełnosprawną odkrywają sensy wyłaniające się z tekstu społecznego konstruowanego przez tę młodzież w ramach społeczności szkolnej. Chodzi więc o to, aby świat zbudowany przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną był rozumiany przez nauczycieli, bowiem to pozwala tworzyć wspólne sensy i znaczenia, ale przede wszystkim pozwala nauczycielom budować relacje z uczniami.

Interakcjonizm symboliczny jest istotny, bowiem „ludzki sposób porozumiewania się polega na wymianie symboli znaczących, która odbywa się z reguły w płaszczyźnie naszej świadomości i pozwala dokonywać za jej pomocą zmian

w nas samych i w naszym otoczeniu, przez wzajemne dostosowywanie zachowań, które same w sobie niosą także jakieś znaczenie” [Rzeźnicka-Krupa 2007, s. 58].

W swoich badaniach starałam się odczytać, zrozumieć i zinterpretować swoisty „tekst społeczny” konstruowany przez zachowania uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim, realizowany w toku różnych interakcji, bowiem jak pisze J.H. Turner [2002, s. 30], „(...) jedyną ‘realną realnością’ jest to, co możemy zauważyć, obserwując ludzi (...)”. Moje badania polegały na słuchaniu opowiedzianych historii. Nie próbowałam odkrywać „prawdy”, ale chciałam poznać „prawdziwe” znaczenie nadawane przez nauczycieli własnemu doświadczeniu w pracy z młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną.

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań dotyczących interpretowania i konstruowania swojego doświadczenia życiowego przez nauczycieli pracujących w szkołach specjalnych z młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Interesowało mnie jak nauczyciele doświadczają obecności mediów w procesie edukacji, jak interpretują ich obecność, jakie znaczenia nadają ich roli, jak postrzegają ich wykorzystanie w przestrzeni szkolnej przez młodzież niepełnosprawną. Chciałam dowiedzieć się czy doświadczają stereotypów, które zniekształcają wizerunek uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, ciekawiło mnie jakie znaczenia nadają różnym mediom w życiu szkolnym swoich uczniów, co w ich perspektywie jest najważniejsze. Interesowało mnie czy media, które zdominowały współczesną rzeczywistość, zaistniały także w przestrzeni kształcenia specjalnego, czy raczej wykluczyły to ogniwo edukacji i uczniów tam uczących się z sieciowego życia społecznego.

Celem moich badań była rekonstrukcja opowieści i dotarcie do subiektywnych znaczeń, jakie nadają nauczyciele szkół specjalnych uczestnictwu mediów w przestrzeni szkolnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Przedmiotem stały się subiektywne sensory, intencje i interpretacje nadawane przez nauczycieli szkół specjalnych „byciu” mediów w życiu szkolnym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Badałam więc, jak nauczyciele przez swoje mówienie definiują udział mediów w przestrzeni szkolnej, jak interpretują wykorzystanie programów komputerowych w procesie edukacyjnym, co myślą o swoim udziale w przygotowaniu uczniów do nabycia kompetencji informatycznych, jakie znaczenia nadają aktywności uczniów w różnych polach funkcjonowania mediów i co w ich perspektywie jest najważniejsze.

Osadzenie badań w perspektywie interpretatywnej pozwoliło na zastosowanie metody biograficznej. Biografia – jak pisze W. Dróżka – jest źródłem wiedzy „autentycznej”, bo wypływającej z codziennego doświadczenia osoby działającej [1997, s. 23]. Ponadto umożliwia ona najpełniejsze poznanie doświadczenia jednostki oraz procesu przeżywania tego doświadczenia, co prowadzi do odkrycia jego znaczenia, a w rezultacie do lepszego rozumienia człowieka [Dróżka 1997, s. 23].

Zastosowanie metody biograficznej implikowało wykorzystanie analizy narracji jako techniki badań. Narracja oparta na historiach ludzi – podkreśla D. Klus-Stańska – jest „jednym ze sposobów rozumienia świata przez ludzi”. Autorka zaznacza, że narracja jest „sposobem naturalnym i koniecznym dla zrozumienia życia” [2002, s. 111]. Potwierdzają to również słowa J. Trzebińskiego, u którego czytamy: „narracja jest sposobem rozumienia świata przez ludzi”, a „ludzie mają (...) tendencję do dostrzegania historii w strumieniu otaczających ich zdarzeń” [2002, s. 17]. Zdaniem K. Konarzewskiego, „narracja to tyle, co słowna rekonstrukcja ciągu zdarzeń” [2000, s. 122]. Jeśli celem wywiadu jest zarejestrowanie takiej rekonstrukcji, to nazywa się go narracyjnym.

Wywiady narracyjne, które momentami przybierały też formę wywiadów opartych na problemie, zostały przeprowadzone z pięcioma nauczycielami pracującymi w gimnazjach specjalnych z młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Placówki te znajdują się na terenie Olsztyna i okolicznych miejscowości, a przyjazne relacje z nauczycielami zostały nawiązane podczas różnych konferencji i seminariów. Wyłonione osoby odpowiadały ustalonym wcześniej kryteriom i wyraziły zgodę na rejestrację wywiadu oraz publikację uzyskanych w wywiadzie danych. Rozmówcy zostali poinformowani o przebiegu badania oraz zapewnieni o aminowości. Przed przystąpieniem do transkrypcji wywiadów, spotykałam się wielokrotnie z moimi rozmówcami i starałam się zapewnić atmosferę spokoju i bezpieczeństwa. Celem tych spotkań było nawiązanie takich relacji, które pozwoliły na swobodną rozmowę. Umożliwiło to uzyskanie wypowiedzi szczerych i autentycznych. Wywiady przeprowadzono w okresie od lutego do kwietnia 2016 r. Nagrywano je na dyktafon, co pozwoliło uchwycić autentyczność języka respondentów oraz uczucia i emocje towarzyszące tym narracjom. Nagrane opowieści na bieżąco były przepisywane, aby w pełni uchwycić i oddać nie tylko treść narracji, lecz także zachowania niewerbalne badanych.

Porządkowanie materiału empirycznego nie zostało ustalone wcześniej tylko pojawiło się przy próbie strukturalizacji wypowiedzi badanych. Innymi słowy, źródłem tych uporządkowań byli sami badani, ich inwencje, stworzone przez nich opowieści, a nie badacz, tak więc był etap redukcji danych, które w wybranym przeze mnie podejściu badawczym miały postać transkrypcji wywiadów narracyjnych, była reprezentacja danych, gdzie dokonałam rekonstrukcji przestrzeni doświadczeń biograficznych i wyłoniłam zdarzenia kluczowe z opowieści badanych, które miały wpływ na kształtowanie życia jednostki, a w fazie reprezentacji danych wykorzystałam analizę sekwencyjną, tzn. po rekonstrukcji kolejnych przestrzeni doświadczeń biograficznych i wydarzeń kluczowych, tekst został podzielony na sekcje opatrzone tytułami, które utworzyły sekwencje tematyczne.

## Analiza materiału empirycznego

Każda z opowieści jest wyjątkowa i odsłania paletę indywidualnych znaczeń, symboli i interpretacji. Każda z opowiedzianych historii to prawda o rzeczywistości, której doświadczają nauczyciele w pracy z młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną. Podczas analizy narracji wyłoniły się pewne kategorie wspólne i różne dla moich rozmówców, chociaż każda z opowieści to bardzo subiektywne doświadczenie nauczyciela. Narracje te są o tyle ważne, bowiem przełamują częściowo – w moim odczuciu – postrzeganie przez społeczeństwo placówek specjalnych i uczniów tam uczęszczających. Młodzież ucząca się w szkołach specjalnych nie jest postrzegana przez pryzmat swoich możliwości, ale niepełnosprawności, którą została dotknięta i ograniczeń z niej wynikających. Uważa się, że niepełnosprawność intelektualna powoduje wykluczenie w wielu sferach życia, jednak analiza narracji ukazuje młodzież, która pomimo niepełnosprawności intelektualnej, nie została wyłączona z rzeczywistości społeczeństwa informacyjnego.

Rozmowa z nauczycielami szkół specjalnych ukazała młodzież, która w bardzo dużym stopniu korzysta z komputerów i innych środków multimedialnych w procesie edukacji, i nie tylko. Z narracji wyłonił się obraz uczniów, których niepełnosprawność nie zepchnęła na margines medialnej przestrzeni edukacyjnej. Wręcz przeciwnie. Opowiadania nauczycieli przedstawiają uczniów, którzy dzięki nowym mediom edukują się, zdobywają kompetencje informatyczne, wykorzystują je do zdobycia informacji, zabawy i kontaktu z innymi.

Moi rozmówcy nadali **duże znaczenie środkom medialnym, jako narzędziom wykorzystywanym w pracy z młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną**. Dowodzą tego słowa nauczycieli:

Komputer jest moim narzędziem pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo i nie wyobrażam sobie pracy bez możliwości korzystania z komputera.

Wykorzystanie techniki komputerowej jest dziś chyba standardem.

Jest mnóstwo programów przeznaczonych do pracy z dziećmi o obniżonym poziomie intelektualnym.

Z doświadczenia nauczycieli wynika też drugie znaczenie pracy z komputerem:

Zajmuję się dwójką gimnazjalistów i widzę jaki jest postęp (...) dla nas komputer to jak kartka papieru czy tablica. Wszystko musi być skoordynowane a przecież chodzi nam o holistyczny rozwój. (...) Widzę zdecydowaną poprawę.

Z narracji wynika, że **środki multimedialne w przypadku pracy z dziećmi niepełnosprawnymi zastępują po prostu podstawowe narzędzia pracy, jak tablica czy zeszyt**. Moi rozmówcy podkreślają, że praca z komputerem jest dziś

**powszechną metodą pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie.** Są placówki, w których programy komputerowe wykorzystywane są do nauki pisania, czytania, liczenia. Nauczyciele podkreślają ogromne znaczenie tych środków w rozwoju i edukacji młodzieży:

Dziś młodzież z niepełnosprawnością intelektualną korzysta w edukacji z komputera w bardzo szerokim zakresie.

Szkoły specjalne też przeszły do czasów Internetu (śmiech) i praca z dziećmi polega też na pracy z komputerem.

Praca z komputerem przynosi duże postępy w nauce ucznia.

Wykorzystanie komputera do zajęć dydaktycznych pozytywnie motywuje uczniów.

Proces rewalidacji wspomagany technikami komputerowymi daje świetne efekty w rozwoju całościowym nie mówiąc już o zaburzonych funkcjach.

Terapia komputerem obejmuje wszystkie sfery ucznia, a więc programy są tak przygotowane, aby całościowo wpływać na rozwój ucznia.

Podczas narracji moi rozmówcy często przywoływali opinie zasłyszane na temat uczniów ze szkół specjalnych. Ich zdaniem opinie te są bardzo krzywdzące dla uczniów, z którymi oni pracują. W szkołach specjalnych jest młodzież z różnymi niepełnosprawnościami. Skutkuje to izolacją nastolatków w przestrzeni społecznej, ale młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w szkole specjalnej korzysta z różnych mediów w takim samym zakresie, co ich rówieśnicy w szkołach ogólnodostępnych:

Ja wiem że ludzie tak myślą, że jak jest niepełnosprawność intelektualna to od razu muszą być takie ograniczenia, że te nasze dzieciaki nic nie potrafią, a prawda jest taka, że zajęcia z komputerem są najbardziej lubiane.

Pewnie trzeba by zapytać samych uczniów jak oni korzystają z tych wszystkich nowości, ale osoby z lekkim stopniem upośledzenia nie mają w tym zakresie żadnych braków. Przynoszą na zajęcia najnowsze komórki czy tablety (...) czasami mam wrażenie, że wiedzą więcej niż ja (śmiech).

Te pogardliwe opinie jeszcze teraz mnie boją, (...) i ten brak świadomości co ci uczniowie robią w szkole (...).

Praca z młodzieżą o obniżonej normie intelektualnej wymaga od nauczycieli kreatywności i pomysłowości w przygotowaniu zajęć. **Przekazywane treści muszą być na tyle atrakcyjne, aby nie zniechęciły ucznia, ale żeby zmotywowały go do dalszej nauki.** Toteż nauczyciele dzięki nowym mediom są w stanie przygotować ciekawe dla uczniów zajęcia:

Dzięki tylko podstawowym programom komputerowym można przygotować bardzo ciekawe zajęcia, a co najważniejsze, wspomagające zaburzone funkcje. (...) ale to też różne filmiki instruktażowe czy wykorzystywanie grafiki komputerowej (...).

W przygotowaniu jednostki metodycznej bardzo pomocny jest komputer, bo dzięki niemu tworzymy takie pomoce, które są ciekawe i interesujące w gruncie rzeczy dla bardziej wymagającego ucznia.

Sądzę, że komputer bardzo uatrakcyjnia zajęcia.

„Pamiętajmy, że uczeń z niepełnosprawnością intelektualną jest bardziej wymagający ze względu na ograniczenia w procesie spostrzegania, zapamiętywania, uwagi itd. To też taki środek jak komputer pozwala przebić tę naturalną niechęć do nauki i z reguły to się udaje.

Z opowieści nauczycieli wynika, że celem ich pracy jest praca holistyczna nad rozwojem ucznia. Tak więc w procesie edukacyjnym przywiązują oni wagę do **rozwoju zainteresowań**:

Ja wykorzystuję także i takie programy, które przeznaczone są dla dzieci z normą intelektualną. Pracujemy wówczas dłużej, ale realizuje postawione sobie cele.

Widzę duże zainteresowanie i programami edukacyjnymi, ale też i nowymi rzeczami. Fascynujące jest to ich zainteresowanie. Potrafią zrezygnować z przerwy albo obiadu (...).

Pozytywne efekty pracy motywują ucznia do dalszego działania i do tego, że chce wiedzieć więcej i rozwijać te pasje.

Praca z młodzieżą nie skupia się jedynie na edukacji. To także wychowanie, socjalizacja, uspołecznienie. Tak więc nauczyciele dążą do tego, aby młodzież była **przygotowana do aktywności w płaszczyźnie życia społecznego**. W tym obszarze także podkreślają wagę środków multimedialnych:

Wykorzystanie komputera służy też uspołecznianiu. Mówię o możliwościach Internetu, ale informuję też o zagrożeniach. Zdecydowanie dzieci muszą wiedzieć też o tych negatywnych aspektach Internetu żeby nie stały się ofiarami, bo wiemy, że w domu też siedzą przed komputerem i często bez nadzoru rodziców.

Chodzi o to, aby poprzez komputer wyposażyć dzieci w takie umiejętności, które przydatne są na co dzień.

Praca z komputerem przyczynia się także do samodzielności, a przecież o to chodzi w naszej pracy, aby na miarę możliwości usamodzielnic te dzieciaki.

Niektóre dzieci mówią, że w domu nie mają komputera, więc tylko w szkole mogą zapoznać się z różnymi możliwościami Internetu, zobaczyć do czego on służy.

Moi rozmówcy podkreślają, że nie wszyscy uczniowie posiadają komputer w domu, toteż tym większy **kładą nacisk na opanowanie umiejętności posługiwania się tym medium**. Nauczyciele mają także świadomość, że opanowanie tych umiejętności podnosi poczucie wartości ucznia:

(...) byli uczniowie, którzy nie mieli z komputerem żadnego kontaktu, a teraz piszą emaile, kontaktują się przez skaypa, są na portalach społecznościowych.

Zajęcia te w moim odczuciu podnoszą też samoocenę uczniów, szczególnie tych, które nie mogą lub nie mają możliwości korzystania z komputera w domu.

Jak dzieciaki wykonują polecenia i otrzymują pochwałę czy inną nagrodę to postrzegają to w kategorii swojego sukcesu, a więc i poczucie własnej wartości wzrasta.

Ponadto z narracji wynika, że nauczyciele często pozostawiają uczniów samych i sprawdzają ich **samodzielność w poruszaniu się w rzeczywistości wirtualnej**:

Trzeba dać też uczniom trochę swobody, bo jak wszystko będziemy kontrolować to oni nie nauczą się samodzielności.

Obserwuję, na jakie strony wchodzi w czasie wolnym, czego szukają w Internecie.

Trochę podglądam, jakie umiejętności nabyli i w jaki sposób je wykorzystują.

**Samodzielność** w funkcjonowaniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną ma wielkie znaczenie. Przekłada się ona na funkcjonowanie ucznia w każdej płaszczyźnie jego działania i pozwala ocenić jego rozwój:

Zawsze uczeń sam może sprawdzić ile się nauczył z nauczycielem, ile zapamiętał z zajęć albo na ile opanował pewne umiejętności.

Obserwuję na ile radzą sobie samodzielnie z poleceniem, na ile je rozumieją i jak angażują się w jego wykonanie. To świadczy o tym, w którym kierunku idzie ich ogólny rozwój.

Młodzież ma możliwość wykonywania powtórzeń, wyboru stopnia trudności, a przez to samodzielnie wykonują zadania, co też daje im niesamowitą satysfakcję. Później robią to już mechanicznie.

Moje podopieczne razem ze mną przygotowują różne prezentacje potrzebne np. na inne przedmioty, albo zaskakują mnie jakąś grafiką, którą same wykonały.

Analiza narracji ukazuje także **braki w zakresie pracy z komputerem** wynikające z małej liczby stanowisk komputerowych:

Szkoda, że nie wszyscy uczniowie mogą korzystać z komputera.

Nie każdemu uczniowi mogą poświęcić tyle czasu ile bym chciała lub ile on by potrzebował. To wynika z ograniczeń technicznych i oczywiście finansowych. Dobrze, że były te projekty, to tak naprawdę podnieśliśmy standard naszej pracy.

Moich rozmówców niepokoi **postawa młodzieży z obniżoną normą intelektualną wobec zagrożeń implikowanych przez rzeczywistość wirtualną**. Uczniowie ci wykazują się naiwnością i łatwowiernością, co może zostać wykorzystane przeciwko nim. Z jednej strony ograniczenia wynikające z niepełnosprawności, a więc brak realnej oceny sytuacji, a z drugiej ciekawość wynikająca z wieku powoduje, że uczniowie bezrefleksyjnie niekiedy korzystają z różnych portali społecznościowych i zamieszczają tam różne dane:

Widać, że są ufne, dlatego trzeba je bardzo uczyć na niektóre treści.

Interesują się tym samym co ich rówieśnicy (...) seksem także.

Czasami rozmowy między nimi zdradzają, jakie strony oglądają albo co je szczególnie interesuje (...) nie raz było i tak że musiałam reagować, bo coś mnie szczególnie zaniepokoiło.

Wchodzą i umieszczają tam swoje zdjęcia, albo podają numer telefonu. (...) te zachowania są bardzo niepokojące. Dzieciaki nie zdają sobie sprawy z tego, że po drugiej stronie może być ktoś, kto chce je wykorzystać.

Zainteresowanie komputerem, jak i innymi mediami, jest tak duże, że nawet na **dotatkowe zajęcia uczniowie chętnie uczęszczają:**

Zajęcia reedukacyjne czy korekcyjno-wyrównawcze są bardzo atrakcyjne dla uczniów na nie uczęszczających. Kiedyś były to zajęcia, gdzie uczniowie przychodzili „za karę”, a teraz pytają czy mogą zostać.

Poza tym uczniowie ci mają świadomość, że zajęcia korekcyjne czy wyrównawcze są interesujące i z chęcią na nie przychodzą.

Nauczyciele podkreślają także **ważność kompetencji informatycznych** na rynku pracy. Wszyscy zgodnie wypowiadają się, że zdobyte w szkole umiejętności mogą przyczynić się do znalezienia pracy na otwartym rynku, co dla nich, jako nauczycieli oznaczałoby sukces edukacyjny:

Chodzi przecież i o to, żeby przygotować tę młodzież do wejścia na rynek pracy, a więc obsługa komputera dziś to podstawa.

Gdybym miała świadomość, że to czego uczy się ta młodzież, pozwoli znaleźć im pracę to potraktowałabym to jako swój sukces.

Ważne jest, aby te dzieciaki kiedyś znalazły pracę. Musimy je do tego przygotować.

## Podsumowanie

Analiza materiału empirycznego ukazuje rzeczywistość szkolną i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną jako aktywnego uczestnika nowych mediów. Opowiadania nauczycieli są bardzo budujące, tym bardziej, że społeczne postrzeganie tej grupy uczniów osadza ich w grupie wykluczonych. Z doświadczeń narratorów można wnioskować, że młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, nie przejawia większych problemów w zakresie korzystania z nowych mediów. Wręcz przeciwnie – obniżona norma intelektualna powoduje, że różne programy komputerowe wykorzystywane są do pracy z tą młodzieżą celem np. uatrakcyjnienia materiału edukacyjnego. Nauczyciele podkreślają ogromną wagę pracy z komputerem zarówno w przygotowaniu jedno-



stek dydaktycznych, jak też ich realizacji z młodzieżą gimnazjalną. Z radością opowiadają o atrakcyjności przygotowywanych przez nich materiałów, jak też o zainteresowaniu młodzieżą tymi programami i samymi zajęciami komputerowymi. Podkreślają ponadto, że młodzież w swoim „byciu w szkole” skupia się bardzo na komputerze, Internecie, telefonie i innych mediach. Moi rozmówcy nadają temu wielkie znaczenie, bowiem mają świadomość, że w czasach społeczeństwa informacyjnego takie zainteresowanie to naturalna kolej rzeczy. To zainteresowanie jest dla nich tym istotniejsze, że posiadają wiedzę, iż nie każdy uczeń posiada komputer w domu, czy ma możliwość korzystania z Internetu.

Z narracji można wnioskować, że młodzież z niepełnosprawnością intelektualną poprzez aktywne korzystanie z komputera, Internetu czy telefonu wykazuje zainteresowanie różnymi treściami. Korzystają z wielu portali społecznościowych, a na stronach internetowych szukają informacji o swoich pasjach i zainteresowaniach, muzyce, ikonach mody, jak też tematach, które nie są poruszane w domu. Do takich należy temat związany m.in. z seksem czy używkami. Nauczyciele w swoich opowieściach podkreślają, że jest to temat dość często przywoływany przez uczniów, toteż bacznie obserwują, z jakich stron korzystają uczniowie w czasie wolnym. Niekiedy są to strony, na które muszą reagować i uczyć na różne niebezpieczeństwa wynikające z korzystania z sieci. Śmiało więc można powiedzieć, że nowe media uświadamiają i uspołecniają tę grupę uczniów, ale nadzór nauczyciela jest tutaj nieodzowny.

Moi rozmówcy kładą wielki nacisk na samodzielność uczniów w zakresie wykonywania zadań komputerowych czy opanowania umiejętności związanych z obsługą komputera. Podkreślają jednak, że nie każdy uczeń rozwija te umiejętności w takim samym zakresie. Jako nauczyciele bardzo dbają o to, aby kompetencje informatyczne zostały przez uczniów opanowane przynajmniej na poziomie podstawowym. Narratorzy mają świadomość, że wiedza ta w przyszłości może przelożyć się na znalezienie pracy przez danego ucznia, a to byłoby dla nich jako nauczycieli wielkim sukcesem.

Konkludując można powiedzieć, że następuje łamanie stereotypów na temat myślenia o pracy z komputerem w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną. Analiza narracji pokazuje, że uczniowie Ci nie są wykluczeni. Może nie są też „cyfrowymi tubylcami” w dosłownym tego słowa znaczeniu, ale rzeczywistość medialna i korzystanie z nowych mediów nie stanowi dla nich większego problemu. Oczywiście jest w tym duża zasługa nauczycieli, którzy nie tylko sami korzystają z programów komputerowych w pracy z tymi uczniami, ale postrzegają nowe media jako narzędzie do uspołecznienia, informowania, zabawy i edukowania.

Świadomość występowania rzeczywistości wirtualnej skutkuje w odczuciu nauczycieli obowiązkiem przygotowania tej młodzieży do ostrożnego korzystania

z jej dorobku, ale i świadomego w niej uczestnictwa. Wiedza narratorów na temat następstw wynikających z obniżonej normy intelektualnej powoduje, że bardzo odpowiedzialnie podchodzą do uświadamiania młodzieży na temat treści zawartych w Internecie, jak i zagrożeń wynikających z korzystania z tego medium. Przygotowanie nauczycieli, ich zaangażowanie w proces edukacji, wychowania czy społecznienia powoduje, że młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest aktywnym uczestnikiem świata wirtualnego. Nowe media, które zdominowały czasy współczesne, nie uczyniły z uczniów z niepełnosprawnością intelektualną grupy wykluczonej, a posłużyły jako sprzymierzeńcy w procesie edukacji.

## Bibliografia

- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dróżka W. (1997), *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice* „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 4.
- Filiciak M. (i in.) (2010), *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, SWPS, Warszawa.
- Gałuszka M., *Kultura popularna i jej odbiorcy*, „Zeszyty naukowe PWSZ we Włodawku” 2004, t. 3.
- Gutek G. L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk.
- Jakubowicz J. (2007), *Media publiczne. Początek końca czy nowy początek*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Jenkins H. (2007), *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Juszczyk-Rygałło J. (2014), *Nowe media a kształt wczesnej edukacji* [w:] *Człowiek, technologia, media. Konteksty kulturowe i psychologiczne*, A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kasperowicz J. (2004), *Nowe uwarunkowania wspomagania kształcenia* [w:] *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, M. Tanaś (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa – Kraków.
- Klus-Stańska D. (202), *Narracja w badaniu i kształceniu nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, nr 1(26).
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.
- Kondracka M. (2009), *Samopomoc w Internecie – zjawisko społeczności wirtualnych skupionych wokół idei wzajemnego wsparcia i pomocy* [w:] *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej*, M. Kondracka, A. Łysiak (red.), Publikacja została wydana własnym sumptem we współpracy z Biblioteką Uniwersytecką we Wrocławiu. Wrocław.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Kwieciński Z., Kwiecińska M. (2000), *Lęk i edukacja wobec przyszłości świata* [w:] *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń.
- Nikitorowicz J. (2009), *Dziecko w przestrzeni wielości pograniczy i ustawicznej konieczności wyborów* [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), Białystok.
- Nowicka E. (2006), *Media dydaktyczne nową szansą w przezwyciężaniu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu* [w:] *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, S. Juszczyk, I. Polewczyk (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Pilch T. (1999), *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Piszczek M. (2001), *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym*, CMPPP, Warszawa.
- Plichta P. (2013), *Młodzi użytkownicy nowych mediów z niepełnosprawnością intelektualną – między korzyściami i zagrożeniami „Dziecko Krzywdzone”*, vol. 12, nr 1.
- Roguska A. (2012), *Media globalne – media lokalne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rygallo A. (2014), *Czy szkoła może być cyfrowa?* [w:] *Człowiek, technologia, media. Konteksty kulturowe i psychologiczne*, A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2007), *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Small G., Vorgan G. (2011), *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Vesper, Poznań.
- Toeplitz K. T. (2006), *Dokąd prowadzą nas media*, Wydawnictwo ISKRY, Warszawa.
- Tomczyszyn D. (2005), *Ja i świat – rola komputera i Internetu w pracy z uczniem upośledzonym umysłowo* [w:] *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), Trans Humana, Białystok.
- Trzebiński J. (2002), *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości* [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, J. Trzebiński (red.), GWP, Gdańsk.
- Turner T. H. (2002), *Face to face: toward a sociological theory of interpersonal behavior*, Stanford.
- Ziarek P. (2010), *Kultura popularna a nowe media* [w:] *Konteksty kultury popularnej*, M. Jeziński, M. Winclawska, B. Brodzińska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Agnieszka Łaba-Hornecka

Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów

## Biblioterapia i jej wpływ na zachowania komunikacyjne dzieci z autyzmem

### Bibliotherapy and its impact on communication behaviours of children with autism

In this publication the author tried to answer to the question: "What is the effectiveness of the bibliotherapeutic program on communication behaviours in the group of children with autism?". Studying literature, we can find that communication deficits are the main problems in children with autism. Individuals who have achieved language skills at the level of words and sentences can not always use them adequately to the situation in which they find themselves [Paul 2007, pp. 129], and it has an impact on the quality of their social relationships.

With the development of children with autism we can observe increasing interest in social contacts, communication behaviour and attempts to contact with the others. Empirical considerations demonstrate that bibliotherapeutic program brings many cognitive benefits and positive impact on their communication behaviours of children with autism. As we can see there is not enough just reading stories to the children, we can find a lot of benefits if we discuss about a problem of each story and appeal to the emotions and feelings of children [Ortner 2008, pp. 10]. Through properly designed to individual needs and abilities of children with autism bibliotherapeutic program develops the ability to listen, understanding themselves and others, and mainly the ability to communicate.

Słowa kluczowe: autyzm, zachowania komunikacyjne, biblioterapia, bajki, biblioterapeutyczny program

Keywords: autism, communication behaviours, bibliotherapy, stories, bibliotherapeutic program

## Wprowadzenie

Deficyty komunikacyjne stanowią główny problem u dzieci z autyzmem. Jednostki te wolniej uczą się mowy albo w ogóle nie osiągają kompetencji porozumiewania się za pomocą mowy. Te, które osiągnęły sprawności językowe na poziomie słów i zdań, nie zawsze potrafią użyć ich adekwatnie do sytuacji w jakiej się znalazły [Paul 2007, s. 129]. Z obserwacji wynika, że dzieci pomimo deficytów

w zintegrowanej komunikacji werbalnej i niewerbalnej [Pisula 2012, s. 39; Wetherby 1986, s. 295–316; zob. Łaba-Hornecka 2015, s. 106] mają jednak potencjał komunikacyjny, ale niejednokrotnie nie umieją odpowiednio go uruchomić i zastosować w środowisku, w którym żyją. Wpływa to niestety na jakość ich relacji społecznych. Jeżeli wchodzą już w kontakty z innymi, to raczej są to krótkie zdarzenia, gdyż bardziej wolą spędzać czas w samotności i niekoniecznie z udziałem innego dziecka [Owens, Granader, Humphrey, Baron-Cohen 2008, s. 1949; Lord, Magill-Evans 1995, s. 611–626; McGee, Feldman, Morrier 1997, s. 353–364; Stone, Caro-Martinez 1990, s. 437–453; zob. Łaba-Hornecka 2015, s. 105–107].

Wraz z rozwojem dzieci z autyzmem wzrasta zainteresowanie kontaktami społecznymi, wzrastają również ich zachowania komunikacyjne oraz próby kontaktu z innymi. Studiując literaturę przedmiotu, odnaleźć można liczne doniesienia z interwencji mających na celu polepszenie się komunikacji w grupie dzieci z autyzmem, np. ćwiczenia odpowiedniego reagowania na słowa i pełne zdania oraz oglądanie filmów z zakresu poprawnych zachowań komunikacyjnych (powitanie, zapytanie o pomoc, zapytanie o godzinę) [zob. Bondy, Frost 1998, s. 373–389; Kaiser, Yoder, Keetz, 1992, s. 9–47; Paul 2003, s. 87–106; Sundberg, Michael 2001, s. 698–724].

Wobec powyższego zasadne są te interwencje, które prowadzą do tworzenia się satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami. Stąd niezawodna wydaje się biblioterapia i ukazanie, że literatura nie jest tylko biernym narzędziem, to właśnie ona wyzwala potencjał w człowieku i skłania do refleksji oraz werbalizowania swoich własnych przemyśleń. Może mieć ona zastosowanie w wielu przypadkach, a głównie w tych, które wyzwalają w jej uczestnikach chęć dialogu, wglądu we własne zachowanie i zachowanie się innych. Biblioterapeutyczna interakcyjność angażuje uczestników w pracę, wykorzystuje do tego gotowe teksty albo utwory pisane przez samych uczestników [Morawski, Gilbert 2000, s. 108–114]. Biblioterapia, jeżeli jest odpowiednio dobrana, odbija się pozytywnym echem w późniejszych działaniach jednostki. „Może rozbudzić i rozwijać zainteresowania dziecka, kształcić jego wyobraźnię i umiejętności myślenia, wzbogacać jego społeczne doświadczenia, ułatwiać opanowanie podstawowych narzędzi międzyludzkiego kontaktu, jakim są: język i pojęcia społeczne, normy i zasady współżycia” [Papuzińska 1975, s. 17].

## O znaczeniu biblioterapii

Biblioterapia jest narzędziem coraz powszechniej stosowanym przez pedagogów, psychologów i innych terapeutów zajmujących się w swojej pracy zagadnieniem zachowań przystosowawczych, w tym komunikacyjnych u dzieci z autyz-

mem. Nie stanowi ona sztucznego wymysłu terapii, ale jest formą oddziaływania, który niejako idzie w parze z rozwojem dziecka [Molicka 2002, s. 7].

W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele definicji biblioterapii, z czego każda podkreśla, iż największą jej zaletą jest możliwość identyfikowania się z bohaterem, opowiadania oraz zwerbalizowania swoich pragnień i potrzeb. Jej zaletą jest również uruchomienie wewnętrznego potencjału jednostki oraz ukazanie nowych dróg interakcji [Gladding, Gladding 1991, s. 7–13; Hebert, Kent 2000, s. 167–171; zob. Łaba 2011, s. 48].

Wykorzystywane teksty w biblioterapii, przy jej odpowiednim prowadzeniu, kształtują prawidłowe postawy i wzbogacają słownictwo, skłaniają również do dyskusji. Silnie oddziałują na psychikę dziecka, przez co zwiększają jego potencjał poznawczy oraz wzmacniają wzajemne relacje z innymi [Halsted, 1988, s. 73]. Jak się okazuje, w edukacji szkolnej dużą zaletą wykorzystywania biblioterapii, w tym bajek, jest kształtowanie różnego rodzaju umiejętności i pogłębianie wiadomości [Papuzińska 1975, s. 75; zob. Łaba 2011, s. 52]. To dzięki bajkom można również kształtować środowisko wychowawcze dziecka. Odpowiednio dobrane teksty pomagają w rozwijaniu i rozbudzaniu zainteresowań, kształtują wyobraźnię, pobudzają do refleksji, umożliwiają kojarzenie faktów oraz wzbogacają w społeczne doświadczenia [Papuzińska 1975, s. 17; zob. Łaba 2011, s. 52].

Obiorcy biblioterapii mogą być różni, tj.: uczniowie zdolni, uczniowie bez jasno określonych i sprecyzowanych zainteresowań czytelniczych, uczniowie z trudnościami w nauce i niepełnosprawni [Aleksandrowicz 2004, s. 2–5]. Zagłębiając się w metodykę biblioterapii, powinno zwrócić się uwagę na element jej dynamiki i tego, w jaki sposób ona dotyka poszczególnych jej uczestników. Dzięki temu, że przybiera ona formę pracy grupowej, każdy z jej uczestników może doświadczyć akceptacji i zrozumienia [Frank 1959, za: Rubin 1979, s. 44].

## Zachowania komunikacyjne dzieci z autyzmem

Nieprawidłowości w strukturze komunikacji zajmują czołowe miejsce w obszarze zaburzeń autystycznych [Higbee, Sellers 2011, s. 367]. Często mają one rozległy charakter. Najczęściej obejmują zaburzoną strukturę komunikacji werbalnej i niewerbalnej, ekspresję oraz rozumienie [Tager-Flusberg, Paul, Lord, 2005, s. 342–354]. Problemem jest również odpowiednie wykorzystywanie komunikacji, tj. odpowiednie dostosowanie się do sytuacji społecznej i regulacji wzajemnych stosunków pomiędzy poszczególnymi jej członkami. Wspólnym mianownikiem każdego dziecka z autyzmem jest sposób, w jaki rozumie ono podstawy komunikacji społecznej i jaki ma do niej stosunek. U dzieci z autyzmem zaburzenia w strukturze zachowań komunikacyjnych obejmują, przynajmniej na początku,

ogólne opóźnienie mowy, umiejętność planowanych i zamierzonych zachowań komunikacyjnych [Noens, Berckelaer-Onnes Van, 2004, s. 199–216; Charman, Baird 2002, s. 299–302].

Opanowanie mowy nie gwarantuje jeszcze sukcesu w omawianej grupie dzieci. Są również i takie jednostki, które pomimo opanowania mowy, nie wchodzą w interakcje społeczne i nie używają mowy jako narzędzia potrzebnego w dialogu. Brakuje im wiedzy odnośnie do sposobu wykorzystywania języka w różnych kontekstach społecznych. Deficyty te obejmują głównie normy i zasady pomiędzy rozmówcami, pomiędzy mówiącym a jego słuchaczem. To również ograniczenia w interpretowaniu wypowiedzi i przyporządkowaniu jej do kontekstu, w jakim odbywa się rozmowa, problemy na poziomie wyjaśniania i udzielania wskazówek oraz ewidentne braki w rozeznaniu, czy poruszana tematyka jest interesująca dla słuchacza [Peppé, McCann, Gibbon, O'Hare, Rutherford 2007, s. 1018–1022]. Wobec powyższych stwierdza się, że jednoznaczne opisanie zachowań komunikacyjnych w grupie dzieci z autyzmem jest bardzo trudne. Grupa ta jest niejednorodna, wobec czego ich zachowania komunikacyjne są również bardzo zróżnicowane. Grupę autystów stanowią zarówno ci, którzy są cisi, niemający potrzeby uzewnętrzniania swoich myśli i dążenia do dialogu, jak i ci, którzy aż wręcz pedantycznie i z wielką precyzją mówią o swoich myślach [por. Ghaziuddin, Gerstein 1996, s. 585–595].

Zaburzenia komunikacyjne łączone są często z deficytami w zakresie teorii umysłu [Tager-Flusberg 2000, s. 124–149]. Głównie chodzi o: ograniczone zdolności organizowania informacji w taki sposób, aby były one zrozumiałe dla rozmówcy; brak umiejętności wchodzenia w dialog i rozumienia relacji słuchacz-rozmówca; ograniczoną zdolność w identyfikowaniu oraz naprawianiu nieporozumień podczas rozmowy; brak predyspozycji do odczytywania stanów emocjonalnych z obszaru oczu rozmówcy oraz nierozumienie powszechnie stosowanych metafor i sarkazmu [Pisula 2012, s. 86–87].

Jednakże, jak się okazuje, teoria ta nie jest jedyna, która wyjaśniałaby naturę zaburzeń komunikacyjnych, stąd też wielu badaczy zwraca uwagę na różnorodne doniesienia z zakresu deficytów w obszarze praktycznej wiedzy potrzebnej do wykorzystania języka w różnorodnych społecznych sytuacjach, w jakich znalazło się dziecko [Walenski, Tager-Flusberg, Ullman 2006, s. 194–201].

## Założenia badań własnych i ich organizacja

Podstawową metodą badań własnych był quasi-eksperyment z techniką jednej grupy, z pomiarem wstępnym i końcowym. Podczas eksperymentu wykorzystano program biblioterapeutyczny w grupie dzieci z autyzmem. Cel badań pro-

wadził do udzielenia odpowiedzi na pytanie: Jaka jest efektywność programu biblioterapeutycznego dla rozwijania zachowań komunikacyjnych dzieci z autyzmem? Założono hipotezę badawczą, że realizacja programu biblioterapeutycznego wpłynie na pozytywną zmianę zachowań komunikacyjnych dzieci z autyzmem.

Wyróżnioną zmienną zależną był poziom zachowań komunikacyjnych w obrębie pięciu kategorii. Ich ocenę umożliwiła skonstruowane narzędzie badawcze, którym był Kwestionariusz Zachowań Komunikacyjnych opracowany na podstawie Pragmatic Checklist [Paul 2007, s. 147]. Narzędzie to mierzy zachowania komunikacyjne w grupie dzieci z autyzmem w różnych społecznych sytuacjach, tych spontanicznych, naturalnych, jak i tych, które są aranżowane dla potrzeb diagnozy. Jego struktura jest prosta i kwestionariusz może być stosowany przez każdą osobę, która w swojej pracy zajmuje się problematyką zachowań komunikacyjnych u dzieci z autyzmem. Za wskaźniki efektywności zajęć prowadzonych z wykorzystaniem programu biblioterapeutycznego uznano wyniki uzyskane przez dzieci z autyzmem w obrębie następujących kategorii zachowań komunikacyjnych:

- a) wyrażanie różnorodnych zamiarów komunikacyjnych (3 itemy): wyjaśnianie, przekonywanie słuchacza oraz umiejętność wyobrażania sobie sytuacji, które są przedmiotem rozmowy;
- b) uwzględnianie naprzemiennej konwersacji oraz zachowanie tematu rozmowy (6 itemów): uwzględnianie naprzemiennej konwersacji, umożliwienie innym udziału w rozmowie, zainicjowanie i utrzymanie tematu rozmowy, uszczegóławianie rozmowy zainicjowanej przez innych, odpowiednia zmiana tematu rozmowy;
- c) stosowanie różnorodnych stylów mówienia (3 itemy): używanie grzecznościowych słów; stosowanie odpowiedniego słownictwa w zależności od wieku słuchacza, używanie języka adekwatnego do społecznej sytuacji;
- d) stosowanie zasad „teorii umysłu” podczas rozmowy (6 itemów): używanie odpowiednich zaimków i skrótów myślowych, przekazywanie informacji w sposób adekwatny do kontekstu wypowiedzi i sytuacji, udzielanie informacji wyjaśniających, wrażliwość na wskazówki słuchacza, dokonywanie właściwych sądów odnośnie wiedzy i postawy słuchacza;
- e) jasność (poprawność) mowy i języka (7 itemów): poprawność i zrozumiałość mowy; zachowanie właściwej prozodii (intonacji i akcentu), zwięzłość i porządek informacji, jednoznaczność informacji, odpowiedni wybór wyrazów [Paul 2007, s. 147].

Zmienną niezależną były zajęcia biblioterapeutyczne wykorzystujące bajki autorstwa A. Łaby [2008; 2010; 2013]. Bajki poruszały różną tematykę, najczęściej ich temat dotyczył najbliższego otoczenia dzieci. Autorka, wykorzystując zwierzęce charaktery, przedstawiała: nieakceptowanie odmienności innych, wyśmie-



wanie się z ich niedoskonałości i dokonywanie oceny na podstawie cech zewnętrznych. Były też i takie bajki, które koncentrowały się na problemach, jakimi są: nieumiejętność pracy w grupie, kłótnia, brak respektowania zasad społecznych, wykorzystywanie kłamstwa jako narzędzia do manipulacji innymi. Inne obejmowały problem nieśmiałości, braku wiary we własne możliwości i akceptacji samego siebie.

Program zajęć biblioterapeutycznych pogrupowano w cykle spotkań, realizowanych w pewnych odstępach czasowych. Pierwszy z nich obejmował cztery spotkania. Poświęcone były one tematyce książek, ich wartości i przydatności w życiu człowieka. Drugi cykl to sześć spotkań, podczas których poruszano kwestie obecności innych w naszym życiu, tego w jaki sposób odbieramy innych oraz jak akceptujemy ich odmienność. Na trzeci cykl składało się dziewięć spotkań. Prowadzący wraz z dziećmi omawiał zagadnienia dotyczące umiejętności pracy w grupie, liczenia się z innymi oraz radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Czwarty cykl (pięć spotkań) poświęcony był zagadnieniu kłamstwa, jego rodzajom i konsekwencjom. Piąty cykl, na który złożyły się dwa spotkania, zmierzał do uświadomienia dzieciom zalet uczęszczania na zajęcia szkolne. Szósty cykl (sześć spotkań) obejmował te bajki, za pomocą których możliwe było ukazanie dzieciom sposobów radzenia sobie ze swoimi słabościami, rozwijanie wiary we własne możliwości oraz akceptacji samego siebie.

Przygotowując się do pracy z dziećmi z autyzmem, starano się głównie, aby program skupiał się na rozwijaniu ich zachowań komunikacyjnych. Stąd też obejmował takie działania, które miały na celu pozytywne kształtowanie środowiska dziecka, stworzenie atmosfery komfortu – a co najważniejsze – miał eksponować te wątki w celu pobudzenia do dyskusji, analizy i wyciągania wniosków. Każde spotkanie otwierało krótkie wprowadzenie w tematykę zajęć. Prowadzący zajęcia odczytywał tekst albo opowiadał, czasem rysował postaci kredą na tablicy albo wykorzystywał do tego przygotowane kukielki. Potem był czas na dyskusję, odpowiedzi na przygotowane do każdego tekstu pytania. Dzieci również same zadawały własne pytania. Na koniec zajęć prowadzący zajęcia rozmawiał z dziećmi o uczuciach. Nawiązywał do uczuć dzieci oraz bohaterów, jak i postaci prezentowanych na różnych fotografiach. Zadawał pytania, np. jak czuje się osoba na zdjęciu. Czy osoba jest radosna/smutna/zła itp. [Tomasik, 1994, s. 103-110; zob. Łaba 2011, s. 75].

W badaniach udział wzięło 43 uczniów z autyzmem (11 dziewcząt – 25,58%, 32 chłopców – 74,42%). Byli to uczniowie uczęszczający do klas I-IV ze szkoły podstawowej, w wieku 7-12 lat. W związku z tym, że szkołę wybrano w sposób losowy ze szkół podstawowych na Podkarpaciu (miasta: Przemyśl, Rzeszów), jedynym kryterium doboru badanych uczniów z autyzmem była przynależność do klas I-IV szkoły podstawowej. Zajęcia realizowano w małych grupach, złożonych

przeważnie z 4–6 uczestników. Nie było ściśle wyznaczonych kryteriów doboru uczestników do grup, chodziło głównie o to, aby dzieci wzajemnie się poznały i nawiązały współpracę. Dzieci wybierał prowadzący zajęcia, albo uczniowie sami dobieżeli z kim chcą pracować w grupie. Starano się unikać tych samych wyborów i mieszano uczniów.

Zajęcia odbywały się raz w tygodniu i obejmowały jedną godzinę lekcyjną. Istotnym elementem pracy było opracowanie z dziećmi systemu zasad obowiązujących w zespole. Dzieci wraz z dorosłym spisały reguły, umieściły je w miejscu widocznym i dostępnym dla każdego. Wśród nich znalazły się między innymi: zwracamy się do siebie po imieniu, jesteśmy wrażliwi na to co inni mówią, nie przekrzykujemy siebie nawzajem, wzajemnie siebie słuchamy, nie przerywamy rozmowy, staramy się skupiać na jednym temacie rozmowy, respektujemy zdania innych, nawet jeżeli różni się od naszego.

Bardzo pomocną techniką wspomagającą badania była obserwacja bezpośrednia, na podstawie której zebrano interesujące i wnikliwe spostrzeżenia oraz fakty z zakresu zachowania dzieci z autyzmem. Obserwacja skupiała się głównie na tym, jak dzieci postrzegają i interpretują ich najbliższe otoczenie, jak bardzo identyfikują się z grupą oraz w jakim stopniu potrafią skupić się na przedmiocie zajęć. Zwracano uwagę na to, w jaki sposób dzieci rozpoczynają konwersację, jak do niej zapraszają innych oraz z jaką płynnością podążają za werbalnymi instrukcjami, jak bardzo koncentrują się na temacie rozmowy; czy są w stanie skupić się na jednym wątku rozmowy oraz w jaki sposób utrzymują konwersację z osobą dorosłą oraz z rówieśnikiem; jak zachowują się, gdy ktoś zmienia temat rozmowy i czy są w stanie podążać za nowym wątkiem, czy raczej będą koncentrować się na wątku przez niezainicjowanym; na ile skłonne są do wyjaśniania tego co jest niezrozumiałe dla ich rozmówców.

Badania objęły dwa pomiary: początkowy i końcowy. Uczniowie dwukrotnie zostali przebadani Kwestionariuszem Zachowań Komunikacyjnych. Realizacja programu biblioterapeutycznego trwała 8 miesięcy, podczas których przeprowadzono 32 spotkania grupowe.

Uzyskany materiał empiryczny poddany został obróbce jakościowej i ilościowej. Wykorzystano program statystyczny STATISTICA 10. W przypadku danych ilościowych obliczone zostały średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe. W celu określenia najbardziej typowych zachowań komunikacyjnych dzieci z autyzmem zastosowano test t-Studenta dla par zależnych i poziomy ich ufności w przypadku badania różnic pomiędzy pomiarem początkowym i końcowym w badanej grupie.

## Analiza wyników badań własnych

Badana grupa dzieci przed przystąpieniem do zajęć wykorzystujących program biblioterapeutyczny przejawiała liczne niewłaściwe zachowania zarówno w zakresie ich zachowań komunikacyjnych, jak i zachowań w obrębie relacji z rówieśnikami. Dzieci nie witały się z innymi dziećmi, nie używały pozdrowień, czasem nie zwracały się do siebie po imieniu. Ich język był nieadekwatny do sytuacji, w jakiej odbywała się rozmowa. Podczas rozmowy nie umiały skupić się na jej wątku przewodnim, miały problem z określeniem przedmiotu rozmowy, często zmieniały jej temat, były chaotyczne, nie słuchały sugestii/wskazówek dorosłych, złościły się. Gdy ktoś w grupie rozpoczynał rozmowę – nie słuchały, wtrącały złośliwe uwagi, często przerywały. Nie czekały na swoją kolejność, aby móc zabrać głos. Same zaś oczekiwały wysłuchania przez innych. Często mówiły o swoich zainteresowaniach w sposób obsesyjny, nie zastanawiając się czy inni są nimi zainteresowani. Nie zadawały pytań w celu podtrzymania rozmowy. Gdy coś było dla nich niezrozumiałe, nie prosiły o wyjaśnienia, same również nie objaśniały tematu – nie udzielały dodatkowych informacji, gdy były o to poproszone, często porzucały temat, wychodziły, podejmowały inną aktywność. Nie komentowały wydarzeń, nie dzieliły się z innymi dziećmi doświadczeniami, odczuciami i zainteresowaniami. W ograniczony sposób również wyrażały swoje intencje i zamiary. Miały trudności w organizowaniu informacji w sposób zrozumiały dla odbiorcy komunikatu, Można powiedzieć, że ich język był mało elastyczny, raczej schematyczny. Dzieci te jednak miały dobrze rozwinięte słownictwo, bardzo często powiązane ze swoimi zainteresowaniami.

Po upływie ośmiu miesięcy, tj. po okresie zajęć wykorzystujących bajki, odnotowano pozytywne zmiany w obrębie wyszczególnionych kategorii zachowań komunikacyjnych. W tabeli 1 zestawiono średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe, wartości testu t-Studenta dla par zależnych i poziomy ich ufności dla wyniku poszczególnych kategorii zachowań komunikacyjnych uczniów z autyzmem, przed zajęciami i po zrealizowaniu zajęć wykorzystujących program biblioterapeutyczny.

Przeprowadzone badania oraz wnikliwa analiza uzyskanych wyników doprowadziła do wyodrębnienia kategorii zachowań komunikacyjnych, wobec których zastosowane zajęcia z wykorzystaniem programu biblioterapeutycznego okazały się skuteczne.

Szczegółowa analiza obszarów zachowania komunikacyjnego uczniów w badanej grupie ukazała, że na poziomie statystycznej istotności znajdują się trzy kategorie zachowań: wyrażanie różnorodnych zamiarów komunikacyjnych ( $p < 0,019^*$ ), uwzględnianie naprzemiennej konwersacji oraz zachowanie tematu

rozmowy ( $p < 0,044^*$ ) oraz stosowanie różnorodnych stylów mówienia ( $p < 0,032^*$ ). Na poziomie różnicy zbliżonej do poziomu ufności w kategorii: stosowanie zasad „teorii umysłu” podczas rozmowy ( $p \sim 0,083$ ) oraz jasność (poprawność) mowy i języka ( $p \sim 0,059$ ) różnice między średnimi arytmetycznymi badania wyjściowego i końcowego były na korzyść tego drugiego. Powyższe wyniki wskazują na pozytywną weryfikację przyjętej hipotezy.

Tabela 1. Porównanie poziomu wyjściowego („W”) zachowań komunikacyjnych uczniów z poziomem końcowym („K”)

Kategoria	Poziom „W”		Poziom „K”		Porównanie średnich	
	M	SD	M	SD	T°	P
Wyrażanie różnorodnych zamiarów komunikacyjnych	5,90	1,77	6,09	1,75	-2,438	0,019*
Uwzględnianie naprzemiennej konwersacji oraz zachowanie tematu rozmowy	12,00	3,49	12,18	3,40	-2,075	0,044*
Stosowanie różnorodnych stylów mówienia	6,04	1,77	6,18	1,72	-2,215	0,032*
Stosowanie zasad „teorii umysłu” podczas rozmowy	12,39	3,55	12,53	3,43	-1,774	0,083~
Jasność (poprawność) mowy i języka	14,58	3,99	14,79	4,07	-1,935	0,059~

M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, t – t-Studenta, \* – poziom istotności statystycznej, ( $p < 0,05$ ), ~ – zbliżone do istotności statystycznej ( $0,1 < p < 0,05$ ).

Źródło: Badania własne.

W zaprezentowanych wynikach badań na szczególną uwagę zasługują trzy kategorie zachowań, których wartości znalazły się na poziomie istotnym statystycznie, tj.: wyrażanie różnorodnych zamiarów komunikacyjnych, uwzględnianie naprzemiennej konwersacji oraz zachowanie tematu rozmowy i stosowanie różnorodnych stylów mówienia. Dzieci stały się bardziej otwarte na zamiary komunikacyjne w swoim otoczeniu. Zaczęły częściej zwracać się do siebie po imieniu. Z chęcią otwierały dyskusję oraz brały czynny w niej udział. Częściej niż na początku skupiały się na temacie rozmowy, zadawały pytania, słuchały, a czasem nawet wtrącały swoje przemyślenia i wyjaśnienia. W chwili, gdyż pojawił się wątek dla nich niezrozumiały, zdarzało się im prosić o jego wyjaśnienie. Częściej używały sformułowań adekwatnych do przedmiotu rozmowy. Rzadziej przerywały rozmowę innym, czekały na swoją kolej. W dalszym ciągu zdarzało się im podejmować kilka wątków podczas konwersacji, ale próby przywoływania do porządku i zachęty odniesienia się do reguł panujących w grupie traktowały z większym spokojem. Bywały też w dalszym ciągu niecierpliwie, nie potrafiły poczekać na swoją kolej, wykrzykiwały swoje spostrzeżenia, uwagi, denerwując

tym inne dzieci, ale były bardziej skłonne do wysłuchania pouczenia od dorosłego.

Dwie pozostałe kategorie zachowania znalazły się na poziomie różnicy zbliżonej do poziomu ufności: kategoria stosowanie zasad „teorii umysłu” podczas rozmowy i kategoria jasność (poprawność) mowy i języka. Dzieci stały się bardziej wrażliwe na obecność innych w ich otoczeniu. Zaczęły udzielać informacji wyjaśniających, były skłonne wysłuchać innych, a nawet starały się ustosunkować do wskazówek czy sugestii naprowadzających na główny temat rozmowy. Wypowiedzi ich były bardziej jednoznaczne i uporządkowane, wiązały się ze sobą w spójną całość.

Można tutaj zaryzykować stwierdzenie, że dzieci stały się bardziej świadome swoich przemian i zmian w ich najbliższym otoczeniu i tego, w jaki sposób zachowują się inni, co ich złości a co powoduje zadowolenie. W mniejszym stopniu złościły je sytuacje, gdy rozmówca miał coś innego do powiedzenia niż one same, nie rezygnowały z rozmowy, ale ją podtrzymywały poprzez pytania albo prosząc o wyjaśnienia.

## Podsumowanie

Podsumowując wyniki przeprowadzonych analiz, należy przyjąć jednorodną strukturę pozytywnych zmian w obszarze analizowanych zachowań komunikacyjnych dzieci z autyzmem. Uzyskane rezultaty dają podstawę do wnioskowania o szczególnej roli związku pomiędzy zajęciami biblioterapeutycznymi a pozytywnymi zmianami w obrębie poszczególnych obszarów komunikacyjnych.

Podobne przedsięwzięcie biblioterapeutyczne, aczkolwiek na innej grupie badanych, przedstawiła A. Niemczykowa w 1991 roku. Obejmował on wspólne pisanie książki dziecka z upośledzeniem umysłowym z osobą dorosłą [por. Tomasiak 1994, s. 85]. Taka metoda ma wiele zalet, gdyż pokazuje jak można pożytecznie i konstruktywnie spędzać czas oraz pozwala spojrzeć na świat z innej perspektywy [Tomasiak 1994, s. 110–132]. Inne badania zaprezentowała J. Rzeczkowska, która pracę z 15-letnią dziewczynką oparła na indywidualnym pisaniu książki. Zajęcia obejmowały powtórne jej czytanie oraz utrwalanie wiadomości [Łaba 2011, s. 75]. Również ciekawe badania zaprezentowała A. Łaba [2011], która w zastosowanym eksperymencie pedagogicznym ukazała wpływ programu biblioterapeutycznego wykorzystującego bajki rymowane na kształtowanie zachowań przystosowawczych w grupie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Empiryczne rozważania dowodzą, że zastosowanie zajęć biblioterapeutycznych przynosi wiele korzyści poznawczych. Nie wystarczy tylko samo czytanie bajek, dużo korzyści przynosi wspólne ich omawianie i odwoływanie się do emocji i uczuć ich odbiorców [Ortner 2008, s. 10].

Program zajęć biblioterapeutycznych, jeżeli jest odpowiednio skonstruowany i dopasowany do indywidualnych potrzeb oraz predyspozycji dzieci z autyzmem, rozwija umiejętności słuchania, rozumienia siebie i innych, stwarzając odpowiedni grunt do podejmowania czynności komunikacyjnych.

## Bibliografia

- Aleksandrowicz R. (2004), *Potrzeby osób wymagających szczególnej pomocy i możliwości ich realizacji w bibliotece szkolnej*, „Biblioteka w Szkole”, nr 5, s. 2–5.
- Bondy A., Frost L. (1998), *The picture exchange communication system*, „Seminars in Speech and Language”, nr 19, s. 373–389.
- Charman T., Baird G. (2002), *Practitioner review: diagnosis of autism spectrum disorder in 2- and 3-year-old children*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 43, s. 289–305.
- Frank J.D. (1959), *Group Methods in Therapy*, Public Affairs Pamphlet, New York, nr 284.
- Ghaziuddin M., Gerstein L. (1996), *Pedantic speaking style differentiates Asperger syndrome from high-functioning autism*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 26, s. 585–595.
- Gladding S. T., Gladding C. (1991), *The ABCs of bibliotherapy for school counsellors*, „School Counselor”, nr 39(1), s. 7–13.
- Halsted J. (1988), *Guiding gifted readers*, Columbus. OH: Ohio Psychology Publishing Company.
- Hebert T.P., Kent R. (2000), *Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature*, „Roeper Review”, nr 22(3), s. 167–171.
- Higbee T.S., Sellers T.P. (2011), *Verbal behavior and communication training [w:] International handbook of autism and pervasive developmental disorders*, J.L. Matson, P. Sturmey (red.), Springer New York Dordrecht Heidelberg London, s. 367–379.
- Kaiser A., Yoder P.J., Keetz A. (1992), *Evaluating milieu teaching*, [w:] *Causes and Effects in Communication and Language Intervention*, S. Warren J. Reichle (red.), Paul H. Brookes, Baltimore, s. 9–47.
- Lord C., Magill-Evans J. (1995), *Peer interactions of autistic children and adolescents*, „Development and Psychopathology”, nr 7, s. 611–626.
- Łaba-Hornecka A. (2015), *Terapeutyczne wykorzystanie klocków LEGO® w pracy z dziećmi z autyzmem (z badań nad inicjowaniem i podtrzymywaniem interakcji społecznych)*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 2, s. 105–120.
- Łaba A. (2011), *Zastosowanie biblioterapii w kształtowaniu zachowań przystosowawczych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*, UMCS, Lublin.
- Łaba A. (2008; 2010; 2013), *Bajki rymowane w biblioterapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków (wyd. I, wyd. II, wyd. III).

- McGee G.G., Feldman R.S., Morrier M.J. (1997), *Benchmarks of social treatment for children with autism*, „Journal of Autism and Developmental Disorder”, nr 27, s. 353–364.
- Molicka M. (2002), *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Media Rodzina, Poznań.
- Morawski C.M., Gilbert J.N. (2000), *Developmental interactive bibliotherapy*, „College Teaching”, nr 48(3), s. 108–114.
- Noens I., Berckelaer-Onnes van I. (2004), *Making sense in a fragmentary world: communication in people with autism and learning disability*, „Autism”, nr 8, s. 197–218.
- Ortner G. (2008), *Bajki na dobry sen. Poradnik dla rodziców dzieci od 3 do 9 lat*, Świat Książki, Warszawa.
- Owens G., Granader Y., Humphrey A., Baron-Cohen S. (2008), *LEGO® Therapy and The Social of Language Programme: An evaluation of two social skills interventions for children with high functioning autism and Asperger Syndrome*, „Journal of Autism and Developmental Disorder”, nr 38 (10), s. 1944–1957.
- Papuzińska J. (1975), *Czytania domowe*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Paul R. (2007), *Communication and its development in autism spectrum disorders* [w:] *Autism and Pervasive Developmental Disorders*, F.R. Volkmar (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 129–155.
- Paul R. (2003), *Promoting social communication in high-functioning individuals with autistic spectrum disorders*, „Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America”, nr 12, s. 87–106.
- Peppé S., McCann J., Gibbon F., O’Hare A., Rutherford M. (2007), *Receptive and expressive prosodic ability in children with high-functioning autism*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research”, nr 50, s. 1015–1028.
- Pisula E. (2012), *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. Autyzm*, GWP, Sopot.
- Rubin R. J. (1979), *Using bibliotherapy. A guide to theory and practice*, Oryx Press, Mansel, London.
- Stone W., Caro-Martinez L. (1990), *Naturalistic observations of spontaneous communications in autistic children*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 20, s. 437–453.
- Sundberg M., Michael J. (2001), *The benefits of Skinner’s analysis of verbal behavior for children with autism*, „Behavior Modification”, nr 25, s. 698–724.
- Tager-Flusberg H., Paul R., Lord C. (2005), *Language and communication in autism* [w:] *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin (red.), John Wiley & Sons, Hoboken, s. 335–364.
- Tager-Flusberg H. (2000), *Language and understanding minds: connections in autism* [w:] *Understanding other minds*, S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen (red.), Oxford University Press, New York, s. 124–149.
- Tomasik E. (1994), *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa.
- Walenski M., Tager-Flusberg H., Ullman M.T. (2006), *Language in autism* [w:] *Understanding autism. From basic neuroscience to treatment*, S.O. Moldin, J.L.R. Rubenstein (red.), Taylor & Francis Group, Boca Raton, s. 175–203.
- Wetherby A. (1986), *Ontogeny of communicative functions in autism*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 16, s. 295–316.

Agnieszka Jaranowska

## Analiza temporalna doświadczanych przeżyć i otrzymanego wsparcia przez rodziców dzieci z autystycznego spektrum zaburzeń

### Temporal analysis of experience and support received by the parents of children with autistic spectrum disorders

The research had two objectives. The first one was to enrich the knowledge of the temporal transformations in the experience of parents of children with autistic spectrum disorders. Second, gain knowledge of the subjective view of the effectiveness of the support system in the perspective of the parents (of children with ASD). From the research of temporal transformations in the experiences of parents of children with ASD that already during the period of diagnosis parents experience many negative experiences. However, their escalation occurs in the first year of diagnosis. What may be related to a final diagnosis. On the positive experiences of parents remained satisfaction from contact with the child and the belief in his recovery. In subsequent research periods with a relatively constant amount of negative experiences appeared more positive experience. The results of research on the support indicates that the most effective sources of information support for parents of children with ASD are: support groups, forums, associations and foundations. The respondents mentioned also assessed the emotional support received from informal sources of support, such as friends, family, support groups, associations and foundations. Financial support received from the state, family, friends and foundations was low and insufficient.

Słowa kluczowe: ASD, autystyczne spektrum zaburzeń, rodzice dzieci niepełnosprawnych, przeżycia, wsparcie formalne, wsparcie nieformalne

Keywords: ASD, autistic spectrum disorder, parents of children with disabilities, experience, formal support, informal support

## Wprowadzenie

We współczesnych koncepcjach edukacji i rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego dużego znaczenia nabiera rodzina. Odchodzi się od modelu rehabilitacji w warunkach instytucjonalnych, odizolowanych od środowiska rodzinnego, ku



modelom zorientowanym na wszechstronne wspomaganie rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym, jak i ich członkom. Dziś już wydaje się oczywiste, że tylko przez wszechstronną pomoc rodzinie można skutecznie wspierać rozwój dziecka. Już nie samo dziecko jest objęte zasięgiem myślenia diagnostycznego i terapeutycznego, ale i jego rodzina [por. Twardowski 2012; Pisula 2001]. Takie spojrzenie znajduje swoje umocowanie w dwóch modelach rodziny: interakcyjnym i systemowym. W kontekście tych modeli niemożliwa staje się skuteczna pomoc dziecku z niepełnosprawnością bez uwzględnienia pomocy rodzinie. Stąd już od lat 90. XX wieku podkreśla się, że problemy na jakie napotykają rodzice dzieci niepełnosprawnych w codziennym życiu, jak i problemy wynikające z interakcji z dzieckiem, należy objąć pomocą tak samo jak dziecko z zaburzeniami w rozwoju oraz dążyć do optymalnego funkcjonowania rodziny jako całości [Twardowski 1991a].

Namysł nad doświadczeniami i przeżyciami rodziców dzieci niepełnosprawnych, w tym dzieci z autystycznego spektrum zaburzeń (z ASD), jest wciąż aktualny w dzisiejszych czasach – w czasach, w których społeczeństwo europejskie zmierza do większej tolerancji i otwartości na „innego”, a ponadto mamy do czynienia z wieloma źródłami wsparcia społecznego o mniejszym lub większym zasięgu. Rozpoznanie sytuacji rodziców dzieci z autystycznego spektrum zaburzeń w wymiarze doświadczanych przeżyć i otrzymywanego wsparcia stanowi ciągle wyzwanie, z którym autorka badań starała się także zmierzyć. Ponieważ badawcze poszukiwania autorki tego tekstu zostały ukierunkowane na temporalną analizę doświadczanych przeżyć i ocen otrzymywanego wsparcia<sup>1</sup>, teoretycznym zapleczem badań były temporalne ujęcia doświadczeń rodziców dzieci z niepełnosprawnością i koncepty wsparcia.

## Problematyka przeżyć rodziców dzieci z niepełnosprawnością i dostępnego wsparcia

Odwołując się do temporalnych ujęć doświadczeń rodziców dzieci z niepełnosprawnością należy zauważyć, że początkowo w badaniach nad rodzicami osób niepełnosprawnych koncentrowano się głównie nad wpływem dziecka z niepełnosprawnością na funkcjonowanie rodziny, co potwierdzałyby koncepcje, takie jak: koncepcja kryzysów życiowych Farbera i Wolfensbergera [por. Kowalik 1989] czy też koncepcja chronicznego smutku Olshansky'iego [por. Pisula 2007; Bleszyński 2005]. Koncepty te wyraźnie akcentują negatywne aspekty poja-

<sup>1</sup> Badania zrealizowano w latach 2014–2016 w ramach seminarium magisterskiego prowadzonego przez prof. UG, dr hab. Sławomirę Sadowską w Uniwersytecie Gdańskim na kierunku pedagogika specjalna.

wienia się dziecka niepełnosprawnego w rodzinie. Rodzice ukazani są jako skazani na kryzys trwający całe życie, z którym niemal nie sposób sobie poradzić. Efektem przejścia do ostatniej fazy kryzysu może być jedynie akceptacja swojego losu, której towarzyszą nieprzyjemne uczucia.

W latach 80. XX wieku M.W. Bristor zaproponowała koncepcję żałoby. Wyróżniła sześć faz żałoby prowadzących do pogodzenia się z niepełnosprawnością dziecka [por. Pisula 2007]. Było to jedno z przełomowych podejść do przeżyć rodziców z dzieckiem niepełnosprawnym. Zaczęto dostrzegać, że proces adaptacji do niepełnosprawności w rodzinie jest możliwy. Dodatkowo zwrócono uwagę, że gdy już do niej dojdzie, rodzina może wieść szczęśliwe życie, pełne miłości, nadziei, radości. Bardzo podobne okresy w przeżyciach rodziców z dzieckiem niepełnosprawnym wyróżnia się w literaturze polskiej w koncepcji przeżyć emocjonalnych [por. Twardowski 1991b]. Koncepcja ta obrazuje, że pomimo sytuacji trudnej jaką niewątpliwie jest niepełnosprawność dziecka, możliwe jest zaadaptowanie się do nowej sytuacji. Przy czym nie chodzi tylko o zwykłą akceptację swojego losu, ale o autentyczne przeżywanie swojego rodzicielstwa. Gdy rodzice pogodzą się z niepełnosprawnością dziecka, dostrzegają, że jest ono przede wszystkim dzieckiem, które pomimo swoich ograniczeń rozwija się, rośnie, spędza z nimi czas i potrafi sprawić im radość. Można powiedzieć, że powoli odchodzi się od analizy funkcjonowania rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością w kategorii chronicznego stresu i permanentnego smutku. Zwraca się uwagę, że proces akceptacji niepełnosprawności jest cykliczny i zależy od pojawiających się problemów. Badania koncentrują się nie tylko na obciążeniach, jakie nakłada na rodzinę niepełnosprawność dziecka, ale również na jej możliwościach do przystosowania się do sytuacji, potencjalnej i rzeczywistej sile tkwiącej w ich członkach i najbliższym otoczeniu. Podkreśla się, że w zależności od tych czynników, przeżycia towarzyszące rodzicom dzieci niepełnosprawnych z całą pewnością różnią się od siebie. Szereg badań, które koncepcję dynamiki przeżyć wyraźnie potwierdzają, przeprowadzono w rodzinach z dzieckiem z ASD [por. Pisula 2007; Kotlińska 2005, s. 137; Garncarz-Podlasko, 2001, s. 210–211].

Od lat 80. XX wieku, badania prowadzące do zrozumienia zróżnicowania w zakresie zarówno doświadczanych przeżyć, jak i całego procesu akceptacji niepełnosprawności dziecka, najczęściej odwołują się do konceptu stresu rodzicielskiego. Bazują na transakcyjnym modelu stresu i radzenia sobie z nim, w którym „stres stanowi specyficzny rodzaj relacji między jednostką a środowiskiem, ocenianej przez tę jednostkę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca dobrostanowi” [Pisula 2007, s. 25]. Zatem żadne wydarzenie nie jest stresujące samo w sobie, a staje się nim dopiero wtedy, gdy zostanie zdefiniowane przez jednostkę jako stresujące. Większość wyników badań prowadzonych nad stresem rodzicielskim ukazuje, że rodzice dzieci z zaburzeniami rozwoju do-

świadczą większego stresu niż rodzice dzieci pełnosprawnych [Pisula 1998, s. 52–53; Pisula 2007, s. 63–76]. Niepełnosprawność dziecka jest zatem predykatorem stresu jego rodziców, a doświadczany stres rodzicielski nie pozostaje bez znaczenia dla funkcjonowania rodziny jako całości. Konsekwencją doświadczanego przez rodziców dzieci niepełnosprawnych silnego stresu może być zespół wypalania sił [por. Pisula 2012]. Do przyczyn wystąpienia tego zespołu u rodziców dzieci z autyzmem zalicza się brak możliwości bycia zastąpionym w opiece nad dzieckiem (co wiąże się z permanentną odpowiedzialnością za nie i brakiem odpoczynku), osamotnienie wynikające z poczucia braku pomocy od innych oraz odczuwany przez rodziców brak kompetencji rodzicielskich [por. Kotlińska 2005, s. 137; Garncarz-Podlasko, 2001, s. 210–211]. Siła doświadczanego przez rodziców stresu zależy w dużej mierze od czynników związanych z charakterystyką środowiska, a wśród nich oferowanego wsparcia społecznego.

Wsparcie społeczne w ujęciu szerokim oznacza dostępną w trudnych sytuacjach pomoc dla jednostki. W ujęciu wąskim są to „interakcje jednostki z innymi osobami, które sprawiają, iż czuje ona, że inni się o nią troszczą, że jest wartościowa i włączona w związki oparte na wzajemnej zależności” [Pisula 1998, s. 201]. Wsparcie społeczne może mieć charakter emocjonalny, informacyjny lub rzeczowy. Wsparcie emocjonalne polega na zapewnieniu emocjonalnej więzi, akceptacji drugiego człowieka. Wsparcie informacyjne to dostarczanie informacji, wskazówek, rad, które prowadzą do zrozumienia natury problemu i możliwości jego rozwiązania. Z kolei wsparcie rzeczowe to konkretne przedmioty, urządzenia czy usługi, które są niezbędne dla osoby potrzebującej pomocy [por. Wyczesany 2010, s. 133–136]. Wsparcie społeczne dzieli się również ze względu na jego źródło na wsparcie formalne, czyli wsparcie oferowane przez różnego rodzaju instytucje oraz wsparcie nieformalne, otrzymywane np. od członków rodziny czy przyjaciół [Pisula 1998, s. 202]. Z przeglądu badań nad otrzymywaniem wsparcia społecznego [Pisula 1998; 2012] wynika, że wpływa ono pozytywnie na zdrowie psychiczne i fizyczne jednostki. Jest ono uważane za czynnik chroniący przed konsekwencjami stresu, pomaga w utrzymaniu prawidłowego obrazu siebie i poczucia kompetencji. Co ciekawe, istnieje dla każdej jednostki pewien optymalny zakres wsparcia. Jeśli otrzymywane wsparcie jest niewystarczające to jednostce może towarzyszyć poczucie osamotnienia czy zagubienia. Jeśli jednak jest ono duże lub bardzo nasilone – może mieć poczucie bycia kontrolowanym przez innych. Dlatego też w badaniach nad otrzymywanym wsparciem należałoby skoncentrować się nad subiektywnym poczuciem efektywności tego wsparcia.

Na rzecz pomocy osobom niepełnosprawnym i ich rodzin działają Ministerstwo Polityki Społecznej, Ministerstwo Zdrowia, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Sportu. Na mocy tych ministerstw funkcjonują instytucje niosące bezpośrednią pomoc. Są to między innymi: poradnie zdrowia, specjali-

styczne poradnie, instytucje orzekające o niepełnosprawności, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz placówki edukacyjne, do których uczęszcza dziecko. Oferowane w ich ramach formy pomocy rodzinom dzieci niepełnosprawnych charakteryzują się tym, że rodzice sami muszą się o nie starać. Stanowi to dość duży problem, gdyż rodzice często nie wiedzą jakie prawa ma dziecko niepełnosprawne, jaka pomoc mu przysługuje i do jakich instytucji się udać, by ją otrzymać. Dużym problemem jest również dostępność tych placówek, zwłaszcza dla rodzin z mniejszych miast i wsi. Muszą oni dojeżdżać – często wiele kilometrów do większych miast – na badania czy konsultacje. Kolejnym utrudnieniem jest czas oczekiwania na pomoc. Niezależnie od miejsca zamieszkania istnieją długie terminy oczekiwania na wykonanie diagnozy czy przeprowadzenia innych specjalistycznych badań [Twardowski 1991b, s. 544–546]. Sytuacja dodatkowo się komplikuje, gdy rodzice mają do czynienia z wieloma specjalistami. Niestety w Polsce brakuje całościowych rozwiązań dla dzieci niepełnosprawnych i ich rodzin. Profesjonaliści, z którymi współpracują rodzice, pracują w różnych instytucjach. Rodzice często mają kontakt z różnymi lekarzami, nauczycielami, rehabilitantami i terapeutami z różnych ośrodków. Słyszą od nich często sprzeczne zalecenia dotyczące form rehabilitacji, terapii czy edukacji, co wprowadza dodatkowy chaos i niepewność w życie rodzin [Twardowski 1991b, s. 555–557]. Dlatego oprócz problemu dostępności do wsparcia instytucjonalnego, należy postawić sobie pytanie o jego skuteczność – czy faktycznie niesie pomoc i ułatwia życie rodzinom z dzieckiem niepełnosprawnym?

Duże znaczenie dla adaptacji matek dzieci z autyzmem ma wsparcie nieformalne otrzymywane od najbliższych. Świadczyć o tym mogą wyniki badań przeprowadzonych przez Bristol. W badaniach tych, matki, które otrzymywały duże wsparcie od mężów, przejawiały mniej objawów depresji i były bardziej zadowolone ze swoich związków małżeńskich. Doceniały one również wsparcie otrzymywane od innych krewnych. Dzięki wsparciu najbliższych bardziej akceptowały swoje dziecko [Pisula 1998, s. 210]. Rodzina i przyjaciele mogą wspierać rodziców dzieci z autyzmem poprzez wsparcie emocjonalne, pomoc finansową czy też bezpośrednią pomoc w opiece nad dzieckiem. Trzeba jednak pamiętać, że nie wszyscy rodzice dzieci z autyzmem mogą liczyć na tego typu pomoc. Poza instytucjonalne formy pomocy rodzinom z dzieckiem niepełnosprawnym oferują również stowarzyszenia i fundacje zrzeszające osoby niepełnosprawne, ich rodziny oraz specjalistów. Ich działania pomocowe mogą mieć bardzo szeroki zakres. Przede wszystkim mogą udzielać pomocy wtedy gdy jest ona najbardziej potrzebna, czyli w momencie gdy rodzic zaczyna dostrzegać nieprawidłowy rozwój swojego dziecka, lub gdy dowiedział się o jego niepełnosprawności. Stowarzyszenia i fundacje mają zazwyczaj swoją siedzibę w większych miastach, jednak nowoczesne technologie pozwalają na korzystanie z ich pomocy również na od-

ległość, chociażby poprzez konsultacje telefoniczne czy korespondencje e-mailowe. Rodzice należący do stowarzyszeń czy fundacji mogą liczyć nie tylko na wsparcie informacyjne czy emocjonalne, ale również finansowe. W Polsce bardzo popularne są fundacje, które refundują część lub całość kosztów związanych z leczeniem, terapią i rehabilitacją dzieci niepełnosprawnych.

## Metodologiczne podstawy badań własnych

Przeprowadzone badania miały dwa cele. Pierwszym z nich było poznanie i wzbogacenie wiedzy dotyczącej temporalnych przeobrażeń w doświadczeniach rodziców dzieci z autystycznego spektrum zaburzeń. Drugim celem było natomiast poznanie subiektywnej oceny skuteczności systemu wsparcia w perspektywie badanych rodziców (rodziców dzieci z ASD). W odwołaniu do pierwszego pola badawczego postawiono następujące problemy badawcze: Jak z biegiem czasu zmieniają się przeżycia rodziców dzieci z autystycznego spektrum zaburzeń w związku z niepełnosprawnością ich dziecka? W jakim kierunku ewoluują doświadczone przez rodziców dzieci z ASD przeżycia? Natomiast dla drugiego obszaru badań postawiono następujący problem: Jak rodzice w perspektywie temporalnej oceniają otrzymane z różnych źródeł wsparcie? Analiza temporalna związana była z rozpoznaniem przeżyć rodziców i oceny wsparcia w odniesieniu do czterech okresów: okresu diagnozowania niepełnosprawności dziecka, pierwszego roku od diagnozy, dwóch lat od diagnozy i czterech lat od diagnozy.

Do oceny przeżyć rodziców i otrzymywanego wsparcia skonstruowano kwestionariusz ankiety. W odniesieniu do każdego okresu badani, określając swoje przeżycia, mogli wybrać spośród 16 negatywnych<sup>2</sup> i 13 pozytywnych<sup>3</sup> opisów uczuć, emocji, przeżyć i doświadczeń (maximum 20). Dla każdego okresu, w odniesieniu do oceny wsparcia, ustalono 5 pytań dotyczących formalnych źródeł wsparcia oraz 5 pytań odnoszących się do nieformalnych źródeł wsparcia. Do formalnych źródeł wsparcia zaliczono: pomoc otrzymaną w ramach wczesnej interwencji terapeutycznej, pomoc otrzymaną w poradni psychologiczno-pedagogi-

<sup>2</sup> Uwzględnione w badaniu uczucia, emocje, stany i doświadczenia negatywne to: bezradność, zagubienie, poczucie winy, zaprzeczanie, pesymizm, wyczerpanie emocjonalne i fizyczne, obojętność wobec otoczenia, samotność, rozpacz, pogorszenie relacji wewnątrzrodzinnych, kłopoty ze zdrowiem, obciążenia czasowe, negatywne postawy otoczenia wobec dziecka, brak wiary w zmianę sytuacji, problemy finansowe, zaniedbywanie swojego zdrowia i wyglądu.

<sup>3</sup> Uwzględnione w badaniu uczucia, emocje, stany i doświadczenia pozytywne to: wiara w wyleczenie dziecka, satysfakcja z kontaktu z dzieckiem, optymizm, akceptacja, radość z życia, poczucie kompetencji, poczucie szczęścia, poczucie siły, podjęcie starań optymalnego wykorzystania terapii dziecka, dostrzeganie i docenianie postępów dziecka, dostrzeganie możliwości rozwiązania problemów, aktywność, samorealizacja.

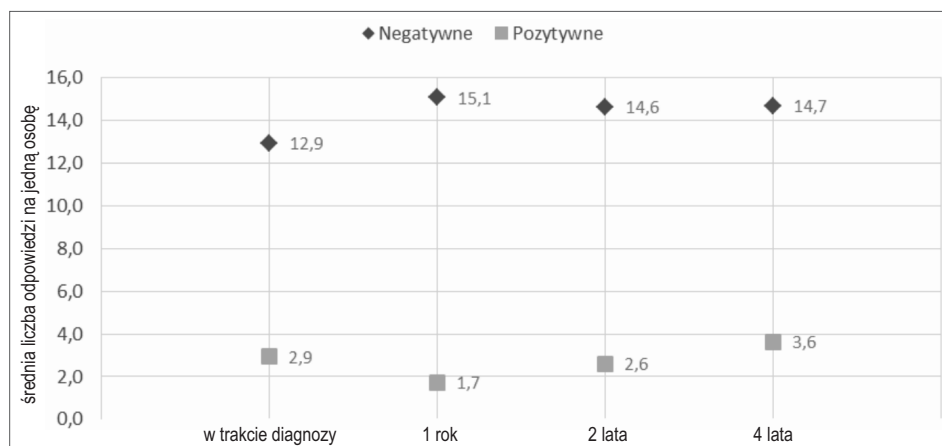
cznej, pomoc od nauczycieli przedszkola i/lub szkoły, do której uczęszczało dziecko oraz wsparcie z Miejskiego/Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej. Jeśli zaś chodzi o wsparcie nieformalne, zbadano ocenę wsparcia otrzymywanego przez rodziców od rodziny, przyjaciół, stowarzyszeń, fundacji, grup wsparcia i pomocy dostępnej na forach internetowych. W każdej z wyodrębnionych form wsparcia ocenie poddano jego 3 wymiary: wsparcie informacyjne, emocjonalne, pomoc w postaci zajęć edukacyjno-terapeutycznych dla dziecka i/lub pomoc finansową. Pytania były pytaniami przejścia, oznacza to, że osoby, które zadeklarowały korzystanie z określonego źródła wsparcia, zostały przekierowane do pytania dotyczącego subiektywnej oceny 3 wymiarów otrzymanego wsparcia: wsparcia informacyjnego (WI), emocjonalnego (WE), finansowego (WF) i zajęć specjalistycznych dla dziecka (WT). Badani oceniali wsparcie na 5-stopniowej skali, gdzie: 1 – nie otrzymałem/łam żadnej pomocy; 2 – otrzymałem/łam niewielką pomoc; 3 – otrzymałem/łam wsparcie, jednak niewystarczające; 4 – otrzymałem/łam wystarczające wsparcie; 5 – otrzymałem/łam duże wsparcie.

Ponieważ rodzice dzieci z autystycznego spektrum zaburzeń są grupą przestrzennie rozproszoną, aby dotrzeć do respondentów, badacz postanowił dotrzeć do instytucji ich zrzeszających. W związku z tym skontaktowano się m.in. z Fundacją Rozwiązać Autyzm, Stowarzyszeniem Autyzm i My, Stowarzyszeniem na Rzecz Osób z Zespołem Aspergera i ich Rodzin „Jestem ZA”, Stowarzyszeniem Pomocy Osobom Autystycznym oraz grupą wsparcia na portalu facebook „AUTYZM i MY”. Badacz krótko opowiedział o celu przeprowadzanych badań i zwrócił się z prośbą o udostępnienie linku do ankiety wśród członków swojej organizacji.

W badaniach wzięło udział 35 rodziców dzieci z autystycznego spektrum zaburzeń: 18 rodziców dzieci z diagnozą zaburzeń autystycznych (w tym 3 z niepełnosprawnością intelektualną) oraz 17 rodziców dzieci z diagnozą Zespołu Aspergera. Wśród badanych rodziców 6 mieszkało na wsi, 7 w małym mieście (do 50 tys. mieszkańców), 4 w średnim mieście (51–100 tys. mieszkańców) oraz 18 w dużym mieście (powyżej 100 tys. mieszkańców). Dzieci rodziców otrzymały diagnozę w różnym wieku: 14 osób w wieku 0–3 lat, 6 osób w wieku 4–6 lat, 7 osób w wieku 7–9 lat oraz tyle samo w wieku 10–13 lat, jedno dziecko otrzymało diagnozę w wieku 14 lat lub później. Troje z tych dzieci ma aktualnie mniej niż 3 lata, ośmiu jest w wieku 4–6 lat, szóstka w wieku 7–9 lat, dwunastka 10–13 lat i sześćoro ma 14 lub więcej lat. Z uwagi na wiek dziecka i czas diagnozy, odpowiedzi na pytania odnoszące się do okresu diagnozowania i okresu pierwszego roku po diagnozie udzieliło 35 osób. Odpowiedzi w odniesieniu do drugiego roku od diagnozy udzieliło 30 osób, zaś w odniesieniu do czwartego roku od diagnozy 21 osób.

## Analiza temporalna doświadczanych przeżyć – wyniki badań

Wskazania rodziców dotyczące doświadczeń pozytywnych i negatywnych (średniej ilości) w poszczególnych okresach zbiorczo ilustruje wykres 1.



Wykres 1. Temporalna ewolucja przeżyć rodziców dzieci z ASD

Źródło: Opracowanie własne.

Z badań wynika, że we wszystkich badanych okresach rodzice doświadczają przede wszystkim przeżyć negatywnych, pojawiają się również pozytywne, jednak w stosunku do repertuaru negatywnych jest ich niewiele. W okresie diagnozowania rodzice wskazali średnio po 13 doświadczeń negatywnych i tylko po 3 pozytywne. W okresie tym rodzice są bezradni, zagubieni, samotni i zrozpaczeni. Towarzyszy im poczucie winy i ogólny pesymizm. Doświadczają wyjątkowych obciążeń czasowych, zaniedbują swoje zdrowie i wygląd, są wyczerpani fizycznie i emocjonalnie, a ich stan zdrowia pogarsza się. Rodzice natrafiają na problemy finansowe, a wielu z nich doświadczają negatywnych postaw otoczenia względem dziecka. W okresie diagnozowania u rodziców występują również pozytywne doświadczenia, takie jak: wiara w wyleczenie dziecka, satysfakcja z kontaktu z dzieckiem, optymizm i akceptacja. Należy jednak zwrócić uwagę, że proces diagnozowania może mieć różny czas trwania. Z reguły rodzice długo czekają na diagnozę zaburzeń ze spektrum autyzmu (często wiele miesięcy), która niejednokrotnie jest poprzedzana innymi, nietrafnymi rozpoznaniem, stąd prawdopodobnie pojawia się tak wiele negatywnych doświadczeń u rodziców dzieci z ASD już w tym okresie.

W pierwszym roku od diagnozy widoczna jest wyraźna eskalacja negatywnych doświadczeń. Może mieć to związek ze stwierdzeniem u dziecka zaburzeń ze spektrum autyzmu. Wyboru każdego z negatywnych doświadczeń wskazało minimum 30 z 35 osób. Rodzice doświadczają takich przeżyć, jak: bezradność, zagubienie, poczucie winy, pesymizm, samotność, rozpacz. Wielu z nich wciąż zaprzecza temu, że dziecko jest niepełnosprawne. Rodzice doświadczają obciążeń czasowych, zaniedbują swoje zdrowie i wygląd, są wyczerpani emocjonalnie i fizycznie, miewają kłopoty ze zdrowiem. Relacje w tych rodzinach ulegają pogorszeniu. Niektórzy z nich spotykają się z negatywnymi postawami otoczenia wobec dziecka. Dodatkowo terapie, w których bierze udział dziecko, uważają za bezskuteczne. Niestety wygląda na to, że w porównaniu z okresem diagnozowania rodzice stracili posiadany optymizm (z 25 wskazań do 0) i akceptację swojego losu (z 26 wskazań do 0).

W drugim roku od diagnozy u rodziców dzieci z ASD wciąż dominują negatywne doświadczenia. Wszyscy badani wskazali na towarzyszący im w tym okresie pesymizm. Prawie wszyscy (29 z 30 osób) deklarowali, że w tym okresie odczuwali bezradność, wyczerpanie emocjonalne i fizyczne i doświadczali negatywnych postaw otoczenia względem swojego dziecka. Na pozostałe negatywne przeżycia, takie jak: zagubienie, poczucie winy, zaprzeczanie, obojętność wobec otoczenia, samotność, rozpacz, pogorszenie relacji rodzinnych, obciążenia czasowe, problemy finansowe, zaniedbywanie swojego zdrowia i wyglądu, brak wiary w zmianę sytuacji oraz przekonanie, że działania terapeutyczne nie wpływają na rozwój dziecka, wskazywało co najmniej 26 z 30 badanych. Oprócz wiary w wyleczenie dziecka i satysfakcji z kontaktu z nim rodzice wskazali, że towarzyszy im optymizm.

Wszyscy badani w czwartym roku od diagnozy deklarują wyczerpanie emocjonalne i fizyczne. 20 z 21 osób wskazało, że czuli się wtedy samotni i nie wierzyli w zmianę swojej sytuacji. Każde z pozostałych opisów negatywnych doświadczeń zostało wskazane przez 19 badanych. Jednak aż 19 z 21 rodziców dzieci z ASD wskazało, że w czwartym roku od diagnozy towarzyszyły im pozytywne przeżycia, takie jak: wiara w wyleczenie dziecka, satysfakcja z kontaktu z dzieckiem, optymizm i akceptacja.

## Temporalna ocena wsparcia otrzymanego przez rodziców dzieci z ASD – wyniki badań

Średnie ocen otrzymanego na przestrzeni czasu wsparcia informacyjnego (WI), emocjonalnego (WE), finansowego (WF) i zajęć specjalistycznych dla dziecka (WT) ze źródeł formalnych przedstawia tabela 1.



W ocenie wsparcia otrzymywanego w ramach wczesnej interwencji terapeutycznej widoczna jest tendencja wzrastająca. Dotyczy to wszystkich trzech wymiarów wsparcia: informacyjnego, emocjonalnego i pomocy w formie zajęć specjalistycznych. Najniżej rodzice oceniają otrzymane wsparcie emocjonalne (wzrost ze średniej 1,6 do 2,6 w drugim roku od diagnozy). Otrzymane wsparcie informacyjne również uważają za niewielkie lub niewystarczające (wzrost ze średniej 2,5 do 2,9 w drugim roku od diagnozy). Z biegiem czasu dużym wsparciem okazały się zajęcia specjalistyczne dla dziecka oferowane w ramach wczesnej interwencji (wzrost ze średniej 2,3 do 4,0 w drugim roku od diagnozy).

Z badań wynika, że poradnie psychologiczno-pedagogiczne nie stanowią dla rodziców zbyt dobrego źródła wsparcia. Średnia ocena wsparcia informacyjnego w kolejnych latach wynosiła: 3,0; 2,4; 2,9 i 2,0. Było to zatem wsparcie niewielkie i niewystarczające. Rodzice doświadczyli od pracowników poradni niewielkiego wsparcia emocjonalnego (średnie w kolejnych okresach: 2,1; 1,9; 2,1 i 1,9). Zajęcia dla dziecka oferowane przez poradnie również zostały przez rodziców nisko ocenione (w kolejnych okresach: 2,0; 2,1; 3,1; 2,9). Oceny wsparcia otrzymywanego od poradni psychologiczno-pedagogicznych mogą budzić zaskoczenie, zważając na fakt, że zadaniem poradni jest nie tylko diagnozowanie, ale przede wszystkim niesienie szeroko rozumianej pomocy psychologicznej i pedagogicznej dzieciom i ich rodzinom.

W przypadku oceny wsparcia otrzymywanego od pracowników przedszkola, w którym uczy się dziecko widać tendencję rosnącą. Z biegiem lat rodzice coraz wyżej oceniają otrzymane wsparcie informacyjne (kolejno: 2,7; 2,6; 2,8; 3,6), emocjonalne (2,2; 2,5; 2,9; 3,4) i zajęcia oferowane dziecku (3,0; 3,8; 3,9; 4,4). Przy czym te ostatnie uważają za wystarczające lub duże wsparcie. Większe wsparcie otrzymywane z czasem od przedszkola może wiązać się ze specyfiką tego rodzaju placówki. Nauczyciele wychowania przedszkolnego, prowadząc zajęcia z grupą dzieci, potrzebują czasu by poznać trudności i możliwości każdego z nich oraz wsluchać się w potrzeby rodziców.

Szkoła jest miejscem kształcenia i wychowania dzieci. Aby oddziaływania te były skuteczne nauczyciele powinni współpracować z rodzicami. Rodzice w całym badanym okresie otrzymują od pracowników szkoły niewielkie wsparcie informacyjne. Z biegiem czasu doznają natomiast coraz mniej wsparcia emocjonalnego (w okresie diagnozowania średnia 3,0; w pierwszym roku od diagnozy 2,3; w drugim roku 2,1; a w czwartym 2,0), wsparcie to jest również niewielkie. Największym wsparciem dla rodziców były zajęcia terapeutyczne organizowane przez szkołę (średnie oceny w kolejnych okresach: 3,5; 3,1; 3,2; 3,4).

W okresie diagnozowania żaden z rodziców nie korzystał z Miejskiego/Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej. Otrzymane wsparcie informacyjne oceniają jako niewielkie lub niewystarczające, przy czym w czwartym roku od diagnozy

rodzice deklarują, że niemal nie doświadczyli tego rodzaju wsparcia (średnia 1,3). Instytucja ta również nie jest najlepszym źródłem wsparcia emocjonalnego – rodzice otrzymali niewielkie wsparcie a w czwartym roku od diagnozy w ogóle go nie zaznali. W pierwszym roku od diagnozy rodzice uważali otrzymane wsparcie finansowe za wystarczające (średnia 4,0), jednak z biegiem czasu pomoc ta albo stawała się coraz mniejsza albo okazywała się za mała jak na rosnące potrzeby rodziny (w czwartym roku od diagnozy średnia 2,8).

Tabela 2 przedstawia średnie ocen otrzymanego na przestrzeni czasu wsparcia informacyjnego (WI), emocjonalnego (WE), finansowego (WF) i zajęć specjalistycznych dla dziecka (WT), ze źródeł nieformalnych.

Rodzina okazała się bardzo dużym źródłem wsparcia emocjonalnego, z czego rodzice najwyżej oceniają to wsparcie w okresie diagnozowania (średnia 4,6), jednak większość z nich otrzymuje większe lub mniejsze wsparcie również w pozostałych okresach. Ocena otrzymanego wsparcia informacyjnego, która waha się między niewielkim a niewystarczającym, również nie jest raczej zaskoczeniem. Pomoc finansową otrzymaną od rodziny badani oceniają jako niewielką lub niewystarczającą. Okazało się jednak, że nie wszyscy badani mogą liczyć na jakąkolwiek pomoc od rodziny. W okresie diagnozowania takiej pomocy nie otrzymało 20 z 35 badanych, w pierwszym roku od diagnozy na pomoc rodziny nie mogło liczyć 17 z 35 badanych, w drugim roku 14 z 30 a w czwartym 11 z 21.

W trakcie wszystkich badanych okresów przyjaciele dostarczali badanym wystarczającego lub dużego wsparcia emocjonalnego. Otrzymane wsparcie informacyjne oceniali jako niewielkie lub niewystarczające. Z reguły nie otrzymywali również od nich pomocy finansowej. To że główną formą pomocy oferowaną przez przyjaciół jest wsparcie emocjonalne, nie jest niczym zaskakującym. Jednak nie wszyscy badani mogli liczyć na przyjaciół. W okresie diagnozowania pomocy takiej nie otrzymało 16 z 35 badanych, w pierwszym roku od diagnozy 18 z 35, w drugim roku 17 z 30, a w czwartym 13 z 21 osób.

Badani rodzice wysoko oceniają wsparcie informacyjne otrzymane od stowarzyszeń w okresie diagnozowania (średnia 4,7), w pierwszym i drugim roku od diagnozy uważają je za wystarczające a w czwartym za niewystarczające. W ramach działania stowarzyszeń otrzymują również wsparcie emocjonalne. Nie mogą jednak raczej liczyć na pomoc finansową.

W okresie diagnozowania rodzice korzystający z pomocy fundacji uważają otrzymywane wsparcie informacyjne, emocjonalne i finansowe za niewielkie lub niewystarczające. W pierwszym i drugim roku po diagnozie wsparcie informacyjne i emocjonalne oceniają nieco wyżej (wsparcie informacyjne średnia: 3,8; 3,7; wsparcie emocjonalne 3,6; 3,2). Oceny te wydają się i tak małe jak na organizację, która została stworzona by pomagać dzieciom i rodzicom tej pomocy szczególnie potrzebującym.

Tabela 1. Średnie oceny otrzymanego na przestrzeni czasu wsparcia ze źródeł formalnych

	Wsparcie formalne														
	wczesna interwencja			poradnia p-p			przedszkole			szkola			MOPS/GOPS		
	WI	WE	WT	WI	WE	WT	WI	WE	WT	WI	WE	WT	WI	WE	WT
Okres diagnozowania	25	1,6	2,3	3,0	2,1	2,0	2,7	2,2	3,0	2,0	3,0	3,5	0,0	0,0	0,0
Pierwszy rok od diagnozy	2,6	1,9	3,9	2,4	1,9	2,1	2,6	2,5	3,8	1,6	2,3	3,1	2,7	2,0	4,0
Drugi rok od diagnozy	2,9	2,6	4,0	2,9	2,1	3,1	2,8	2,9	3,9	2,1	2,1	3,2	2,7	2,2	3,3
Czwarty rok od diagnozy				2,0	1,9	2,9	3,6	3,4	4,4	2,0	2,0	3,4	1,3	1,0	2,8

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 2. Średnie oceny otrzymanego na przestrzeni czasu wsparcia ze źródeł nieformalnych

	Wsparcie nieformalne																	
	rodzina			przyjaciele			stolarzyszenie			fundacja			grupa wsparcia			fora internetowe		
	WI	WE	WT	WI	WE	WT	WI	WE	WT	WI	WE	WT	WI	WE	WT	WI	WE	WT
Okres diagnozowania	2,3	4,6	2,6	2,6	4,4	1,4	4,5	3,7	1,5	2,3	2,3	2,7	4,3	3,6	1,0	4,0	3,2	1,0
Pierwszy rok od diagnozy	2,4	3,8	2,9	3,1	4,3	1,5	3,7	3,1	1,4	3,8	3,6	2,0	4,7	4,3	1,0	4,3	3,2	1,0
Drugi rok od diagnozy	2,6	3,9	2,8	2,6	4,0	1,5	3,8	3,5	1,0	3,4	3,2	2,6	3,7	3,7	1,0	4,1	3,2	1,0
Czwarty rok od diagnozy	2,2	3,9	2,5	2,8	4,5	1,9	2,8	3,3	1,0	2,8	2,2	2,3	4,3	4,5	1,0	2,6	2,4	1,0

Źródło: Opracowanie własne.

Bardzo dużym źródłem wsparcia informacyjnego i emocjonalnego okazały się grupy wsparcia. Średnie ocen w kolejnych badanych okresach dla wsparcia informacyjnego to: 4,3; 4,7; 3,7 i 4,3. Natomiast dla wsparcia emocjonalnego: 3,6; 4,3; 3,7 i 4,5. Są to jedne z najwyższych wyników. Grupy wsparcia nie oferowały natomiast pomocy finansowej – żaden badany nie otrzymał takiej pomocy.

Fora internetowe okazały się w pierwszych trzech omawianych okresach dobrym źródłem wsparcia informacyjnego (średnie w okresie diagnozowania 4,0; w pierwszym roku od diagnozy 4,7; w drugim roku od diagnozy 4,1) a w czwartym roku rodzice wsparcie to ocenili jako niewystarczające lub niewielkie. Fora były również źródłem wsparcia emocjonalnego, choć badani oceniali je jako raczej niewystarczające. W ramach działań forów internetowych żaden badany nie otrzymał pomocy finansowej.

## Podsumowanie

Z badań nad temporalnymi zmianami w przeżyciach rodziców z ASD wynika, że we wszystkich badanych okresach rodzice doświadczają wielu przeżyć negatywnych, pojawiają się również pozytywne, jednak jest ich niewiele. Z największą ilością przeżyć negatywnych badani zmagali się w pierwszym roku od diagnozy, zarazem towarzyszyło im wtedy najmniej doświadczeń pozytywnych. Jest to więc najtrudniejszy i najbardziej obciążający dla rodziców dzieci z ASD czas. Może mieć to związek z postawieniem ostatecznej diagnozy, trudnością z pogodzeniem się z nią, lękiem o przyszłość czy w końcu brakiem wiedzy na temat form wsparcia dostępnym dziecku z ASD, jak i im samym rodzicom. Analizując kolejne okresy można wysunąć wniosek, że z biegiem czasu, przy względnie stałym poziomie doświadczeń negatywnych (lub ich powolnym spadku), będzie wzrastać ilość pojawiających się doświadczeń pozytywnych. By móc potwierdzić tę hipotezę, należałoby przeprowadzić badania uwzględniające większą przestrzeń czasową niż w prezentowanych badaniach.

Podsumowując obszar badań nad poczuciem wsparcia, najskuteczniejszymi źródłami wsparcia informacyjnego okazały się kolejno: grupy wsparcia, fora internetowe, stowarzyszenia i fundacje. Największe wsparcie emocjonalne badani otrzymali od przyjaciół, rodziny, grup wsparcia, stowarzyszeń i fundacji. Bardziej satysfakcjonujące wsparcie informacyjne i emocjonalne pochodzi zatem z nieformalnych źródeł wsparcia. W ramach pomocy obejmującej terapię dziecka rodzice najmniej mogli liczyć na pomoc poradni, natomiast duże wsparcie otrzymywali w przedszkolu i w szkole. Rodzice mogli liczyć na pomoc finansową oferowaną przez Miejski/Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej, pomoc materialną od rodzi-

ny, przyjaciół i fundacji. Jednak otrzymywaną pomoc oceniali jako niewielką lub niewystarczającą.

Rodzice dzieci z ASD są w sytuacji, w której doświadczają wielu negatywnych przeżyć, a jednocześnie nie otrzymują wystarczającego wsparcia. Należałoby zatem podjąć namysł nad tym, dlaczego istniejące instytucje wsparcia niosą tak niewielką i niesatysfakcjonującą pomoc oraz pochylić się nad samymi zainteresowanymi i zapytać ich, jaka pomoc jest im najbardziej potrzebna.

## Bibliografia

- Bleszyński J.J. (2005), *Rodzina jako środowisko osób z autyzmem. Aspekt wychowawczo-terapeutyczny*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Bobkowicz-Lewartowska L. (2000), *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Garncarz-Podlasko A. (2001), *Sytuacja psychospołeczna rodziców dzieci autystycznych w kontekście zespołu wypalania sił* [w:] *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, T. Gałkowski, J. Kossewska (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Kotlińska E. (2005), *Syndrom wypalania sił u rodziców dzieci z autyzmem* [w:] *Dziecko z autyzmem. Rozważania teoretyczne, doniesienia z badań*, D. Marzec, A. Banasiak (red.), Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa.
- Kowalik S. (1989), *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, PWN, Warszawa.
- Pisula E. (1998), *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Pisula E. (2001), *Pomoc rodzicom autystycznych dzieci* [w:] *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, T. Gałkowski, J. Kossewska (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Pisula E. (2012), *Rodzice dzieci z autyzmem*, PWN, Warszawa.
- Pisula E. (2007), *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo WUW, Warszawa.
- Twardowski A. (1991a), *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), WSiP, Warszawa.
- Twardowski A. (1991b), *Pomoc rodzinom dzieci niepełnosprawnych* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), WSiP, Warszawa.
- Twardowski A. (2012), *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Wyczesany J. (2010), *Rodzaje wsparcia udzielanego rodzicom przez terapeutów w świetle ich wypowiedzi* [w:] *Wspomaganie rozwoju dzieci z zaburzeniami genetycznymi*, J. Wyczesany (red.), Stowarzyszenie na Rzecz Dzieci z Zaburzeniami Genetycznymi „GEN”, Poznań.

## Lista recenzentów czasopisma od roku 2015

Dr hab. Urszula Bartnikowska (UWM, Olsztyn)

Prof. dr hab. Zenon Gajdzica (UŚ, Katowice)

Dr hab. Beata Jachimczak (UAM, Poznań)

Dr hab. Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (UZ, Zielona Góra)

Dr Iwona Myśliwczyk (UWM, Olsztyn)

Dr hab. Sławomir Przybyliński (UWM, Olsztyn)

Dr hab. Danuta Wajsprych (OSW, Olsztyn)

Prof. dr hab. Marzenna Zaorska (UWM, Olsztyn)

Dr hab. Teresa Żółkowska (UG, Gdańsk)

Dr hab. Agnieszka Żyta (UWM, Olsztyn)

## INFORMACJE DLA AUTORÓW

Teksty prosimy przesyłać na adres redakcji: [niepelnosprawnosc@ug.edu.pl](mailto:niepelnosprawnosc@ug.edu.pl).

**Formatowanie tekstów** standardowe (marginesy 2,5 cm, czcionka Times New Roman 12 pkt, odstępy 1,5). **Przypisy** w tekście, w nawiasie kwadratowym, z podaniem wydawnictwa i miejsca wydania na końcu tekstu. Krótkie (150–200 słów) **streszczenie** w języku angielskim. **Słowa kluczowe** oraz **tytuł** w języku angielskim i polskim.

W związku z wdrożeniem procedur zapobiegających ghostwritingowi oraz guest authorship, Redakcja prosi o przesłanie na jej adres (pocztowy bądź skanem na e-mailowy) podpisanej deklaracji:

- 1) ujawniającej wszystkich autorów, którzy wnieśli znaczący wkład do publikacji,
- 2) deklarującej oryginalność publikacji,
- 3) zawierającej afiliacje i kontrybucje poszczególnych autorów (procentowy wkład w autorstwo, koncepcja, założenia, metody, protokół, przygotowanie publikacji),
- 4) ujawniającej źródła finansowania publikacji.

Prosimy głównie o teksty dotychczas niepublikowane, jednak dopuszczamy również możliwość druku wartościowych fragmentów tekstów publikowanych w pracach zbiorowych, po uzyskaniu zgody właściciela praw autorskich.

Redakcja zastrzega możliwość dokonywania wyboru tekstów oraz skrótów i zmian, po uzgodnieniu z autorem.

### ZASADY RECENZOWANIA

Lista recenzentów czasopisma „Niepełnosprawność” jest publikowana co najmniej raz do roku w wersji pierwotnej, czyli drukowanej.

Do oceny każdej publikacji powołuje się dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki, w której afiliowany jest autor oraz spoza jednostki wydającej czasopismo. Autorzy i recenzenci przed zakończeniem procedury recenzowania nie znają swoich tożsamości, z wyjątkiem, kiedy autor zgłosi deklarację o braku konfliktu interesów w postaci:

- bezpośrednich relacji osobistych,
- relacji podległości zawodowej,
- występowania bezpośredniej współpracy naukowej w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.

Każda recenzja ma formę pisemną i kończy się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.

### ZASADY ODRZUCENIA PUBLIKACJI

1. Zastosowane zostały działania prowadzące do ukrycia autorstwa.
2. Tekst jest plagiatem.
3. Tekst nie ma charakteru naukowego.
4. Tekst nie jest merytorycznie związany z tematyką kolejnego numeru czasopisma (może w tym przypadku zostać przyjęty do publikacji w numerach kolejnych).
5. Badania prezentowane w publikacji są metodologicznie niepoprawne.
6. Tekst nie spełnia kryteriów publikacji naukowej.