



KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ

Uniwersytet Zielonogórski

**(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI
OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH**

KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ

**(NOT)NEW PROBLEMS OF EDUCATION AND REHABILITATION
OF PEOPLE WITH DISABILITIES AND DIVERSE NEEDS**

CONTROVERSIES – CHALLENGES – CONSEQUENCES OF OMISSIONS

Redakcja naukowa

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

Zielona Góra 2024

RADA WYDAWNICZA

Andrzej Pieczyński (przewodniczący), Andrzej Bisztyga, Bogumiła Burda,
Eugene Feldshtein, Beata Gabrys, Magdalena Gibas-Dorna, Jacek Korentz,
Tatiana Rongińska, Franciszek Runiec (sekretarz)



RECENZENT

Teresa Żółkowska

REDAKCJA

Ewa Popiłka

KOREKTA

Alina Polak-Woźniak

REDAKCJA TECHNICZNA

Arkadiusz Sroka

PROJEKT OKŁADKI

Marta Surudo

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2024

ISBN 978-83-7842-529-8
DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJan>

OFICyna WYDAWNICZA UNIwersYTETU ZIElonogóRSKIEGO

65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64
www.ow.uz.zgora.pl, e-mail: sekretariat@ow.uz.zgora.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Adrianna Grabizna , Niepełnosprawność w oku patrzącego. Konstruktywistyczna filozofia niepełnosprawności i antypsychiatria	11
Maria Flanczewska-Wolny, Jakub Wolny , Edukacja włączająca z perspektywy szkoły specjalnej na przykładzie doświadczeń Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW).....	29
Monika Gołubiew-Konieczna , Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i integracyjnych oraz ich nauczycieli przez tzw. dodatkowe osoby dorosłe – założenia wynikające z przepisów prawa oświatowego a szkolna rzeczywistość	51
Malwina Kościuk , Inkluzja edukacyjna na etapie szkoły podstawowej w odniesieniu do postaw rodziców dzieci z niepełnosprawnościami	71
Łukasz Nickel , Dobrostan szkolny ucznia: definicja, istotne czynniki i metody pomiaru	83
Anna Góralewska-Słońska , Wypalenie szkolne, charakterystyka zjawiska – wzrastające zagrożenie w edukacji	101
Alina Stosor , Poczucie satysfakcji z życia a gotowość rodziców do aktywnego udziału w rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością.....	113
Ewa Ratajczak, Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk , Wsparcie społeczne w roli zasobu obniżającego poziom stresu odczuwanego przez matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną	125
Julia Nieścioruk , Factors determining student engagement in learning English as a foreign language (EFL)	145
Aleksandra Szczesiul , (Nie)obecność uczniów z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej z perspektywy dziecięcych obrazów	159

Karolina Szydłowska, Katarzyna Ćwirynkało , Dyskryminacja w środowisku szkolnym – perspektywa uczniów technikum	173
Ludwika Wojciechowska, Dorota Katarzyna Kasperek, Anna Olszewska , Motywy tatuowania się osób z niepełnosprawnością ruchową a ich dobrostan psychiczny	191
Aleksandra Kaczyńska, Katarzyna Ćwirynkało, Urszula Bartnikowska , Samopoczucie psychiczne i fizyczne g/Głuchych w czasie pandemii COVID-19. Refleksje na przyszłość	207
Anna Mróz, Anna Żeszko-Majewska , Założenia psychologii pozytywnej jako teoretyczna podstawa zastosowania metody teatru terapeutycznego w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną	221
Iwona Wrycz , Edukacja ucznia z autyzmem w branżowej szkole specjalnej I stopnia w ujęciu praktycznym	231
Joanna Porada , Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia z zespołem Renpenninga – wskazania praktyczne	247
Agnieszka Głowacka , Wypalenie zawodowe nauczycieli szkół ogólnodostępnych i specjalnych – moderująca rola stresu, radzenia sobie ze stresem oraz poczucia własnej skuteczności – przegląd badań	261
Noty o Autorach	271

TABLE OF CONTENTS

Introduction	7
Adrianna Grabizna , Disability in the eye of the beholder. Constructivist philosophy of disability and antipsychiatry	11
Maria Flanczewska-Wolny, Jakub Wolny , Inclusive education from the perspective of a special school on the example of the experience of Specialized Support Centers for Inclusive Education (SCWEW)	29
Monika Gołubiew-Konieczna , Support of students with disabilities attending mainstream and integrated schools and their teachers by so-called additional adults – assumptions under educational law vs. school reality	51
Malwina Kościuk , Educational inclusion on the primary school level in reference to the attitudes of parents of children with disabilities	71
Łukasz Nikel , Understanding Student Well-Being at School: Definition, Factors, and Measurement Methods	83
Anna Góralewska-Słońska , School burnout, characteristics of the phenomenon – a growing threat in education	101
Alina Stosor , Sense of life satisfaction and parents' readiness to active participation in the rehabilitation of a disabled child	113
Ewa Ratajczak, Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk , Social support in the role of a resource to reduce the level of stress experienced by mothers of children with intellectual disabilities	125
Julia Nieścioruk , Factors determining student engagement in learning English as a foreign language (EFL)	145
Aleksandra Szczesiul , (The lack of) the presence of students with disability in a space of open-access school from the perspective of children's images	159

Karolina Szydłowska, Katarzyna Ćwirynkało , Discrimination in the school environment – the perspective of technical school students	173
Ludwika Wojciechowska, Dorota Katarzyna Kasperek, Anna Olszewska , Motives for tattooing people with physical disabilities and their mental well-being ..	191
Aleksandra Kaczyńska, Katarzyna Ćwirynkało, Urszula Bartnikowska , Mental and physical well-being of the d/Deaf during the COVID-19 pandemic. Reflections for the future	207
Anna Mróz, Anna Żeszko-Majewska , Assumptions of positive psychology as a theoretical basis for the application of the therapeutic theater method in work with people with intellectual disabilities	221
Iwona Wrycz , Education of a student with autism in a special and vocational school in a practical approach.....	231
Joanna Porada , Special educational needs of a pupil with Renpenning Syndrome – practical indications.....	247
Agnieszka Głowacka , Professional burnout of mainstream and special education teachers – the moderating role of stress, coping and self-efficacy – a research review	261
About the Authors	271

WSTĘP

Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach jest bez wątpienia wysoce złożonym procesem i dlatego ciągle stanowi duże wyzwanie dla wszystkich podmiotów, a w szczególności rodziców/opiekunów, zróżnicowanych specjalnościowo profesjonalistów, przedstawicieli lokalnych społeczności, którzy w różnym stopniu angażują się w jego realizację. Dlatego podniesienie efektywności działań i rozwiązań w tym zakresie obliuguje wskazane podmioty do refleksowania i eliminowania nadal doświadczanych przez te osoby utrudnień, ograniczeń czy deprecjonowania ich możliwości, zdolności i umiejętności. Konieczne jest więc tworzenie klimatu odpowiedzialnej współpracy oraz wymiany doświadczeń pomiędzy wszystkimi przedstawicielami środowisk, w tym edukacyjnych, władz samorządowych, instytucji, stowarzyszeń, fundacji czy tzw. ludzi dobrej woli, w celu eliminowania wszelkich uprzedzeń pomiędzy osobami z niepełnosprawnościami i pełnosprawnymi.

Wydaje się, że szansą na integrację i inkluzję tych osób w każdej sferze ich życiowej aktywności będzie dążenie do budowania wspólnego kapitału społecznego, kreującego przestrzeń do satysfakcjonującego, a więc adekwatnego do możliwości, potrzeb i ograniczeń włączania tych osób w relacje i więzi społeczne oraz inicjatywy i działania rzeczywiście, a nie w sposób wymuszony czy politycznie poprawny, urealnające ich uczestnictwo w i na rzecz środowiska, w którym żyją i funkcjonują¹. Za wskazane wypada zatem uznać (re)animowanie takich form aktywności i relacji osób z niepełnosprawnościami z pełnosprawnymi, które będą oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu, otwartości na współpracę, zrozumieniu własnych słabości, ograniczeń i zróżnicowanych

¹ Z. Janiszewska-Nieścioruk, *O ciągle nierozwiązanych problemach ogólnodostępnej edukacji utrudniających proces inkluzji uczniów/osób z niepełnosprawnościami*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2019, nr 33 („Disability. Discourses of Special Education”), s. 71-82.

zasobów. Uczulą też pełnosprawną większość na konieczność ich spersonalizowanego (nie nadmiarowego) wspierania w rodzinie, szkole, środowisku lokalnym, pracy czy grupie rówieśniczej. Chodzi przecież o rzeczywistą, społeczną partycypację tych osób, na miarę możliwości i potrzeb w każdej sferze życia, gwarantującą im stanowienie o sobie, poczucie godności i bezpieczeństwa.

Takie stosunkowo szerokie spojrzenie na kwestie edukacji i rehabilitacji dzieci, młodzieży i dorosłych osób z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach w ocenie redaktora niniejszej monografii i autorów poszczególnych jej rozdziałów, a więc z różnych perspektyw – badaczy i praktyków, umożliwia lepsze zrozumienie ich aktualnie ciągle niełatwej sytuacji i doświadczeń związanych z niepełnosprawnością, a w szczególności ich miejsca we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie. Właśnie w takie podejście do wskazanej problematyki wpisuje się proponowana Czytelnikom monografia, w której m.in. nakreślono przemiany w podejściu do fenomenu niepełnosprawności, jak też kontrowersje związane z różnymi działaniami na rzecz osób nią dotkniętych, zwłaszcza w systemie edukacji, jak też ewentualne konsekwencje zaniechania działań i rozwiązań o proinkluzyjnym czy włączającym te osoby charakterze.

I jeszcze jedna, jakże istotna i dlatego warta odnotowania kwestia, otóż planując proponowane Czytelnikom dzieło, dążono, podobnie jak w poprzednim², także do ukazania jego kolejnych rozdziałów jako wyniku współpracy Mistrzów i ich Uczniów, a więc promotorów i doktorantów czy seminarzystów. Stąd rozdziały opracowane wspólnie, ale także indywidualnie na podstawie analiz i badań przeprowadzonych w ramach prac promocyjnych – doktorskich i magisterskich. Podobnie jak w poprzedniej książce, wyrażam nadzieję, że doświadczenie związane z przygotowaniem pierwszego w karierze tekstu naukowego będzie inspirujące dla dalszego rozwoju osobistego i zawodowego seminarzystów i absolwentów.

Po raz kolejny pragnę także wyrazić moją wdzięczność i serdeczne podziękowanie za gotowość współpracy ze mną wszystkim Autorom zamieszczonych w pracy rozdziałów. Oczywiście równie serdecznie dziękuję za recenzję monografii Pani Profesor zw. Teresie Żółkowskiej – znanej polskiej pedagożce specjalnej, legitymującej się dużym dorobkiem naukowym i, co wypada także podkreślić, doświadczeniem zawodowym. Sformułowane przez Panią Profesor uwagi i sugestie bez wątpienia miały istotny wpływ na jakość proponowanej Czytelnikom książki.

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

² Mam na myśli opublikowaną w 2023 r. pod red. naukową Z. Janiszewskiej-Nieścioruk monografię zbiorową pt. *O (nie)typowych uczniach i ich (nie)typowej edukacji*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.

INTRODUCTION

Education and rehabilitation of people with disabilities and diverse needs is undoubtedly a highly complex process, and therefore constantly poses a major challenge for all parties, especially parents/caregivers, diverse professionals, and representatives of local communities who are involved to varying degrees in the process.

Therefore, raising the effectiveness of activities and solutions in this area obliges the designated parties to reflect and eliminate the hindrances, limitations or depreciation of their capabilities, and skills still experienced by these individuals. It is, therefore, necessary to create a context of responsible cooperation and exchange of experiences between all representatives of the community, including educational institutions, local authorities, associations, foundations or so-called people of good will, to eliminate any prejudice between individuals with and without disabilities. It seems that an opportunity for the integration and inclusion of these people in every sphere of their life will be to strive to build common social capital, creating space for satisfactory, and therefore adequate to the capabilities, needs and limitations, inclusion in relationships and social ties, initiatives and activities that actually, and not in a forced or politically correct way, make their participation in and for the benefit of the environment in which they live and function¹.

It is therefore advisable to (re)animate such forms of activity and relations between people with, and without disabilities, which will be based on mutual respect and trust, openness to cooperation, understanding of their own weaknesses, limitations, and

¹ Z. Janiszewska-Nieścioruk (2019), *O ciągle nierozwiązanych problemach ogólnodostępnej edukacji utrudniających proces inkluzji uczniów/osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2019, nr 33 (“Disability. Discourses of Special Education”), s. 71-82.

diverse resources. They will also sensitize the non-disabled majority to the need for their personalized (not redundant) support in the family, school, local environment, work or peer group. It is, after all, about real, social participation of these people, to the extent of their abilities and needs in every sphere of life, guaranteeing them self-standing, dignity and security.

Such a relatively broad view of the issues of education and rehabilitation of children, adolescents and adults with disabilities and diverse needs, in the opinion of the editor of this monograph and the authors of its individual chapters, i.e. from different perspectives – researchers and practitioners, makes it possible to better understand their currently still intractable situation and experiences of disability, and in particular their place in today's dynamically changing society. It is precisely in this approach to the indicated issues that the monograph offered to the readers fits in, which, among other things, outlines the transformations in the approach to the phenomenon of disability, as well as the controversies related to various measures for the benefit of people affected by it, especially in the educational system, as well as the possible consequences of abandoning measures and solutions of a pro-inclusionary or inclusive nature for these people.

Another important and therefore noteworthy point is that, in planning the work proposed to the reader, the aim was, as in the previous publication², to present its successive chapters as the result of collaboration between Masters and their Students, i.e. supervisors and doctoral students or seminarians. Hence the chapters developed jointly, but also individually on the basis of analysis and research carried out as part of the promotional work – doctoral and master's theses. As in the previous book, I hope that the experience of preparing the first scientific text in one's career will be inspiring for the further personal and professional development of seminarians and graduate students.

My sincere thanks and gratitude go out to all the authors of the chapters included in the work for their willingness to collaborate with me. Of course, I would also like to express my gratitude for the review of the monograph by Prof. Teresa Żółkowska, a well-known Polish special needs educator with a great deal of academic achievement and, which should also be emphasized, professional experience. The comments and suggestions formulated by Professor Żółkowska undoubtedly had a significant impact on the quality of the book proposed to the readers.

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

² I am referring to the collective monograph published in 2023 under the scientific editorship of Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, titled *About (non)typical students and their (non)typical education*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.

(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH
KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ

Adrianna Grabizna

Uniwersytet Zielonogórski

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredjanr1>

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ W OKU PATRZĄCEGO. KONSTRUKTYWISTYCZNA FILOZOFIA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI I ANTYPsYCHIATRIA

Disability in the eye of the beholder. Constructivist philosophy of disability and antipsychiatry

Abstract: We count the existence of philosophy in thousands of years, but the philosophy of disability only in few decades. Many of its voices are constructivist, discussing the ontological status of disability, opposing the naturalization and biologization of disability. I will present some of these voices and will show that they echo anti-psychiatry and the fight for human rights. I will present the quarrel over the definition of disability as an example of an ontological quarrel of the universals. I will compare it to the species problem in biological classifications and to the quarrel over the definition of mental disorder in psychiatric classifications (mostly DSM). I will show the similarity between the way the sexuality of children and women was treated and the way in which the sexuality of people with disabilities is perceived.

Keywords: philosophy of disability, antipsychiatry, constructivism, quarrel of the universals, DSM

[...] większość ludzi stale walczy nie o biologiczne przetrwanie,
ale o „miejsce pod słońcem”, o „spokój ducha”,
albo o jakąś inną człowieczą wartość.

Thomas Szasz, 1960

Wprowadzenie. Wreszcie filozofia niepełnosprawności

Biorąc pod uwagę, że historię filozofii liczy się w tysiącach lat, to można powiedzieć, że zaistnienie w filozofii osób z niepełnosprawnością i zaistnienie filozofii niepełnosprawności miało miejsce niejako przed chwilą, bo dopiero w drugiej połowie XX wieku (Wasserman, Aas 2022). Zbiega się to, a może wiąże z walką o prawa człowieka, następuje po uchwaleniu przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1948 r. Powszechnej

deklaracji praw człowieka i zawartej przez państwa członkowskie Rady Europy w 1953 r. Europejskiej konwencji praw człowieka. Walka o prawa człowieka to walka o uznanie czyjegoś istnienia, o poszanowanie godności i praw, podmiotowości, równości, człowieczeństwa. „Osoby z niepełnosprawnością są także obywatelami/obywatelkami” (Shah 2017). Filozofia niepełnosprawności i osoby uprawiające filozofię niepełnosprawności wykarczowują więc sobie ścieżkę i zaczynają istnieć w filozofii analogicznie do tego, jak stopniowo zaczynały w filozofii istnieć kobiety, a co zbiega się, a może i wiąże, z Deklaracją praw człowieka i obywatela z 1789 r. (np. Mary Wollstonecraft, Mary Astell, Jane Addams, Róża Luxemburg i potem Simone de Beauvoir, Iris Murdoch czy Judith Butler, zob. np. McAfee et al. 2023).

Znaczna część aktualnej filozofii niepełnosprawności idzie w kierunku jakiejś formy konstruktywizmu, tj. zwraca uwagę na to, do jakiego stopnia „niepełnosprawność” jest w oku patrzącego, jest konstruktem społecznym (np. Barnes 2016, Jenkins, Webster 2021, Howard, Aas 2018, Gregory 2020 czy Tremain 2017). Shelley Tremain w książce *Foucault and Feminist Philosophy of Disability* (*Foucault i feministyczna filozofia niepełnosprawności*, tłum. A.G.)¹ twierdzi, że niepełnosprawność to mechanizm skonstruowany i podtrzymywany przez prawo, ale także przez reguły nieformalne, kulturowe, stworzone przez ludzi, którzy uważają się za „normalnych”; jedni ludzie definiują tych, rządzą tymi, których uważają za „dewiantów” (*deviants*). Jej zdaniem natomiast

[N]iepełnosprawność nie ma metafizycznego podłoża, nie jest naturalną, biologiczną kategorią czy cechą, którą tylko niektóre osoby ucieleśniają czy posiadają, ale raczej jest historycznie uwarunkowaną siecią relacji siły, z którą każdy jest powiązany i w nią uwikłany i to w odniesieniu do niej zajmuje jakieś miejsce. To znaczy, że bycie osobą niepełnosprawną lub nie-niepełnosprawną oznacza zajmowanie określonej pozycji przedmiotu w skutecznych ograniczeniach aparatu niepełnosprawności [...] (Tremain 2017: 22, tłum. A.G.).

Shelley Tremain, zainspirowana Foucaultem, pisze o tym, że „wiedza [np. wiedza medyczna, wiedza specjalistyczna etc. – A.G.] to władza”, na podstawie której zasadza się potem władza instytucji państwowych nad ciałami obywateli/obywatelek. Owa

¹ Shelley Tremain za tę książkę wydaną w 2017 r. przez Wydawnictwo Uniwersytetu Michigan została nagrodzona w 2016 r. Nagrodą Tobina Siebers’a w Dziedzinie Humanistyki przyznaną przez Uniwersytet w Michigan (Tobin Siebers Prize for Disability Studies in the Humanities). Tremain to doktorka filozofii, która zajmuje się m.in. filozofią niepełnosprawności, walką o prawa człowieka osób z niepełnosprawnościami, kobiet i osób z mniejszości seksualnych. Jest jedną z głównych naukowczyń w kanadyjskim instytucie badawczym polityki krajowej promującej prawa człowieka osób z niepełnosprawnościami (Principal Investigator for Canada’s national policy research institute to promote the human rights of disabled people).

² „[D]isability is not a metaphysical substrate, a natural, biological category, or a characteristic that only certain individuals embody or possess, but rather is a historically contingent network of force relations in which everyone is implicated and entangled and in relation to which everyone occupies a position. That is, to be disabled or non-disabled is to occupy a certain subject position within the productive constraints of the apparatus of disability [...]”.

wiedza ma za zadanie opisać „nieprawidłowe” zjawiska psychiczne w terminach medycznych, przełożyć na określone jednostki nozologiczne i opracować metody leczenia/rehabilitacji.

Filozofia niepełnosprawności: śladami antypsychiatrii

Zafascynowanie Tremain Foucaultem i popularność konstruktywizmu w filozofii niepełnosprawności jest symptomatyczne. Wydaje się, że podąża ona podobną drogą, którą wcześniej wytyczała antypsychiatria. Antypsychiatria to, mówiąc krótko, sprzeciw wobec modelu biomedycznego, naturalistycznego. Nurt antypsychiatryczny nie ma ściśle określonego programu. Tym, co jest wspólne dla głosów antypsychiatrycznych, jest odrzucenie właśnie medycznego modelu choroby psychicznej (Banicki 2015). Model biomedyczny opierał się na przekonaniu, że dokonanie klasyfikacji jednostek chorób psychicznych jest w zasadzie sprawą nauk przyrodniczych. Zakładano, i dokonują tu lektury ontologicznej, że na ich gruncie osoby nimi się zajmujące nie tworzą jednostek nozologicznych (bo tworzeniem, kreacją zajmuje się sztuka, a nie nauka), tylko „odkrywają” choroby/zaburzenia/dysfunkcje już istniejące, rozpoznają je, a potem nazywają i grupują. Te akty (roz-)poznania pozostawałyby w tym modelu zasadniczo niezależne od tego, że choroby psychiczne bywają społecznie poddawane negatywnej ocenie i uznawane za niepożądane. Według tego modelu choroba psychiczna stanowi „rzeczywistą część przyczynowej struktury świata” (Murphy 2011: 433, cyt. za Banicki 2015: 97) i przejawia się w postaci konkretnej neuropatologii; psychiatrę natomiast próbuje się postawić w jednym szeregu z biologią i medycyną oraz zignorować aspekty społeczne i humanistyczne. To stanowisko sięga już Emila Kraepplina, jednego z ojców psychiatrii, który był przekonany o istnieniu odrębnych jednostek chorobowych rozumianych jako „grupy symptomów występujących jednocześnie i ujawniających się w charakterystyczny sposób” (Banicki 2015: 97). Zakładano, że w przypadku każdej z takich jednostek chorobowych „istnieje właściwa jej przyczyna, swoista patologia mózgu, swoisty obraz kliniczny i właściwy jej sposób leczenia” (cyt. za Banicki 2015: 97).

Konstruktywizm natomiast (tu znowu jego lektura filozoficzna) wyraża i podkreśla świadomość tego, że każdy „opis” rzeczywistości jest czyjś. Nawet opis rzeczywistości przyrodniczej dokonywany przez biologów/biolożki jest opisem z perspektywy tych konkretnych osób, że nie ma czegoś takiego jak „opis ateoretyczny” (czy klasyfikacja „czysto deskryptywna”) czy jak to nazywał filozof Thomas Nagel, nie ma czegoś takiego jak niczyj punkt widzenia (nazwał to punktem widzenia znikąd, „the view from nowhere”, Nagel 1986). Osoby zajmujące się tworzeniem klasyfikacji chorób psychicznych nie żyją przecież poza czasem, tj. poza społeczeństwem, kulturą i językiem, które je

tworzą, a ich namysł nad tym, co jest normą i patologią nie dokonuje się w oderwaniu od samych siebie. Te osoby też są częścią społeczeństwa, mają własne doświadczenia życiowe, pragnienia, trudności, światopoglądy. To, kim te osoby są materializuje się w tym, na co patrzą, jak na to patrzą i co widzą. Spór między modelem biomedycznym (naturalizmem) a konstruktywizmem społecznym jest w świetle filozoficznym debatą nad tym czy istnieje coś takiego jak prawda obiektywna. To jest debatą nad tym czy 1) zdrowie i choroba psychiczna, norma i patologia istnieją obiektywnie, pozasubiektywnie, poza podmiotami poznającymi jakimi jesteśmy i nauka je „odkrywa”, czy też 2) istnieją one – tak jak piękno – „w oku patrzącego”, tj. są sposobem w jakim ludzie, podmioty poznające, w szczególności grupa ludzi uprawiających naukę o zdrowiu psychicznym postrzega to, co zdrowe i to, co patologiczne.

Podam kilka przykładów, które są zarazem głosem na rzecz tak rozumianego konstruktywizmu. Drapetomania jest znanym i mocnym przykładem wręcz nadużycia modelu medycznego w psychopatologii. Dziś już zasadniczo zgadzamy się, że jest to *fikcyjne* zaburzenie. Jednak swojego czasu ta „choroba” była uważana za przyczynę ucieczek niewolników od ich panów (Cartwright 1851)! To jest choroba psychiczna, która dziś ewidentnie jest uważana za istniejącą „w oku patrzącego”. Ten patrzący to osoba czy grupa osób, które sprowadzają lub popierają sprowadzanie innych osób do sytuacji uzależnienia, do sytuacji przedmiotu, który się używa, sprzedaje... Dziś w oczach większości ludzi niewolnictwo i handel ludźmi to przemoc i w związku z tym – zgodnie z aktualną umową społeczną, jaką jest prawo – stanowią one przestępstwo, tj. nie są „leczone” czy karane osoby, które uciekają/bronią się przed niewolnictwem, ale ludzie, którzy się tego dopuszczają. Nie uznajemy dziś niewolnictwa jako kategorii „naturalnej” czy „biologicznej”, tylko jako kategorię społeczną, w której jedne osoby uważają się za „panów” i dzielą ludzi na „panów” i „niewolników”. Analogiczną argumentację mają w stosunku do pojęcia „kobieta/mężczyzna” Simone de Beauvoir czy Monique Wittig. „Nie rodzimy się kobietą, tylko się nią stajemy [tłum. A.G.]” („On ne naît pas femme: on le devient”). Ten słynny cytat pochodzi z książki Simone de Beauvoir *Druga płeć (Le Deuxième Sexe)* opublikowanej w 1949 r.³, z części wymownie zatytułowanej *Kształtowanie (Formation)* i z rozdziału pt. *Dzieciństwo* – „Nie rodzimy się kobietą, stajemy się nią. Żaden mus biologiczny, psychiczny czy ekonomiczny nie determinuje tego, czym staje się samica człowieka: to ta cała cywilizacja tworzy produkt pośredni między samcem a kastratem samca, jak zwykło się określać kobietę”⁴

³ Książka stanowiła przełomowe dzieło, które włączyło się w ruch walki o równość ludzi bez względu na płeć, a jej pierwsze wydanie, które liczyło 22 tys. egzemplarzy, sprzedano w tydzień, co pokazuje jakie było zapotrzebowanie!

⁴ „On ne naît pas femme, on le devient. Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine; c'est l'ensemble de la civilisation qui élabore ce produit intermédiaire entre le mâle et le castrat qu'on qualifie de féminin”.

(Beauvoir 1949/1976: 13). Monique Wittig 30 lat później nawiązuje do Beauvoir, ale idzie jeszcze dalej, pisząc „On ne naît pas femme” („Nie rodzimy się kobietą”) (Wittig 1980), skracając jej myśl: nie ma kobiet, są ludzie, a każda osoba jest sobą, więc jest inna.

Innym przykładem, co do którego powszechniej w tej części świata zgodzimy się, że jest „w oku patrzącego”, to przykład tego, w jaki traktowano seksualność dzieci i kobiet. Istniała kategoria zwana „zaburzeniem masturbacji dziecięcej” (Foucault, 1978). Natomiast w stosunku do dorosłych kobiet mówiono o „anorgazmii” w sytuacji, kiedy kobieta nie miała orgazmu tzw. waginalnego, mimo że miała orgazm tzw. lechtaczkowy. Lekarze, którymi byli tylko mężczyźni, bo tylko mężczyźni mieli prawo studiować, uważali, że kobiety przeżywają psychicznie dojrzały orgazm tylko przy udziale mężczyzny i penisa (zob. jeszcze Freud 1900/1996). W kontekście już współczesnej klasyfikacji znana jest analiza tego, jak DSM-III odzwierciedla stereotypy mężczyzn na temat kobiet (Kaplan, 1983 i krytyczna odpowiedź na nią Williams, Spitzer 1983). O utrzymywaniu się takiego traktowania seksualności kobiet dużo mówi fakt, że anatomię lechtaczki poznaliśmy dopiero na początku tego tysiąclecia (sic!) (O’Connell 2005), a do dziś o seksualności kobiet w anatomii i seksuologii mówi się, stosując nomenklaturę nieuwzględniającą anatomii lechtaczki (Puppo, Puppo 2015).

Znakomitym przykładem „choroby psychicznej w oku patrzącego” jest także histeria. W czasach nowożytnych w naszej części świata histerię jeszcze do ostatniego stulecia „diagnozowano” wyłącznie u kobiet, ponieważ uważano, że wywołuje ją nieprawidłowe funkcjonowanie macicy i że należy ją „leczyć” np. małżeństwem, ciążą, stosunkiem płciowym... Krokiem w kierunku zmiany był m.in. Jean-Martin Charcot: podczas jednej ze słynnych wtorkowych lekcji klinicznych (30 października 1888) ogłosił, że histeria jest jedna i niepodzielna⁵ (Charcot 1889, cyt. za Brémaud 2015, tłum. A.G.), tj. wyraził mocne przekonanie, że to choroba somatyczna, przyznawał jej niezależny status ontologiczny. Uznał przy tym, że jest chorobą układu nerwowego, a nie, że wynika z dysfunkcji macicy⁶! Znamienne natomiast jest to, że Charcot wcale nie wypowiedział tej hipotezy pod wpływem odkryć neurobiologicznych korelatów, tzw. podłoża organicznego. Identyfikował ją poprzez „ogląd kliniczny”: „Charcot «widział» i obserwował histerię we wszystkich jej formach [...]. Cała histeria zawierała się w tym spojrzeniu”⁷ – (Trillat 1970, cyt. za Brémaud 2015: 489, tłum. A.G.).

⁵ „l’hystérie est une et indivisible”.

⁶ Od tej pory zaczęto uważać, że mężczyźni mogą chorować na histerię, jednak diagnoza ta była odbierana jako stygmatyzująca, odwołująca się do słabości i kobiecości (P. Lerner (2000), *Psychiatry and Casualties of War in Germany*, 1914-18, „Journal of Contemporary History”, Vol. 35, No. 1, Special Issue: Shell-Shock). Pokazywało to w gruncie rzeczy negatywny stosunek do kobiet, który stał za pojęciem histerii.

⁷ „Charcot avait «vu» et observé l’hystérique sous toutes les coutures [...]. L’hystérie tenait tout entière dans ce regard”.

Jednym z powodów diagnozowania hysterii było to, że kobieta nie chciała wychodzić za mąż za tego, za kogo jej narzucano, nie chciała być zmuszana to tego, co narzucała jej płciowa/klasowa rola. Ówczesna medycyna definiowała zdrowie psychiczne jako między innymi gotowość do podporządkowania się społecznym normom. Wolność osobista i sprzeciw przeciwko jej łamaniu okazywały się występne i właśnie chorobliwe. Jeszcze i dziś znany podręcznik do psychopatologii (Seligman, Walker, Rosenhan et al. 2007) zawiera kryteria, które mogą wskazywać chorobę/zaburzenie odwołujące się do normy i nienormalności: 1) cierpienie, 2) nieprzystosowanie (ang. *maladaptiveness*), 3) nieracjonalność, 4) nieprzewidywalność i utratę kontroli, 5) nietypowość i niekonwencjonalność, 6) dyskomfort obserwatora oraz 7) naruszanie standardów (Seligman 2007, cyt. za Banicki 2015). W aktualnych standardach klinicznych mowa jest już nie o hysterii, ale o zaburzeniu dysocjacyjnym. Jednak do dziś nie znamy neurobiologicznych korelatów, które odpowiadałyby specyficznie temu zaburzeniu, a nie były charakterystyczne dla skutków silnego stresu (zob. np. Skałbani et al. 2021). Spojrzenie na kobiecość ewoluuje, to dlatego „Historia hysterii nie ma końca i jest wciąż do napisania od nowa”⁸ (Trillat 1984, cyt. za Brémaud 2015: 486, tłum. A.G.).

I w końcu rzekoma biologiczna niższość kobiet. Czy w biologii istnieje coś takiego jak opis ateoretyczny? Obiektywny? I który by „obiektywnie” udowodnił niższość kobiet? Francuski lekarz Paul Broca latami badał mózgi zmarłych kobiet i mężczyzn. Mierzył objętość ich mózgów (wypełniał puszki czaszkowe ołowianym śrutem) i ich wagę. Jego wyniki wskazywały, że mózgi mężczyzn były o 181 g cięższe (średni ciężar mózgów przebadanych przez Brokę mężczyzn to 1325 g) w stosunku do mózgów kobiet (które ważyły średnio 1144 g). Owszem, przeszło mu przez myśl, że mniejsza objętość i mniejszy ciężar mózgu kobiet może być związana z mniejszą wagą całego ciała kobiet: „Zadaliśmy sobie pytanie czy niewielkich rozmiarów mózgu kobiet nie wynika całkowicie z niewielkich rozmiarów ich ciał”⁹ (cyt. za Vidal 2002: 2, tłum. A.G.). Niemniej jednak i tak zinterpretował te wyniki stosownie do uprzednio żywionych przekonań: „Jednak należy mieć na uwadze, że kobieta jest średnio mniej inteligentna niż mężczyzna. Jest zatem uzasadnione, żeby zakładać, że niewielki rozmiar mózgu kobiety zależy zarówno od jej niższości fizycznej, jak i jej niższości intelektualnej”¹⁰ (Broca 1861, cyt. za Vidal 2002: 2, tłum. A.G.). Dokonał takiej interpretacji, mimo że dane kranimetryczne jego czasów wskazywały na różnorodność mózgów. Badane mózgi nie zawsze były też ze sobą porównywalne ze względu na wzrost ciała, wiek, przyczynę

⁸ „L’histoire de l’hystérie n’est jamais achevée et toujours à recommencer”.

⁹ „On s’est demandé si la petitesse du cerveau de la femme ne dépendait pas exclusivement de la petitesse de son corps”.

¹⁰ „Pourtant, il ne faut pas perdre de vue que la femme est en moyenne un peu moins intelligente que l’homme. Il est donc permis de supposer que la petitesse relative du cerveau de la femme dépend à la fois de son infériorité physique et de son infériorité intellectuelle”.

zgonu, metodę pomiaru... Jednak uprzednie przekonanie Broki (a mówiąc wprost, jego uprzedzenie) było tym, co dostrzegł w wynikach, niejako bez względu na dane: mózgi kobiet są mniejsze niż mężczyzn, bo kobiety są mniej inteligentne, podobnie jak mózgi osób czarnoskórych w stosunku do osób o białym kolorze skóry, a mózgi robotników w stosunku do ich dyrektorów... Sto lat później historia się powtarza: w naszych czasach wciąż istnieją osoby, które tak uważają i dokonują badań, by to wykazać, a mianowicie, że mężczyźni mają objętość czaszkową większą niż kobiety, osoby o białym kolorze skóry większą niż osoby czarnoskóre i oficerowie w wojsku niż żołnierze (na podstawie danych wojskowych dotyczących rozmiaru hełmów i mundurów...). Zmieniło się natomiast postrzeganie tego typu tez i artykuł ze względów etycznych został odrzucony przez „Nature”, choć opublikowało je inne międzynarodowe czasopismo (Maddox, 1992, cyt. za Vidal 2002).

W odniesieniu do koncepcji normy i patologii psychicznej konstruktywizm wyraża świadomość, że odzwierciedlają one wartości i rozkład sił właściwy dla danego społeczeństwa w danym czasie, a psychiatria nie jest poza społeczeństwami, jest częścią społeczeństw (stąd różnice w pojmowaniu normy i patologii). Poszukiwanie korelatów biologicznych dla danych chorób psychicznych byłoby w ujęciu konstruktywizmu wtórne: „Zaburzenia społeczne nieakceptowane są złe. Łatwiej się z nim pogodzić, jeśli powiążemy je ze złe funkcjonującym, małowartościowym mózgiem. W ten sposób uzasadniamy jak gdyby naukowo własne negatywne postawy wobec ludzi, którzy nie przestrzegają ogólnie przyjętych konwencjonalnych norm społecznych” (Jankowski 1975/94: 83).

Antypsychiatria to w szczególności druga połowa XX w.: Szasz 1960, 2000, Laing 1960, Torrey 1974, Foucault 1965/1987 (zob. Bracken, Thomas 2010 o różnicach w poglądach Szasza i Foucaulta także na filozoficznej płaszczyźnie), Jankowski 1975/1994 czy Mannoni (1970) we Francji i Basaglia we Włoszech. Można powiedzieć, że antypsychiatria to ruch w kierunku uznania podmiotowości osób zmagających się z cierpieniem psychicznym, a konstruktywistyczna filozofia niepełnosprawności to ruch w kierunku uznania podmiotowości osób z niepełnosprawnościami. Francuski filozof Michel Foucault (w *Historii szaleństwa w dobie klasycyzmu* 1961) pokazuje, jak od wieków choroba psychiczna i niepełnosprawność były traktowane na równi, tj. tak samo źle jak bieda, przestępczość i niemoralność. Foucault przywołuje na przykład utworzenie tzw. szpitala powszechnego (l'Hôpital Général), w XVII w. zamykano w jednym miejscu osoby należące do „niezbyt rozróżnialnej masy” („la masse un peu indistincte”) żebraków, próżniaków, „sprawnych i niesprawnych, chorych lub rekonwalescentów, uleczalnych lub nieuleczalnych” („valides ou invalides, malades ou convalescents, curables ou incurables”), o których mowa w edykcie królewskim z 27 kwietnia 1656 r. (Foucault 1961/2006: 90-92). Antypsychiatria zwraca uwagę na to, że o ile wyłączenie

osób niewygodnych ze społeczeństwa i umieszczenie ich w zamkniętej przestrzeni nie jest niczym nowym, o tyle wraz z powstaniem psychiatrii podstawą odosobnienia staje się wiedza medyczna. Leczenie przez długi czas sprowadzało się do sprawowania nadzoru i izolowania osób, które miały status chorych nadany przez społeczeństwo.

Esencja konstruktywizmu zawiera się w moim odczuciu w dwóch wielce wymownych fragmentach napisanych przez amerykańskiego psychiatrę, psychoanalityka i czołowego antypsychiatrę Thomasa Szasza. Co prawda wyrażają stosunek Szasza do choroby psychicznej, jednak w mojej opinii równie dobrze mogłyby być napisane w odniesieniu do niepełnosprawności i wtedy wyrażać esencję konstruktywistycznej filozofii niepełnosprawności:

Zamierzam w tym eseju podjąć pytanie: „czy istnieje coś takiego jak choroba psychiczna?” i uargumentować, że nie istnieje [...]. Choroba psychiczna nie jest dosłownie „czymś” – jakimś fizycznym bytem – i dlatego „istnieje” na takiej samej zasadzie jak istnieją pojęcia teoretyczne [...] Pojęcie choroby psychicznej służy głównie temu, żeby nie widzieć tego, że większość ludzi stale walczy nie o biologiczne przetrwanie, ale o „miejsce pod słońcem”, o „spokój ducha”, albo o jakąś inną człowieczą wartość. [...] Podtrzymywanie mitu choroby psychicznej pozwala ludziom nie mierzyć się z tym problemem¹¹ (Szasz 1960, tłum. A.G.).

I drugi fragment:

By zrozumieć współczesne pojęcie choroby psychicznej trzeba zwrócić uwagę na *radykalnie różne źródła medycyny i psychiatrii. Medycyna zaczęła się, kiedy zaczęto szukać ulgi w cierpieniu spowodowanym chorobą. Psychiatria zaczęła się, kiedy zaczęto szukać ulgi w cierpieniu spowodowanym (niewłaściwym) zachowaniem kłopotliwych krewnych.* W odróżnieniu od zwykłych lekarzy, pierwsi psychiatrzy, zwani lekarzami szaleńców, leczyli osoby, które nie chciały być ich pacjentami, a objawy wiązały się z niechęcią ich krewnych. To kluczowe kwestie, o których nigdy nie wolno zapominać¹² (Szasz 1994: 103, tłum. i kursywa A.G.).

¹¹ „My aim in this essay is to raise the question «Is there such a thing as mental illness?» and to argue that there is not... Mental illness... is not literally a «thing» – or physical object – and hence it can «exist» only in the same sort of way in which other theoretical concepts exist... [...] The notion of mental illness thus serves mainly to obscure the everyday fact that life for most people is a continuous struggle, not for biological survival, but for a «place in the sun», «peace of mind», or some other human value. [...] Sustained adherence to the myth of mental illness allows people to avoid facing this problem [...]”

¹² „To understand the modern concept of mental illness, it is necessary to focus on the radically different origins of the medical and psychiatric professions. Medicine began with sick persons seeking relief from their suffering. Psychiatry began with the relatives of troublesome persons seeking relief from the suffering the (mis-)behavior of their kin caused them. Unlike the regular doctor, the early psychiatrists, called mad-doctor, treated persons who did not want to be his patients, and whose ailments manifested themselves by exciting the resentment of their relatives. These are critical issues never to be lost sight of”.

W tym sensie Szasz uważał, że medycyna somatyczna odkrywała choroby, a psychiatria tworzyła. To nie osoba jest niezdrowa, ale jej sytuacja. Choroba psychiczna jest tu rozumiana jako zdrowa reakcja na chore społeczeństwo.

To w takim sensie antypsychiatryczne głosy twierdziły, że „społeczeństwo tworzy swoich wariatów” („une société fait ses fous”), definiuje status wariata i uprzedmiotawia, izoluje (Mannoni 1970). Prowadzone były wtedy badania wykazujące, że niektóre zaburzenia zachowania występujące u osób hospitalizowanych wynikają z samej hospitalizacji (zob. np. Jankowski 1974/1994), stąd była mowa o szpitalach psychiatrycznych jako instytucji totalnej (*total institution*, Goffman 1961/2011). Ani Szasz, ani Mannoni nie zaprzeczali istnieniu trudności i cierpienia, z którymi się ludzie borykają! Bo chociaż Thomas Szasz określa mitem pojęcie choroby psychicznej, to określenie to nie oznacza, że nie istnieją trudności, z którymi ludzie się mierzą oraz cierpienie, którego doświadczają. Te zjawiska istnieją. Szasz na gruncie ontologicznym wyrażają inną tezę, bardziej subtelną, a mianowicie, że pojęcie „choroba psychiczna” nie powinno być brane w sensie ontologicznym. Pojęcie choroby psychicznej, jak ujmuje to Szasz, jest „metaforą, którą przyzwyczailiśmy się brać za fakt”. Konsekwencje etyczne takiego podejścia są natomiast takie, że przestajemy mówić o ludzkich problemach, o indywidualnej historii osób, ich sytuacji, a zaczynamy mówić o chorobie i widzieć chorobę, a nie człowieka. Pojęcie choroby traktujemy dosłownie, tak jakby za tym stał realny byt. A to jest jedynie pojęcie ogólne. Szasz, który nie odwołuje się do ontologii, nie używa słowa „pojęcie ogólne”, tylko właśnie „metafora”. Z punktu widzenia ontologicznego wydaje się, że w gruncie rzeczy chodzi właśnie o pojęcia ogólne, tzw. ogólniki czy uniwersalia. Dlatego teraz proponuję lekturę sporu o definicję w kontekście filozoficznego sporu o uniwersalia, który krótko wyjaśnię i pokażę na trzech przykładach: sporu o uniwersalia w biologii (spór o gatunek), sporu o chorobę psychiczną i sporu o definicję niepełnosprawności.

Spór o definicję a filozoficzny spór o uniwersalia

1. Spór o gatunek w biologii

Nie ma możliwości wskazania gatunku psa. Można wskazać palcem, zrobić opis, zrobić zdjęcie etc. konkretnego pieska, np. Kajtka, Burka. Jednak palcem nie można wskazać gatunku *Canis lupus familiaris*. A jednak widząc Kajtka i Burka, widzimy, rozpoznajemy, że to dwa psy! Ale widzimy też, że Kajtek i Burek to **dwa** (różne) **psy**... Pytanie kluczowe teraz jest takie: czy pewne cechy, procesy, czynniki etc. powodują, że my rozpoznajemy w nich podobieństwa (**i widzimy, że Kajtek i Burek to dwa psy**) i różnice, jednostkowość, wyjątkowość każdego z nich (**i widzimy, że Kajtek i Burek to**

dwa psy) czy też, że pewne cechy, procesy, czynniki etc. powodują, że Kajtek i Burek to dwa psy i **Kajtek i Burek to dwa psy**. Jeszcze krócej to ujmując, na ile podobieństwo jest w oku patrzącego, a na ile jest coś pozasubiektywnego, co powoduje, że to podobieństwa występują. Na ile jednostki klasyfikacyjne (tu: w biologii) odzwierciedlają to, jak my pojmujemy procesy biologiczne, a na ile odzwierciedlają faktyczne przyczyny powstawania zmienności osobniczej, różnicowania się i specjacji? To pytanie ma charakter ontologiczny (choć ma też płaszczyznę epistemologiczną, dotyczącą warunków poznania). Ontologia zadaje pytanie: jak coś istnieje (*onto* – gr. ‘to, co jest’); czy np. pojęcie gatunku jest w oku patrzącego (i wtedy skłaniamy się ku idealizmowi, w znaczeniu *ideas in mind*), czy istnieje także obiektywnie, w rzeczywistości pozasubiektywnej (rzeczywistość od rzecz, łac. *res* i stąd realizm).

W biologii, mimo że gatunek to podstawowa jednostka, to według jednych szacunków dotyczących liczby gatunków jest ich 3,6 miliona, a według innych 100 milionów! Podobne rozbieżności dotyczą także liczby osobników danego gatunku (*species evenness*), biogeografii i dystrybucja gatunków, filiacji etc. (Grabizna 2017). W związku z tym w biologii centralne jest to pytanie ontologiczne: „czy gatunki są realnymi bytami, czy arbitralnymi konstruktami ludzkiego umysłu, artefaktami subiektywności?”¹³ (Coyne, Orr 2004: 7, tłum. A.G.). Spór o gatunek w biologii to silne echo starego filozoficznego sporu o pojęcia ogólne, tzw. sporu o uniwersalia czy też o powszechniki (ogólniki) pojedynczych rzeczy, pojęć, nazw, które, mocno skracając Porfiriusza (*Isagoga*, III w.n.e), brzmi „Czy rodzaje i gatunki istnieją w rzeczywistości, czy tylko w myśli?”

2. Spór o chorobę psychiczną

Analogiczny problem dotyczy nauk o zdrowiu psychicznym i tak jak istnieje słynny tzw. problem gatunku w biologii, tak istnieje tzw. problem choroby psychicznej. Początkowo w psychiatrii wyodrębniano tylko kilka kategorii psychiatrycznych. Jedną z nich był „obłąd masturbacyjny”. Sam „onanizm” był traktowany jak choroba, ale też jako źródło choroby psychicznej (właśnie obłądu masturbacyjnego) przez ojców psychiatrii (w Ameryce Benjamin Rush, we Francji Philippe Pinel i Jean Esquirol, w Wielkiej Brytanii Henry Maudsley, w Niemczech Emil Kraepelin). Narządy seksualne dzieci i osób uznanych za psychicznie chore zabezpieczano za pomocą urządzeń z gipsu, skóry lub gumy; mężczyznom przecinano nerwy prącia, a kobietom usuwano łechtaczki (Jankowski 1975/94: 50-51). Oczywiście nie robiono tego, ponieważ wykazano uprzednio jakąś zależność neurobiologiczną prowadzącą od masturbacji do choroby psychicznej i dopiero na tej podstawie wyodrębniono taką „jednostkę chorobową” jak

¹³ „Are species real entities or arbitrary construct of the human mind artefacts of subjectivity?”

obłąd masturbacyjny. Stąd pierwsze głosy antypsychiatryczne głosiły, że medykalizacja, wprowadzenie dyskursu medycznego, jest formą ukrycia argumentacji moralnej. Inną ogólną kategorią psychiatryczną pierwszego stulecia psychiatrii było „zwyrodnienie” (*degenerescence*, wprowadzone przez Bénédicta-Augustina Morela ze szpitala psychiatrycznego Salpêtrière w Paryżu), kategoria „odkryta” w trakcie badań nad osobami, które nazywano „kretynami” (*crétins*). Zwyrrodnienie uważano za dziedziczne i związane z warunkami życia, np. z biedą, brakiem higieny czy uzależnieniem od alkoholu (Stiker 1982/2013). U Jeana Esquirola listę przyczyn zaburzeń psychicznych co prawda także otwiera dziedziczność, ale potem wymienia on nadużywanie wina, libertyński styl życia, masturbację, „łamanie reguł” (*suppression des règles*) społecznych. Jean-Étienne Dominique Esquirol, rojalista, był przekonany o bezpośrednim związku między rewolucją a szaleństwem. Stąd głosy antypsychiatrii, które uważają psychiatrię „jako jeden z języków służących projektowaniu i podtrzymywaniu społecznego ładu”, „jako instytucję i jako pewien zestaw praktyk, które – budując wiedzę o obłąkanych – realizują określoną wizję społecznego porządku” (Czeczot 2018: 12). Zmiany, które doprowadziły do powstania psychiatrii i medykalizacji choroby psychicznej polegały na zmianie w traktowaniu pacjentów/pacjentek, nie odzwierciedlały odkryć nauki. „Nauka”, „obiektywna wiedza” to w tym sensie manifestacja władzy, która może kontrolować różne obszary życia społecznego – tak jak inne formy zwierzchnictwa. Stąd koncepcja władzy/wiedzy Michela Foucaulta, filozofa, który zauważa, że zmiany w psychiatrii nie następowały w kontekście odkryć naukowych, ale w szeregu przemian społecznych i ekonomicznych. Antypsychiatria była początkowo ruchem przeciwko stosowaniu środków przymusu, np. środków krepujących. Był to zatem ruch opowiadający się za szacunkiem do osoby chorującej. Była to ogólna, społeczna (a nie naukowa) tendencja dająca się zaobserwować w większości krajów Europy oraz USA. Republika i psychiatria instytucjonalna powstają przecież w tej samej dekadzie, a w dekretach znoszących internowanie pobrzmiwa echo Deklaracji Praw Człowieka (Czeczot 2018).

Spójrzmy teraz na współczesne klasyfikacje psychiatryczne. Poszczególne edycje tych klasyfikacji zawierają coraz większą liczbę kategorii diagnostycznych (i są coraz obszerniejsze). I tak DSM-I z 1952 r. klasyfikuje 106 zaburzeń psychicznych (i liczy 100 stron). DSM-III z 1980 r. klasyfikuje 265 zaburzeń psychicznych (i liczy niemal 500 stron). Ostatnie wydanie, DSM-5 z 2013 r. klasyfikuje 410 zaburzeń psychicznych (liczy około 1000 stron). Niektóre cechy przestały być patologizowane i wycofano niektóre jednostki (np. homoseksualizm, histeria). Jednostek nozologicznych przybyło o 400% w stosunku do pierwszego wydania! Czy znaczy to, stawiając kwestię na płaszczyźnie ontologicznej, że przybyło zaburzeń psychicznych, czy że zmienia się nasze postrzeganie zdrowia i patologii? Tak jak w przypadku początku psychiatrii, tak

i teraz, trzeba jasno powiedzieć, że nie jest to zmiana wynikająca z odkryć biologicznych, naukowych i nie odzwierciedlała odkryć dotyczących funkcjonowania ludzkiego umysłu. Przewrót następuje w sferze społecznej i w stosunku do drugiego człowieka.

Chcąc rozwiązać napięcie między podejściem psychodynamicznym i tzw. nowej psychiatrii biologicznej, ogłoszono DSM-III jako ujęcie *ateoretyczne* (w odniesieniu do etiologii i procesów psychopatologicznych – z wyjątkiem zaburzeń, co do których panował powszechny konsensus, Demazeux 2013). *Ateoretyczny*, czysto deskryptywny charakter samej klasyfikacji zaburzeń psychicznych, miałby opierać się na tym, co obserwowalne (a więc istnieje tu założenie, że osoby dokonujące tych obserwacji robią to w sposób obiektywny), w tej obserwacji nie opierać się na jednych czy drugich założeniach dotyczących etiopatogenezy, nie interpretować. Celem było ujednolicenie diagnostyki psychiatrycznej w skali globalnej, zapewnienie wspólnego języka, wyjście ponad spory teoretyczne. Tym bardziej że nie istnieje też taki konsensus w neuronaukach, i to mimo spektakularnego ich rozwoju w ostatnich dekadach. Przecież nie znamy 410 korelatów dla 410 zaburzeń psychicznych, dysponujemy tylko ogólnym schematem neuropsychiatrycznym (zob. np. Aldao et al 2010).

W rezultacie dyskusji, którą wzniciła antypsychiatria, w obu systemach klasyfikacyjno-diagnostycznych, zarówno w Europie (ICD-11 Światowej Organizacji Zdrowia już od poprzednich edycji), jak i w USA (DSM w Stanach Zjednoczonych z jego najnowszą wersją DSM-5 2013) zrezygnowano z terminu „choroba psychiczna” na rzecz „zaburzenie” (ang. *disorder*). Podkreśla się także, że termin „zaburzenie” jest używany jako jednostka funkcjonalna, jako termin operacyjny, pragmatyczny i nie jest terminem ścisłym, nie podjęto się jego definicji. Jego znaczenie może być zatem rozpatrywane w różnych kontekstach, np. dystresu, dyskontroli, niesprawności, przyczyn, obrazu klinicznego, statystycznego odchylenia od normy. Termin „choroba psychiczna” nie występuje też w *Leksykonie terminów psychiatria i zdrowie psychiczne* wydanym przez Światową Organizację Zdrowia (1994/2001) (za Pużyński 2007). Czy jednak wycofanie się z terminu „choroba psychiczna” oznacza to, że powszechnie wycofano się z realizmu ontologicznego lub/i z tez o fundamentalnej neutralności normatywnej psychiatrii? Główny twórca DSM-III Robert Spitzer pisze na przykład, że „(Z)aprzeczymy jakobyśmy podpisali się pod czymś, co nazywa się klasyfikacją «naiwną» i niewartościującą nauką”¹⁴. (Spitzer 2001: 352, tłum. A.G.). Podtrzymuje jednocześnie, że ma ona charakter opisowy: „[...] DSM-III podchodzi opisowo do grupowania zaburzeń i umożliwia użytkownikom o różnych perspektywach korzystanie z tej samej klasyfikacji”¹⁵ (Spitzer 2001: 356, tłum. A.G.).

¹⁴ „We therefore deny that we subscribe to what he refers to as the «naïve» view of classification and science as value-free”.

¹⁵ „[...] the DSM-III descriptive approach to grouping disorders makes it possible for users with different perspectives to use the same classification”.

3. Spór o definicję „niepełnosprawności”

Analogiczny spór toczy się o pojęcie „niepełnosprawności”. Tremain zwraca uwagę na wymiar ontologiczny tego powszechnika. Píše, że definiowanie niepełnosprawności jako cech indywidualnych odbywa się poprzez wybrane kryteria, a ktoś te kryteria ustanawia. Nie mają więc one charakteru obiektywnego i nie możemy ich „odkryć” przez czysty akt obserwacji natury, tylko są społecznie, to jest: przez kogoś ustanowione. Tremain podkreśla, że definiowanie niepełnosprawności nie odbywa się poprzez cechy indywidualne poszczególnych osób, tylko poprzez pojęcie właśnie, poprzez zbiór cech. Jak tłumaczy, nie ograniczamy się tu do opisu poszczególnych drzew, a posługujemy pojęciem lasu. Według niej niepełnosprawność odwołuje się nie do zbioru poszczególnych cech i osób, tylko do mechanizmów, które wyodrębniają te poszczególne cechy dla celów kontroli społecznej (stąd odwołanie do „fabryki obłądu” (*l'usine de la folie*) Faucault (1961/2006), Tremain, Shelley 2017).

Ten spór ontologiczny uwidacznia się w najważniejszych dokumentach dotyczących definicji niepełnosprawności. Definicja Światowej Organizacji Zdrowia z 1980 (the World Health Organization's 1980 International Classification of Impairment, Disability, and Handicap) i Ustawa o dyskryminacji osób niepełnosprawnych z Wielkiej Brytanii (the Disability Discrimination Act, UK) opierają się głównie na modelu biomedycznym i tu biologiczna niepełnosprawność jest – jedyną – przyczyną ograniczeń osób z niepełnosprawnościami. Mówi się też o cechach osób z niepełnosprawnościami. Idzie zatem w kierunku realizmu, naturalizmu i esencjalizmu niepełnosprawności. Natomiast są też definicje oparte na modelu czysto społecznym, zgodnie z którym ograniczenia, z jakimi spotykają się osoby z niepełnosprawnościami, wynikają jedynie ze „współczesnej organizacji społecznej” („contemporary social organization”). Chodzi tu np. o definicję wyrażoną przez Związek Osób Niepełnosprawnych Ruchowo Przeciwko Segregacji (the Union of the Physically Impaired Against Segregation, UPIAS 1976). Filozoficznie pośrednie stanowiska wyrażają ideę, że zarówno indywidualne, jak i społeczne przyczyny stanowią o ograniczeniach osób z niepełnosprawnościami. Najbardziej znane dokumenty wyrażające takie stanowisko to Międzynarodowa klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia Światowej Organizacji Zdrowia z 2001 r. (the WHO's International Classification of Functioning, Disability and Health (World Health Organization 2001, w skrócie ICF), która mówi, że niepełnosprawność to „dynamiczna interakcja między warunkami zdrowotnymi a czynnikami środowiskowymi i osobistymi” („dynamic interaction between health conditions and environmental and personal factors”) (cyt. za Wasserman, Aas 2022). Analogia do wycofania się nauk o zdrowiu psychicznym z modelu biomedycznego na rzecz modelu biopsychospołecznego jest jasna.

Dwa przykłady niepełnosprawności jako konstruktu społecznego i przedmiotowego traktowania osób z niepełnosprawnością

1. Seksualność

„Niepełnosprawność nie wyklucza i nie uniemożliwia aktywności seksualnej” (Krysiak 2020). I to nie sama niepełnosprawność wyklucza osoby z niepełnosprawnością z realizowania swoich potrzeb seksualnych, a to jak są postrzegane i traktowane. Bariery fizyczne jakie wiążą się z seksualnością osób z niepełnosprawnością są do pokonania. Istnieją bowiem rozwiązania, metody, techniki, pozycje i sposoby (także przy wsparciu fizjoterapeuty/fizjoterapeutki) umożliwiające aktywność seksualną. Ograniczenia wiążą się z uprzedzeniami, stereotypami w oku patrzącego. Badania Fundacji Avalon, na których opiera się Żaneta Krysiak, pokazują, że częściej niż co trzecia ankietowana osoba (tj. 36%) z niepełnosprawnością doświadczyła sytuacji, w której rodzina i znajomi (aż 44% przypadków), osoby lekarskie (ginekologów/ginekolożek, urologów/urolożek) powiedziały albo dały wyrażnie do zrozumienia, że seks to rzecz, która ich nie dotyczy, nie powinni się tą sferą interesować (62% osób usłyszała takie słowa od członka rodziny, 19% badanych deklaruje, że zdarzyło się to kilkukrotnie, a 18% spotkało się z tym raz lub dwa razy). Co bardzo symptomatyczne, w kontekście analogii do tego jak traktowano seksualność dzieci i kobiet oraz tego w jaki sposób postrzega się seksualność osób z niepełnosprawnością raport ten pokazuje, że częściej sytuacja taka zdarzała się kobietom (sic!) niż mężczyznom, bo jest to 21% kobiet do 16% mężczyzn (oraz 11% osób z niepełnosprawnością nabytą i 29% z niepełnosprawnością wrodzoną). Ponad jedna czwarta (26%) badanych nie rozmawiała z nikim na temat swojej seksualności... Należy podkreślić, że odnosi się to do życia intymnego od 10-20% polskich obywateli/obywaterek¹⁶! „Czy Pani ma cipkę?” – cytat z wystąpienia Renaty Orłowskiej na II Konferencji Sekson. Jak mówi raport, problemem jest brak edukacji, brak miejsc, z których osoby z niepełnosprawnością ruchową mogłyby czerpać rzetelne informacje, w jaki sposób w przypadku ich niepełnosprawności mogą realizować swoje potrzeby seksualne, szczególnie w mniejszych miastach i w przypadku transpłciowych, niebinarnych i nieheteronormatywnych osób

¹⁶ W Polsce są ok. 3 mln osób niepełnosprawnych (które – zgodnie z definicją zawartą w ustawie o rehabilitacji – ukończyły 16 lat i mają orzeczenie o niepełnosprawności). Szacuje się, że wszystkich osób niepełnosprawnych może być nawet dwa razy więcej. Według aktualnych danych BAEL (Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności) liczba osób niepełnosprawnych w wieku 16 lat i więcej w 2018 r. kształtowała się na poziomie 3 mln osób (dokładnie 3 040 tys.). Oznacza to, że 10% ludności w wieku 15 lat i więcej posiadało prawne orzeczenie niepełnosprawności, <https://niepelnosprawni.gov.pl/index.php?c=page&id=78&print=1> [2.10.2023].

z niepełnosprawnością. A przecież prawo poszanowania życia prywatnego i rodzinnego wraz z prawem do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny, gdzie życie prywatne oznacza także życie seksualne, w granicach, które nie wyrządzają krzywdy innej osobie – to są prawa człowieka. „Osoby z niepełnosprawnością także są obywatelami/obywatelkami” („Disabled People Are Sexual Citizens Too”) (Shah 2017: 1) i ludźmi.

2. „Głupi Jaś”

W kontekście trudności w uczeniu się (*learning disabilities*) konstruktywizm tak ustawia perspektywę: „[...] klasyczne pytanie «co jest nie tak z Jasiem?» (z niewypowiedzianym założeniem, że to Jaś ma problem – już sytuje pytanie o naukę Jasia w dyskursie medycznym i psychologicznym. Alternatywne pytanie «Co jest nie tak z instytucją, która tworzy tyle niepowodzeń?» wraz z kolejnym pytaniem: «Co jest nie tak z kulturą, która stworzyła instytucję, która tworzy tyle niepowodzeń?» nakierowuje nas w zupełnie inną stronę»¹⁷ (Dudley-Marling 2004: 483, tłum. A.G.). Uważa się tu, że jednym z powszechnych mitów kulturowych jest samowystarczalna, silna osoba, która pokonuje przeciwności swoją własną determinacją, nie potrzebując i nie przyjmując pomocy innych¹⁸. System szkolny jest skonstruowany tak, że „sukces w edukacji łączy się z wysiłkiem i sprawnością, a niepowodzenie w edukacji zrównuje się z niepełnosprawnością”¹⁹ (Dudley-Marling 2004: 484, tłum. A.G.).

Konstruktywizm uważa niepełnosprawność za produkt systemu szkolnego, a nie coś, co się ujawnia w systemie szkolnym (Dudley-Marling 2004, tłum. A.G.) To, co stanowi o „ja” (*self*) to to, kim jesteśmy poprzez to, jakie więzi mamy z najbliższymi i ze społeczeństwem, w kontraście do tradycyjnego ujęciu „ja”, na które środowisko może i wpływa, ale: „[...] chociaż środowisko ma na nas wpływ, to fundamentalnie jesteśmy jakimś rodzajem ludzi (*kinds of people*), mamy jakąś substancjalną tożsamość (*essential identities*) niezależnie od kontekstu lub sytuacji”²⁰ (Dudley-Marling 2004: 485, tłum. A.G.).

¹⁷ „[...] the classic question, «What’s wrong with Johnny?» – with its implicit assumption that it is *Johnny* who is the problem – already situates questions about Johnny’s learning in the discourses of medicine and psychology. An alternative sort of question, «What’s wrong with an institution that produces so much failure?», along with the corollary, «What’s wrong with a culture that created an institution that creates so much failure?», points to an entirely different disciplinary gaze”.

¹⁸ „One of our most powerful cultural myths is the self-sufficient, rugged individual, who overcomes life’s adversities on her or his own through sheer determination, neither needing nor accepting the help of others”.

¹⁹ Which links educational success to effort and ability by equating school failure with disability.

²⁰ „[...] although we can be influenced by environmental factors, we are basically particular kinds of people; that is, we have essential identities regardless of the context or situation”.

Zakończenie

Filozofia niepełnosprawności wreszcie istnieje. Wiele z jej obszarów idzie ku prawom człowieka i po prawa człowieka, podążając przy tym drogą analogiczną do antypsychiatrii. Cytowany wcześniej Szasz (1960) pisał tak o chorobie psychicznej, jak bym chciała teraz podsumować wydzźwięk konstruktywistycznej filozofii niepełnosprawności: „Pojęcie choroby psychicznej [niepełnosprawności – A.G.] służy głównie temu, żeby nie widzieć tego, że większość ludzi stale walczy nie o biologiczne przetrwanie, ale o «miejsce pod słońcem», o «spokój ducha», albo o jakąś inną człowieczą wartość. [...] Podtrzymywanie mitu choroby psychicznej [niepełnosprawności – A.G.] pozwala ludziom nie mierzyć się z tym problemem”. Wydaje się, że antypsychiatria wiele zmieniła: „Jednym ze sposobów w jaki antypsychiatria zmieniła samą psychiatrię jest – jak zauważa Sadler – fakt, że «uznanie kategorii psychiatrycznych oraz procesu ich tworzenia za wartościujące jest coraz częściej akceptowane przez przedstawicieli psychiatrycznego mainstreamu” (Banicki 2015: 102). Życzę konstruktywistycznej filozofii niepełnosprawności szerokiej drogi ku prawom człowieka, a każdemu z nas „miejsca pod słońcem” i uznania podmiotowości.

Bibliografia

- Aldao A., Nolen-Hoeksema S., Schweizer S. (2010), *Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review*, „Clinical Psychology Review”, 3 31; 30 (2): 217-37.
- Banicki K. (2015), *Między medycyną a humanistyką. Filozoficzne zmagania z pojęciem zaburzenia psychicznego*, „Ethos”, 28, nr 2 (110): 91-108.
- Barnes E. (2016), *The Minority Body: A Theory of Disability*, Oxford.
- Beauvoir S. de (1976/1949), *Le Deuxième Sexe*, Paris.
- Bracken P., Thomas P. (2010), *From Szasz to Foucault: On the Role of Critical Psychiatry*, „Philosophy, Psychiatry, & Psychology”, 17 (3): 219-228.
- Brémaud N. (2015), *Panorama historique des définitions de l'hystérie*, „L'information psychiatrique”, 91, 485-498.
- Canguilhem G. (1962), *La monstruosité et le monstrueux*, „Dans la Revue Diogène”, N° 40: 29-43.
- Cartwright S.A. (1851), *Report on the Diseases and Physical Peculiarities of the Negro Race*, „The New Orleans Medical and Surgical Journal”: 691-715.
- Coyne J., Orr A. (2004), *Speciation*, Sinauer Associates 2004, Massachusetts.
- Czczot K. (2018), *Praktyki psychiatrii*, Warszawa.
- Demazeux S. (2013), *Qu'est-ce que le DSM ? – Genèse et transformations de la bible américaine de la psychiatrie* Editions d'Ilthaque, Paris.
- Disability Discrimination Act* (1995), United Kingdom, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents> [2.10.2023].
- Dudley-Marling C. (2004), *The Social Construction of Learning Disabilities*, „Journal of learning disabilities”, 37: 482-489.

- Foucault M. (1978), *History of sexuality*, Vol. 1: *An introduction*, New York.
- Foucault M. (2006), *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris.
- Freud Z. (1900/1996), *Objaśnianie marzeń sennych*, przeł. R. Reszke, Warszawa.
- Goffman E. (2011), *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, tłum. O. Waśkiewicz, Sopot, (oryginalne wyd. *Asylums: Essays on the Condition of the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, 1961).
- Grabizna A. (2017), *Spór o gatunek*, [w:] *Główne problemy filozofii biologii*, red. K. Chodasiewicz et al., „Biblioteka Filozofii Nauki”, Warszawa: 39-62, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/53748/chodasiewicz_grabizna_proszewska_stencel_ziemny_glowne_problemy_filozofii_biologii_2017.pdf?isAllowed=y&sequence=1 [2.10.2023].
- Gregory A. (2020), *Disability as Inability*, „Journal of Ethics and Social Philosophy”, 18 (1): 23-48.
- Howard D., Aas S. (2018), *On Valuing Impairment*, „Philosophical Studies”, 175 (5): 1113.
- Jankowski K. (1975/1994), *Od psychiatrii biologicznej do psychiatrii humanistycznej*, Warszawa.
- Jenkins K., Webster A.K. (2021), *Disability, Impairment, and Marginalised Functioning*, „Australasian Journal of Philosophy”, 99(4): 730-747.
- Kaplan M. (1983), *A woman's view of DSM-III*, „American Psychologist”, 38 (7): 786-792.
- Krysiak Ż. *Niepełnosprawność a seksualność*, (2020), <https://sexed.pl/artykuly/niepelnosprownosc-a-seksualnosc> [2.10.2023].
- Laing R.D. (1960), *The divided self: a study of sanity and madness*, London.
- Lerner P. (2000), *Psychiatry and Casualties of War in Germany, 1914-18*, „Journal of Contemporary History”, Vol. 35, No. 1, Special Issue: Shell-Shock: 13-28.
- Maddox J. (1992), *How to publish the unpalatable?*, „Nature”, 358: 187.
- Mannoni M. (1970), *Le Psychiatre, son „fou”, et le Psychanalyse*, Paris.
- McAfee N., Garry A., Superson A., Grasswick H., Khader S. (2023), *Feminist Philosophy*, „The Stanford Encyclopedia of Philosophy” (Fall 2023 Edition), eds. E.N. Zalta, U. Nodelman, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/feminist-philosophy/> [2.10.2023].
- Murphy D. (2011), *Conceptual Foundations of Biological Psychiatry*, „Philosophy of Medicine”, Vol. 16: 425-451.
- Nagel T. (1986), *The View From Nowhere*, New York.
- O'Connell H.E., Sanjeevan K.V., Hutson J.M. (2005) *Anatomy of the clitoris*, „Journal of Urology”, 174 (4 Pt 1): 1189-1195.
- Porfiriusz (1975), *Isagoga, Wstęp do Kategorii Arystotelesa*, [w:] Arystoteles, *Kategorie i Hermeneutyka*, Warszawa.
- Puppo V., Puppo G. (2015), *Anatomy of sex: Revision of the new anatomical terms used for the clitoris and the female orgasm by sexologists*, „Clinical Anatomy”, 28 (3): 293-304.
- Pużyński, S. (2007), *Choroba psychiczna – problemy z definicją oraz miejscem w diagnostyce i regulacjach prawnych*, „Psychiatria Polska” 2007, t. 41, nr 3: 299-308.
- Quentin B. (2017), *La philosophie face au handicap*, Toulouse.
- Seligman M., Walker E., Rosenhan D. (2007), *Psychopatologia*, tłum. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Poznań.
- Shah S. (2017), *Disabled People Are Sexual Citizens Too: Supporting Sexual Identity, Well-being, and Safety for Disabled Young People*, „Frontiers in Education”, 2: 46.
- Skalbani J. et al. (2021), *Podzielony umysł – podzielony mózg. Neurobiologiczne podłoże dysocjacyjnego zaburzenia tożsamości z perspektywy teorii układów dynamicznych*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 21 (1): 27-35.

- Spitzer R.L. (2001), *Values and assumptions in the development of DSM-III and DSM-III-R: an insider's perspective and a belated response to Sadler, Hulgus, and Agich's „On values in recent American psychiatric classification”*, „The Journal of Nervous and Mental Disease”, 189 (6): 351-9.
- Stiker H.-J. (2013), *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*, Paris (wyd. I: 1982, Aubier).
- Szasz T. (1960), *The myth of mental illness*, „American Psychologist”, 15: 113-118.
- Szasz T. (1994), *Cruel Compassion. Psychiatric Control of Society's Unwanted*, New York.
- Szasz Th.S. (1960), *The myth of mental illness*, „American Psychologist” 15: 113-118.
- Szasz Th.S. (2000), *Mental Disorders Are Not Diseases*, „USA Today”, <https://www.szasz.com/usatoday.html> [2.10.2023].
- Torrey E.F. (1974), *The death of psychiatry*, New York.
- Tremain S. (2017), *Foucault and Feminist Philosophy of Disability*, Ann Arbor.
- Trillat E. (1984), *Promenade à travers l'histoire de l'hystérie*, „Histoire, économie, société”, 3: 525-534.
- UPIAS (1976), *Fundamental Principles of Disability*, London.
- Vidal C. (2002), *Le cerveau, le sexe et l'idéologie dans les neurosciences*, „L'orientation scolaire et professionnelle”, 31/4: 495-505, <http://journals.openedition.org/osp/3389> [27.07.2023].
- Wasserman D., Aas S. (2022), *Disability: Definitions and Models*, [w:] *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. E.N. Zalta, <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/disability/> [2.10.2023].
- Williams J.B., Spitzer R.L. (1983), *The issue of sex bias in DSM-III: A critique of „A Woman's View of DSM-III”, by Marcie Kaplan*, „American Psychologist”, 38 (7): 793-798.
- Wittig M. (1980), *On ne naît pas femme*, „Questions Féministes”, 8: 75-84, <http://www.jstor.org/stable/40619199> [2.10.2023].
- World Health Organization (1980), *International Classification of Impairment, Disability and Handicap (ICIDH)*, Geneva.
- World Health Organization (2001), [ICF], *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva.

**(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH****KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ****Maria Flanczewska-Wolny**

Zespół Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu

Jakub Wolny

Akademia Humanitas w Sosnowcu

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr2>**EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA Z PERSPEKTYWY
SZKOŁY SPECJALNEJ NA PRZYKŁADZIE DOŚWIADCZEŃ
SPECJALISTYCZNYCH CENTRÓW
WSPIERAJĄCYCH EDUKACJĘ WŁĄCZAJĄCĄ (SCWEW)****Inclusive education from the perspective
of a special school on the example of the experience
of Specialized Support Centers for Inclusive Education (SCWEW)**

Abstract: The idea of inclusive education, which development we have been observing since the turn of the 20th and 21st centuries in the world, is commonly perceived as „the most serious way of progress in special pedagogy and special education today, as well as an important vision of school reform” (Szumski 2014: 127). However, this is not a simple process, it requires long-term and comprehensive activities aimed at building readiness for mutual coexistence both on the part of the environment of people with disabilities and the community of fully able people, „the need to prepare able-bodied people and people with disabilities to establish, develop and maintain mutual relations” (Dyrzałowska 2018: 15), which are the essence of inclusion. However, are Polish schools ready for such a change? Are they ready to provide individualized support for each student who needs it, as well as to implement practical inclusive solutions? Are teachers themselves ready to verify their own attitudes and ways of thinking, change their teaching strategies or assessments methodologies of their students? The research conducted in this area, most often referring to the community of teachers in mainstream schools, clearly indicates the need for deep reflection on the real possibilities of implementing inclusive education in generally accessible educational institutions. Skeptical about the idea of inclusion, according to Iwona Chrzanowska, are also „opinions of special school teachers, regardless of the educational stage at which they work” (Chrzanowska 2016: 65). The research presented in this study also concerns teachers of special education institutions, however, in this case, the research group consisted of teachers participating in a pilot project aimed at supporting pro-inclusion activities, who consciously decided to support such processes. Of course, this limited the size of this group, but at the same time it created the opportunity to analyze to what extent the involvement of the surveyed special educators in joint activities together with the staff of mainstream facilities translated into their perception and real assessment of the assumptions of inclusive education. The above-mentioned project in the form of the Specialized Center Supporting Inclusive Education (SCWEW) model, based on the use of the resources of special education institutions to provide support to selected mainstream educational institutions, is a proposal for a solution that meets the needs of mainstream institutions in the process of implementing the idea of inclusive education. The assessment of the effectiveness of the activities carried out over a period of two years under this model, as well as the level of readi-

ness of the supported schools to introduce inclusive education from the perspective of the special institutions participating in the project, is the subject of this study.

Keywords: inclusion, inclusive education, special school, Specialized Center Supporting Inclusive Education (SCWEW)

Wprowadzenie

Idea edukacji włączającej (inkluzyjnej), której rozwój obserwujemy od przełomu XX i XXI wieku na świecie, postrzegana jest powszechnie jako „najpoważniejsza dziś droga postępu pedagogiki specjalnej i kształcenia specjalnego, a także ważna wizja reformy szkoły jako takiej” (Szumski 2014: 127).

Odejście od uznawanego wcześniej medycznego modelu ujmowania niepełnosprawności ogniskującego działania na rzecz integracji osób z niepełnosprawnością wokół procesów rehabilitacji i usprawniania wykreowało przestrzeń dla nowych możliwości przeciwdziałania marginalizacji i wykluczenia społecznego tej grupy osób. Przedefiniowanie pojęcia niepełnosprawności i zwrócenie uwagi na znaczenie jej środowiskowych determinantów zaowocowało ukonstytuowaniem się społecznego podejścia zarówno na gruncie rozstrzygnięć teoretycznych, jak i wdrażanych w tym zakresie praktyk. Niepełnosprawność w ramach tak rozumianego modelu społecznego staje się zatem swoistego rodzaju „[...] efektem interakcji osób z niepełnosprawnością z normami, oczekiwaniami i postawami społecznymi, a także kulturą obowiązującą w danym społeczeństwie” (Dryżałowska 2018: 28) i to środowisko właśnie może stanowić istotne źródło barier ograniczających realne szanse na włączenie osoby z niepełnosprawnością do głównego nurtu życia społecznego.

Takie podejście obliguje rzecz jasna do projektowania działań zapobiegających wykluczaniu osób z niepełnosprawnością uwzględniających zarówno wymiar indywidualny w postaci specyfiki potrzeb tych osób, jak również wymiar społeczny odnoszący się do szeroko rozumianej zmiany postaw i modelowania ich w kierunku akceptacji oraz poszanowania praw mniejszości. Znalazło to także swoje przełożenie na tworzone na poziomie makrospołecznym międzynarodowe akty prawne wyznaczające zasadnicze kierunki polityki włączającej i uznające prawa osób z niepełnosprawnością do podmiotowego i autonomicznego życia, takie jak:

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ z 1948 r.
- Światowy Program Działań na Rzecz Osób Niepełnosprawnych z 1982 r.
- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych ONZ z 1993 r.
- Deklaracja z Salamanki z 1994 r.
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych z 2006 r. (w Polsce podpisana w 2007 r., ratyfikowana w 2012 r.).

Państwa ratyfikujące powyższe dokumenty zobowiązały się zatem tym samym do weryfikacji własnych rozstrzygnięć prawnych i kształtowania założeń polityki społecznej oraz systemu edukacji w duchu idei inkluzyjnych wpisujących się w szeroką formułę uznawanej współcześnie na świecie koncepcji „Edukacji dla Wszystkich” (Education for All).

Nie jest to jednak prosty proces, wymaga długotrwałych i kompleksowych działań zmierzających do budowania gotowości do wzajemnego współistnienia zarówno ze strony środowiska osób z niepełnosprawnością, jak i społeczności osób w pełni sprawnych, „[...] konieczności przygotowania osób pełnosprawnych i z niepełnosprawnością do nawiązywania, rozwijania i podtrzymywania wzajemnych relacji” (Dyrżałowska 2018: 15) stanowiących przecież istotę inkluzji. Szczególnie znaczącą rolę odgrywać będzie w tak definiowanym procesie właśnie edukacja włączająca rozumiana jako „celowe kształtowanie wspierających kontaktów społecznych, postaw i gotowości osób pełnosprawnych do zmiany kryteriów społecznej selekcji i alokacji, sprzyjających poszerzaniu obszarów społecznej integracji z osobami z niepełnosprawnością” (Dyrżałowska 2018: 24 za Speck 2005). Podkreślenia wymaga jednakże w tym kontekście fakt, że inkluzyjny charakter procesów edukacyjnych nie może ograniczać się „[...] jedynie do umieszczania dzieci z potrzebami specjalnymi w placówkach ogólnodostępnych, ale zakłada konieczność takich zmian w szkołach, aby ich oferta lepiej odpowiadała potrzebom wszystkich uczniów i umożliwiała budowanie systemu wsparcia, który pozwoli im na funkcjonowanie w środowisku naturalnym” (Żółkowska 2009: 46).

To właśnie uznanie jako wiodącej wartości różnorodności podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia, ich potrzeb i potencjału, a co za tym idzie odwoływanie się do niej we wszystkich projektowanych działaniach dydaktycznych i pomocowych, przesądzać będzie o dobrze pojmowanym budowaniu wspólnoty o charakterze włączającym. W edukacji włączającej każdy uczeń ma swoje indywidualne potrzeby, każdy ma swój potencjał i każdy ma prawo współuczestniczyć w tworzeniu wspólnoty, do której przynależy.

Można rzecz jasna uznać, że takie podejście to wizja idealnej, wręcz utopijnej w swych założeniach koncepcji szkoły, a jej urzeczywistnienie w pełni nie jest realne, ale to właśnie do ideału powinniśmy przecież dążyć tak daleko, jak tylko to jest możliwe. Inkluzyjna szkoła to szkoła, która świadomie przyjmuje formułę organizacji uczącej się, otwartej na zmianę, akceptującej fakt, że „jest to niekończący się proces uczenia się i partycypacji wszystkich uczniów w edukacji” (Booth i Ainscow 2011: 3).

Czy jednak polskie szkoły są gotowe na taką zmianę?

Czy są gotowe na gruntowną przebudowę formuły swojego dotychczasowego funkcjonowania?

Czy są na tyle kompetentne, aby podjąć działania we wskazywanych jako istotne z punktu widzenia wprowadzania edukacji włączającej obszarach tworzenia kultury równych szans edukacyjnych, wypracowywania strategii zindywidualizowanego wsparcia dla każdego ucznia, który go potrzebuje, jak również wdrażania praktycznych rozwiązań inkluzyjnych?

Czy wreszcie sami nauczyciele są gotowi do zweryfikowania własnych postaw i sposobów myślenia, zmiany stosowanych strategii uczenia czy też oceniania swoich uczniów?

Wyniki badań, jakie zostały podjęte na gruncie pedagogiki specjalnej w poszukiwaniu odpowiedzi na tak postawione pytania, nie przedstawiają się przesadnie optymistycznie.

Grzegorz Szumski i Anna Firkowska-Mankiewicz (2010) na przykład, wskazują m.in. na niedostatek przygotowania metodycznego nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Badani przez Danutę Al-Khamisy (2013) nauczyciele szkół ogólnodostępnych pod kątem swojej gotowości do pracy z uczniami ze SPE tylko w 33% rozważaliby możliwość pracy w takim zespole, a znaczna większość z nich, bo aż do 84,7% dostrzega przestrzeń do integracji w szkole ogólnodostępnej tylko w postaci okazjonalnych kontaktów uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Również Joanna Skibska (2020) wskazuje w swoich badaniach, że

[...] podejście badanych nauczycieli do edukacji uczniów ze SPE w szkole ogólnodostępnej można określić jako dwubiegunowe, rozumiane przez pryzmat „specjalnego” lub „równego” traktowania. Postawa specjalnego traktowania jest postawą powszechniejszą, bowiem dotyczy 72% badanych nauczycieli, natomiast postawa równego traktowania reprezentowana jest tylko przez 28% badanych. Badani nauczyciele podkreślali, że konieczne jest wprowadzenie zmian w obszarze edukacji włączającej, które przede wszystkim powinny dotyczyć przygotowania nauczycieli do pracy w placówkach realizujących edukację włączającą oraz podejmowania działań adaptacyjnych, służących przygotowaniu środowiska edukacyjnego oraz wszystkich uczestników edukacji włączającej (Skibska 2020: 4).

Już te zaprezentowane powyżej wyniki badań, niewyczerpujące przecież listy podejmowanych poszukiwań i odnoszące się jedynie do środowiska nauczycieli szkół masowych, wskazują jednoznacznie na potrzebę dokonania głębokiego namysłu nad realnymi możliwościami wdrażania edukacji włączającej w ogólnodostępnych placówkach oświatowych.

Równie sceptycznie wobec idei włączania jawią się według Iwony Chrzanowskiej „[...] opinie nauczycieli szkół specjalnych, niezależnie od etapu edukacyjnego, na którym pracują, w odniesieniu do wszystkich grup uczniów sprawnych, uzdolnionych, z niepełnosprawnością, ale również wybranych grup uczniów z zaburzeniami w rozwoju” (Chrzanowska 2016: 65).

Trzeba jednak brać pod uwagę, że zaobserwowana nieufność wobec założeń inkluzji tej grupy zawodowej może wiązać się z obawami o przyszłość szkół specjalnych, a co za tym idzie utratą własnych miejsc pracy.

Badania własne

Badania zaprezentowane w niniejszym opracowaniu także dotyczą nauczycieli placówek specjalnych, jednakże w tym przypadku grupa badawcza nie została dobrana losowo, w badaniach uczestniczyli bowiem nauczyciele biorący udział w pilotażowym projekcie mającym na celu wspieranie działań proinkluzyjnych, świadomie podejmujący decyzję o wspieraniu takich procesów. Ograniczyło to rzecz jasna liczebność tej grupy, ale jednocześnie stworzyło możliwość przeprowadzenia analizy, na ile zaangażowanie badanych pedagogów specjalnych we wspólne działania razem z kadrami placówek ogólnodostępnych przełożyło się na postrzeganie przez nich, a także realną ocenę założeń edukacji włączającej.

Wspomniany wyżej projekt, zaproponowany do przetestowania przez Ośrodek Rozwoju Edukacji MEiN model Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW), oparty na wykorzystaniu zasobów placówek edukacji specjalnych do udzielania wsparcia wybranym oświatowym placówkom ogólnodostępnym, można z pewnością uznać za propozycję rozwiązania wychodzącego naprzeciw potrzebom placówek ogólnodostępnych w procesie wdrażania idei edukacji włączającej.

Ocena skuteczności realizowanych przez okres dwóch lat działań w ramach tego modelu, jak również poziomu gotowości obejmowanych wsparciem szkół do wprowadzania założeń inkluzyjnych z perspektywy uczestniczących w projekcie placówek specjalnych stanowi właśnie przedmiot niniejszego opracowania. Żeby jednak przeprowadzić analizę zgromadzonych w wyniku przeprowadzonych badań opinii, należy w naszym przekonaniu przede wszystkim przybliżyć założenia samego projektu, bo tylko w takim przypadku uwzględniony zostanie w toku podjętej analizy istotny przecież, specyficzny kontekst, w jakim funkcjonowali badani nauczyciele i w jakim kształtowały się ich opinie.

Założenia projektu „Opracowanie modelu funkcjonowania SCWEW”

Wspomniane wyżej działania projektowe mające na celu wspomaganie wdrażania edukacji włączającej stanowią próbę odpowiedzi na przebiegające obecnie procesy inkluzyjne w przestrzeni placówek ogólnodostępnych. Z danych przekazanych przez MEiN w trakcie spotkania liderów SCWEW w 2022 r. wynika, że populacja uczniów

wymagających kształcenia specjalnego w liczącej 4,7 mln grupie uczniów wynosi ponad 5%. Z tej grupy 65% uczniów w wieku szkolnym objętych kształceniem specjalnym kształci się w szkołach ogólnodostępnych, a 85% dzieci w wieku przedszkolnym w ogólnodostępnych placówkach wychowania przedszkolnego. Ponadto ponad 1/3 uczniów w szkolnictwie ogólnodostępnym obejmowana jest pomocą psychologiczno-pedagogiczną. W tym kontekście zróżnicowanie potrzeb w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, a więc i edukacja włączająca jest raczej faktem, a nie proponowaną do wdrożenia ścieżką czy koncepcją kształcenia. Jednakże mnogość trudności i problemów z realizacją zadań edukacyjno-terapeutycznych zgłaszanych przez uczniów, rodziców i nauczycieli wielu ogólnodostępnych placówek oświatowych wskazuje jednoznacznie na potrzebę wspomagania tego już dziejącego się procesu. Jedną z prób systemowego wsparcia edukacji włączającej są dwa duże projekty realizowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach m.in. Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój – „Opracowanie modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą” oraz w następstwie jego skonstruowania „Pilotażowe wdrożenie modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)”.

Projekt „Opracowanie modelu funkcjonowania SCWEW” realizowany jest w trzech kluczowych etapach:

- przygotowanie centrum koordynacyjnego;
- opracowanie modelu SCWEW, przetestowanie go w drodze pilotażu;
- ewaluacja i opracowanie ostatecznej wersji modelu wraz z rekomendacjami do wprowadzenia SCWEW do systemu oświaty.

Naturalną konsekwencją, a co za tym idzie integralną część tak rozumianego modelu stanowi rzecz jasna projekt jego pilotażowego wdrożenia. Po opracowaniu przez zespół ORE założeń koncepcyjnych Modelu Funkcjonowania SCWEW rozpoczęto nabór do realizacji projektu wdrożeniowego. W tym celu ogłoszono konkurs ofert projektowych skierowany do publicznych i niepublicznych organów prowadzących placówki specjalne i ogólnodostępne. Organ prowadzący w drodze wniosku aplikacyjnego miał za zadanie wskazać placówkę do pełnienia roli SCWEW, którą zgodnie z modelem mogły być:

- szkoła/przedszkole specjalne;
- specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy;
- młodzieżowy ośrodek wychowawczy lub młodzieżowy ośrodek socjoterapii.

We wniosku aplikacyjnym uszczegółowiano także zakres udzielanego przez przyszły SCWEW wsparcia. Minimalnym wymaganiem było objęcie wsparciem co najmniej pięciu placówek ogólnodostępnych z jednego powiatu, w tym co najmniej:

- jednego przedszkola,
- jednej szkoły podstawowej,
- jednego liceum ogólnokształcącego,

- jednej szkoły prowadzącej kształcenie w zawodzie, szkoły policealnej lub szkoły dla dorosłych,
- jednej dowolnie wybranej z powyższych (ORE, 2021, Regulamin Konkursu Grantowego).

W założeniach konkursowych zaplanowano wyłonienie 16 podmiotów do pilotażowej realizacji zadań SCWEW określonych w modelu, po jednym w każdym województwie oraz po min. dwa SCWEW-y zajmujące się jednym ze wskazanych zakresów specjalnych potrzeb:

- dysfunkcje wzroku,
- dysfunkcje słuchu,
- zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD),
- komunikacja wspomagająca i alternatywna (AAC),
- trudności w zachowaniu i funkcjonowaniu społecznym,
- niepełnosprawność ruchowa,
- zaburzenia psychiczne (dotyczy przedszkoli i szkół specjalnych, zorganizowanych w podmiotach leczniczych w szpitalach z oddziałami psychiatrii dla dzieci i młodzieży) (ORE, 2021, Regulamin Konkursu Grantowego).

W wyniku przeprowadzonego w dwóch turach naboru wyłoniono w konsekwencji 23 ośrodki do realizacji przedsięwzięcia grantowego. Nie dysponujemy na chwilę obecną informacją na ile założenie dotyczące wyżej wymienionych zakresów/specjalizacji SCWEW zostało spełnione i/lub czy było kontynuowane w dalszych postępowaniach.

Wypracowany przez ORE Model SCWEW zakładał utworzenie na bazie placówek szkolnictwa specjalnego (szkół, przedszkoli oraz młodzieżowych ośrodków wychowawczych) odrębnych i nowych jakościowo podmiotów mających na celu wspomaganie szkół i przedszkoli ogólnodostępnych w prowadzeniu edukacji włączającej, czyli Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW). Każdy z nich był rozumiany jako „[...] specjalistyczny zespół działający w przedszkolu specjalnym/szkole specjalnej/placówce specjalnej prowadzącej działalność edukacyjną oraz korzystający z jej zasobów kadrowych i merytorycznych, a także zasobów zewnętrznych, tj. innych podmiotów” (ORE, 2021: 45). Jak wynika z przytoczonej definicji, w modelu przyjęto założenie utworzenia zespołów eksperckich w ramach i na bazie zasobów placówek specjalnych, a nie, jak planowano we wstępnej fazie projektu oddzielnych, samodzielnie funkcjonujących podmiotów. Jednak doświadczenia pozyskane w ramach wdrażania modelu wskazują, że jest to wyzwanie, któremu trudno sprostać pojedynczej jednostce oświatowej zobowiązanej przecież do prowadzenia na co dzień swojej podstawowej statutowej działalności, właściwa zatem realizacja założonych zadań wymaga rozszerzenia o dodatkowe zaplecze instytucjonalne. Wynika to w dużej mierze z rozległości celów i zadań stawianych SCWEW-om, jak również

ogromnego zróżnicowania potrzeb i zasobów odbiorców działań SCWEW, czyli szkół i przedszkoli ogólnodostępnych. Celem SCWEW bowiem, zgodnie z założeniami zapisów modelowych, jest

[...] udzielanie wsparcia przedszkolom i szkołom ogólnodostępnym w zakresie doskonalenia kompetencji kadry i zapewnienia wszystkim dzieciom/uczniom możliwości pełnego rozwoju, z wykorzystaniem oferty edukacyjnej na każdym etapie kształcenia, uwzględniającej ich indywidualne potrzeby i możliwości. Podejmowane działania w perspektywie długofalowej mają służyć wspieraniu przedszkola/szkoły w celu zapewnienia wysokiej jakości edukacji dla wszystkich, a w szerszej – budować zasady społeczeństwa włączającego (ORE, 2021: 45).

Szeroko zakrojony i długofalowy charakter tak pojmowanych celów generuje potrzebę tworzenia wielospecjalistycznych zespołów koordynujących działania zmierzające do ich osiągnięcia. Zgodnie z założeniami modelu miały one być realizowane przez zespoły składające się co najmniej z:

- lidera SCWEW,
- eksperta ds. edukacji włączającej,
- eksperta ds. informacji i ewaluacji,
- eksperta ds. technologii wspomagających,
- specjalistów i nauczycieli z zakresu diagnozowanych w szkołach i przedszkolach potrzeb.

W zależności od swojej specyfiki każdy z utworzonych SCWEW-ów kompletował własny skład zespołu, zróżnicowany pod względem zarówno liczebności, jak i rodzaju personelu. Oprócz podstawowego składu członków SCWEW określonego w modelu tworzone zatem dodatkowe stanowiska, np. lidera sieci współpracy, eksperta ds. badań naukowych, kontaktów z uczelniami wyższymi i ewaluacji czy też ekspertów w zakresie konkretnej specjalności (logopedii, fizjoterapii, psychologii i in.).

Dodatkowo do realizacji zadań SCWEW na terenie placówek objętych wsparciem zostali powołani koordynatorzy ds. edukacji włączającej i współpracy z zespołem SCWEW, którzy w praktyce byli odpowiedzialni za koordynację działań SCWEW w placówkach ogólnodostępnych i de facto stanowili integralną część Zespołu SCWEW. Funkcję tę pełnili zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy współpracujących szkół.

Podstawowe zadania SCWEW zostały dookreślone w modelu i koncentrowały się wokół czterech głównych obszarów aktywności:

1. Działalności szkoleniowo-doradczej dla nauczycieli objętych wsparciem SCWEW placówek ogólnodostępnych stanowiącej główne zadanie zespołu SCWEW.
2. Działalności związanej z funkcjonowaniem wypożyczalni sprzętu specjalistycznego i wspomaganego, której celem było wyposażenie dzieci/uczniów oraz osób uczestniczących w kształceniu ustawicznym w sprzęt specjalistyczny, materiały edukacyjne i ćwiczeniowe itp.

3. Działalności informacyjnej i promocyjnej związanej z wdrażaniem edukacji włączającej.
4. Współpracy z szerokim otoczeniem społecznym, zwłaszcza z innymi podmiotami związanymi z edukacją i terapią, takimi jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne, centra doskonalenia nauczycieli, biblioteki, Kuratoria Oświaty, uczelnie wyższe, NGO itp.

Działalność szkoleniowo-doradcza adresowana do nauczycieli, jako wiodące zadanie SCWEW, obejmowała różnorodne formy udzielanego wsparcia, w tym przede wszystkim:

- a) konsultacje indywidualne i zbiorowe,
- b) obserwacje wspierające/superwizje edukacyjne,
- c) zajęcia otwarte prowadzone w placówkach ogólnodostępnych oraz specjalnych,
- d) warsztaty i szkolenia, prowadzone we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i uczelniami,
- e) mentoring,
- f) sieci współpracy i samokształcenia, prowadzone we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, bibliotekami pedagogicznymi, uczelniami wyższymi, organizacjami pozarządowymi,
- g) wymianę doświadczeń i dobrych praktyk, prowadzoną we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, bibliotekami pedagogicznymi, uczelniami,
- h) rozwijanie kompetencji pracowników przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w zakresie doradztwa i konsultacji dla rodziców, a także działań interwencyjnych,
- i) przygotowanie materiałów edukacyjnych, stanowiących opisy dobrych praktyk, działań innowacyjnych, interesujących rozwiązań organizacyjnych i metodycznych w zakresie edukacji włączającej,
- j) wsparcie szkół ogólnodostępnych w prowadzeniu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na odległość (forma hybrydowa, zdalna).

Do szczególnie pozytywnie postrzeganych przez wspierane placówki zadań podejmowanych przez SCWEW-y należała z pewnością działalność związana z wyposażeniem dzieci/uczniów oraz osób uczestniczących w kształceniu ustawicznym w sprzęt specjalistyczny, materiały edukacyjne i ćwiczeniowe oraz dostosowane podręczniki, realizowana poprzez:

- a) gromadzenie informacji o potrzebie doposażenia i możliwościach wymiany dostosowanych podręczników i materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych – w porozumieniu z Centrum Koordynującym (CK);

- b) dostosowywanie przez zespół SCWEW materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych do potrzeb konkretnych dzieci/uczniów oraz instruktaż w tym zakresie dla nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych;
- c) dobór, wypożyczanie sprzętu specjalistycznego oraz instruktaż w zakresie jego użytkowania.

Istotne znaczenie dla tworzenia pozytywnego klimatu dla wdrażania idei inkluzyjnych spełniała ponadto podejmowana w ramach modelu działalność informacyjna i promocyjna związana z budowaniem przyjaznego środowiska dla edukacji włączającej, realizowana m.in. poprzez:

- a) przygotowanie materiałów stanowiących opisy dobrych praktyk, działań innowacyjnych, interesujących rozwiązań organizacyjnych, metodycznych i promocyjnych,
- b) organizacja konferencji,
- c) organizacja sesji naukowych,
- d) urządzanie dni otwartych,
- e) prowadzenie strony internetowej, działania w mediach społecznościowych.

Wdrażanie modelu funkcjonowania SCWEW zaplanowane zostało w trzech etapach:

- etap diagnozy pogłębionej;
- etap planowania i realizacji,
- etap ewaluacji, monitorowania i zapewniania jakości.

Na każdym z tych etapów realizowane były zadania (efekty) zaplanowane we wnioskach grantowych złożonych przez zainteresowane podmioty kształcenia specjalnego. Dodatkowo zespoły SCWEW przez cały okres realizacji przedsięwzięcia grantowego objęte były działaniami wspierającymi, szkoleniowymi oraz monitorowaniem i ewaluacją w ramach projektu „Opracowania Modelu SCWEW”. Należały do nich przede wszystkim:

- opracowanie programów oraz przeprowadzenie szkoleń dla lidera i kadry SCWEW,
- opracowanie pakietów szkoleniowych dla nauczycieli i kadry SCWEW,
- organizacja spotkań informacyjno-konsultacyjnych na temat roli i zadań Centrów Wsparcia w systemie oświaty dla kadry SCWEW, szkół i Jednostek Samorządu Terytorialnego,
- realizacja wsparcia dla 14 SCWEW, w których przeprowadzone zostanie pilotażowe wdrożenie modelu,
- wypracowanie procedur i narzędzi do monitorowania oceny stopnia realizacji i efektywności działań podejmowanych przez SCWEW,
- podjęcie działań służących monitorowaniu i ewaluacji działań.

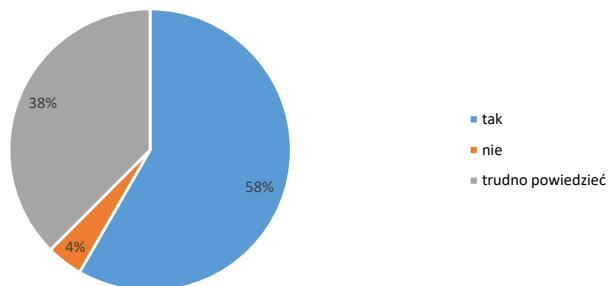
Przyjęty Model Funkcjonowania SCWEW, a więc docelowo systemowego wspomagania edukacji włączającej, zakładał zespolenie dwóch procesów: wspomagania placówek ogólnodostępnych we wdrażaniu edukacji włączającej oraz procesów zmian w placówkach specjalnych podejmujących zadania SCWEW. Kierunki zmian w szkolnictwie specjalnym nie zostały jednak bezpośrednio wyodrębnione w modelu i można jedynie domniemywać o potencjalnym ich ukierunkowaniu na zwiększanie zakresu działań związanych z realizacją zadań SCWEW, przy jednoczesnej realizacji kształcenia specjalnego dla uczniów i wychowanków uczących się w tych placówkach. Projekt koncentrował się na wspomaganiu edukacji włączającej i choć w modelu wskazano na powyższe zespolenie się procesów przemian w obu typach placówek, to w toku realizacji ograniczało się ono głównie do obszaru szkoleń dla kadry SCWEW pod kątem realizacji zadań związanych z celami projektu.

Ocena realizacji pilotażowego wdrożenia modelu SCWEW

Nie sposób jednak zakwestionować faktu, że realizacja pilotażowego wdrożenia modelu SCWEW „odcisnęła swój ślad” w świadomości i rozumieniu idei inkluzji zarówno wśród nauczycieli placówek obejmowanych wsparciem, jak również pedagogów specjalnych zaangażowanych w działania SCWEW. Jak zatem zainicjowany w ten sposób proces zmian, mogący prowadzić do poszukiwania nowej tożsamości szkół specjalnych w obliczu rozpowszechniania się edukacji włączającej, był odbierany przez dyrektorów i nauczycieli szkół oraz ośrodków specjalnych?

Poznanie opinii osób reprezentujących właśnie to środowisko stanowiło podstawowe założenie niniejszego opracowania. W celu zebrania danych opracowana została ankieta składająca się z 9 pytań typu zamkniętego i otwartego z możliwością własnych wypowiedzi badanych, skierowana głównie do liderów SCWEW. Zebrano 24 odpowiedzi, co, tak jak już zostało zaznaczone na wstępie, nie może z racji ograniczonej liczebności upoważniać do szerzej zakrojonych uogólnień. Specyfika objętej badaniami grupy pozwala natomiast bardziej na jakościową analizę uzyskanych danych, a tym samym zasygnalizowanie dostrzeganych przez badanych obszarów możliwości, ale i ograniczeń we wdrażaniu edukacji włączającej w najbliższej przyszłości. Jak zatem postrzegają badani pedagodzy specjaliści uczestniczący w działaniach opisywanego pilotażowego projektu proponowane rozwiązanie w postaci SCWEW, w aspekcie jego przydatności dla zaspokojenia realnych potrzeb placówek ogólnodostępnych? Opinie badanych nauczycieli czytelnie ilustruje zamieszczony poniżej diagram.

Czy Pani/Pana zdaniem model
Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)
odpowiada na potrzeby placówek ogólnodostępnych?



Wykres 1. Przydatność modelu SCWEW w zaspokajaniu potrzeb placówek ogólnodostępnych w opiniach badanych

Źródło: badania własne, 2023.

Jak widać z powyższego zestawienia, 58,3% ankietowanych liderów i ekspertów SCWEW pozytywnie oceniło proponowany model, uznając go za odpowiadający rzeczywistym potrzebom placówek ogólnodostępnych w zakresie wspierania edukacji włączającej; 37,5% jednak nie potrafiło zająć w tej kwestii jednoznacznego stanowiska, a jedynie 4,2% zdecydowanie negatywnie oceniło tę formę wsparcia. Rzecz jasna trzeba brać pod uwagę, że aktualnie nie są proponowane inne rozwiązania systemowe mające wspomagać wdrażanie edukacji włączającej, do których można by się odnieść. Tym niemniej stosunkowo wysoka grupa respondentów, która nie jest w stanie jednoznacznie ocenić czy opracowany model może być efektywny, wskazuje z całą pewnością na potrzebę, a nawet konieczność kontynuacji działań pilotażowych w celu weryfikacji założeń modelowych w dłuższej perspektywie czasowej i z udziałem większej liczby placówek, jak również, co nie pozostaje bez znaczenia, wprowadzenia ewentualnych zmian w zaproponowanym modelu. Można to zresztą dostrzec, analizując podawane przez respondentów uzasadnienia dokonywanych przez siebie wyborów, udzielone bowiem odpowiedzi grupują się wokół kilku głównych obszarów. Wśród ocen pozytywnych dominują głosy wskazujące, że SCWEW stanowił realne wsparcie dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych w realizacji kształcenia w grupach zróżnicowanych czy wykonywania zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Podkreślana jest także szansa współpracy pomiędzy nauczycielami i wymiany dobrych praktyk. Przykładem takiej oceny jest poniższa wypowiedź respondenta:

W mojej ocenie model SCWEW odpowiada na potrzeby placówek ogólnodostępnych. Można to ująć w kilku obszarach. Po pierwsze – realne wsparcie dla nauczycieli i kadry kierowniczej obejmujące szerokie spektrum zagadnień związanych z zarządzaniem, w tym aspektami praw-

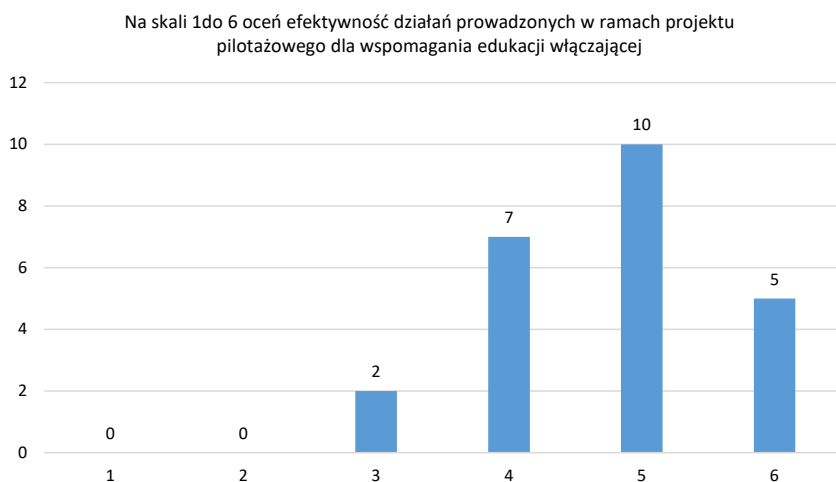
nymi, pracą z grupą zróżnicowaną oraz dokumentowaniem działań, tworzeniem IPET, WOPFU, opinii. Kolejny obszar dotyczy pracy nauczyciela i jego dobrostanu. Trzeci obszar – zmiany postaw społecznych dotyczących postrzegania zróżnicowanych potrzeb uczniów.

W udzielanych odpowiedziach nie brakowało jednak także głosów krytycznych. Respondenci zwracali uwagę na ogromne potrzeby szkół i przedszkoli ogólnodostępnych oraz ograniczoną możliwość ich zaspokojenia w ramach SCWEW-ów z racji ich wyłącznego w zasadzie ukierunkowania na nauczycieli. Podnoszone były kwestie związane z niedofinansowaniem szkół i systemowymi uwarunkowaniami procesu kształcenia, w tym kształcenia włączającego. Wątpliwości budziły także kwestie formalne związane z organizacją SCWEW oraz realnym zakresem wsparcia jakiego SCWEW ma udzielać. Przykładowe wątpliwości obrazuje poniższa wypowiedź respondenta: *Jest wiele niewiadomych dotyczących roli organu prowadzącego SCWEW oraz rodzaju udzielanego wsparcia, bowiem szkoły traktowały SCWEW podczas pilotażu jak nr alarmowy 112 i wierzyły w szybkie rozwiązanie każdego problemu dotyczącego ucznia.*

Zacytowane powyżej wybrane wypowiedzi zdają się wskazywać iż pomimo zauważanych przez badanych nauczycieli możliwości zabezpieczenia wielu potrzeb placówek ogólnodostępnych w ramach realizowanej formuły SCWEW, uzasadnione jest dalsze rozwijanie modelu i ewentualne jego uszczegółowienie. Nie do pominięcia są także zgłaszane przez respondentów opinie podkreślające w sposób jednoznaczny, że wdrażany pilotażowo model nie stanowi remedium na wszystkie problemy szkolnictwa ogólnodostępnego w zakresie edukacji włączającej, a wraz z jego zaproponowaniem konieczne są także zmiany i modyfikacje dotyczące całego systemu edukacji, w tym również w zakresie finansowania zadań oświatowych. Koncentracja na szkoleniu i doradztwie dla nauczycieli wydaje się nie wyczerpywać tematu. Edukacja włączająca to systemowy, złożony konstrukt. Choć to nauczyciele w głównej mierze tworzą szkołę, to jednak bez wsparcia systemowego, większej autonomii dyrektorów, wzrostu środków przeznaczonych na rozwój szkół i przedszkoli oraz zwiększenia elastyczności w organizacji pracy szkoły, trudno będzie mówić o sukcesie edukacji włączającej. Zaproponowana przykładowo w ramach modelu wypożyczalnia, choć wydaje się pomysłem ciekawym i trafnym, posiada zbyt ubogie zasoby, zwłaszcza jeśli chodzi o sprzęt asystujący i wspomagający, który w zasadzie powinien być stale dostępny dla objętych wsparciem uczniów, dostępny w szkole, a nie w wypożyczalni. Również wyposażenie wypożyczalni w pomoce i środki dydaktyczne do prowadzenia zajęć w grupach zróżnicowanych stanowi w swym założeniu ciekawe i pomocne rozwiązanie, ale konieczność wypożyczania ich z instytucji zewnętrznej znacząco utrudnia dostępność do zasobów i zniechęca lub całkowicie ogranicza nauczycieli w spontanicznym, regularnym korzystaniu z nich. Korzystniejszym rozwiązaniem w tej sytuacji byłoby więc wyposażenie w te środki każdej placówki ogólnodostępnej.

Reasumując, można zatem przyjąć, że model SCWEW wpisuje się w opiniach badanych w zmiany następujące w oświacie, wspomagając szkoły w przejściu przez proces transformacji w podejściu do ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym, jednak pilotażowy okres jego wdrażania z całą pewnością powinien, zdaniem badanych nauczycieli, zaowocować jego modyfikacją i uzupełnieniem.

Kontynuację podejmowanej w niniejszym opracowaniu analizy poglądów respondentów na temat rozwiązania, w realizacji którego sami uczestniczyli, stanowiło w związku z powyższym pozyskanie informacji, jak oceniają oni efektywność prowadzonych w ramach wdrażania założeń SCWEW działań. Poniższe zestawienie obrazuje poddaną badaniom kwestię.

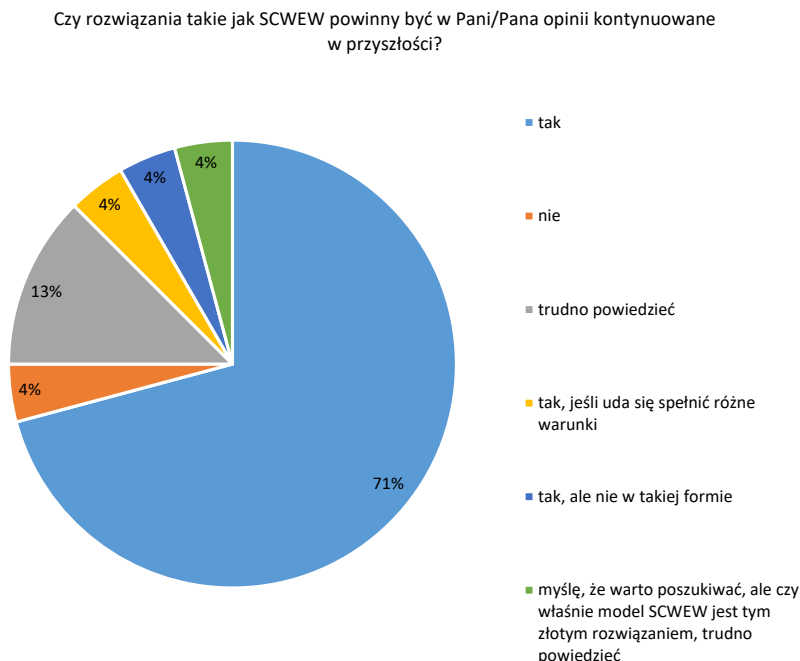


Wykres 2. Ocena efektywności działań SCWEW w opiniach badanych na skali od 1 (niska efektywność) do 6 (wysoka efektywność)

Źródło: badania własne, 2023.

Działania te, jak wynika z zamieszczonego wykresu, zostały wysoko ocenione przez ankietowanych. Żadna z badanych osób nie wskazała najniższych wartości na zaproponowanej skali, równoznacznych z niską oceną podejmowanych aktywności, najwyższy odsetek respondentów (41,7%) ocenił je na wysokim, chociaż nie najwyższym z możliwych poziomach. Łącznie jednak dwie najwyższe wartości co do oceny przydatności działań SCWEW przyznało 62,5% badanych. Należy przy tym podkreślić, że odpowiedzi udzielali sami realizatorzy tych działań, interesujące byłoby zatem zestawienie tych wyników z oceną dokonaną przez nauczycieli, uczniów i rodziców z placówek ogólnodostępnych. W ramach projektu „Opracowanie modelu funkcjonowania SCWEW” prowadzone były szeroko zakrojone działania ewaluacyjne, które mogą dostarczyć szerokich danych w tym zakresie, niestety na ten moment nie są dostępne jeszcze ich wyniki.

Naturalną konsekwencją analizowanego powyżej aspektu skuteczności proponowanych w ramach SCWEW rozwiązań, stało się rzecz jasna pozyskanie opinii badanych na temat potrzeby ich kontynuowania w przyszłości. Odpowiedzi udzielone w tej kwestii prezentuje wykres 3.



Wykres 3. Potrzeba kontynuacji działań SCWEW w opiniach badanych (wypowiedzi cytowane w oryginalnej pisowni respondentów)

Źródło: badania własne, 2023.

Jak wynika z powyższego zestawienia, badani nauczyciele zdecydowanie (ponad 70%) opowiedzieli się za potrzebą kontynuacji tego typu działań w przyszłości. Ankietowani przede wszystkim uzasadniali swój pozytywny stosunek w tym względzie obserwowaną ogromną liczbą potrzeb i wyzwań stojących przez szkołami i przedszkolami ogólnodostępnymi w zakresie pracy w grupach zróżnicowanych, w tym zwłaszcza z uczniami z SPE. Nie oznaczało to jednak braku krytycznych uwag i wątpliwości co do sposobu wdrażania takich rozwiązań, pojawiających się w udzielonych wypowiedziach, m.in. poniższe wybrane opinie badanych osób: *częściowo wartościowe są rozwiązania takie jak w SCWEW, ale bezsensowne są np. zajęcia modelowe, kampanie społeczne, konsultacje z dyrektorami (mowa o tych, którzy nie są zainteresowani, bo i tak „wszystko najlepiej wiedzą”)*.

SCWEWy jako jednostki oświatowe posiłkujące się kadrami z terenu powiatu i szerzej, mogłyby świadczyć usługi w zakresie wspierania w pracy nauczycieli i specjalistów w sytuacji, kiedy ci potrzebują pomocy; obecnie nie ma rozwiązań systemowych, które pozwoliłyby nauczycielom taką pomoc uzyskać; poradnie PPP są nastawione na pomoc uczniom, nauczycieli raczej omijają (brak czasu, etatów, kompetencji); ODN-y prowadzą pewne standardowe działania, zazwyczaj szkolenia, sieci, warsztaty, ale nie wchodzi do szkół żeby procesowo pomagać w rozwiązywaniu problemów; to byłaby właśnie rola kadry SCWEW.

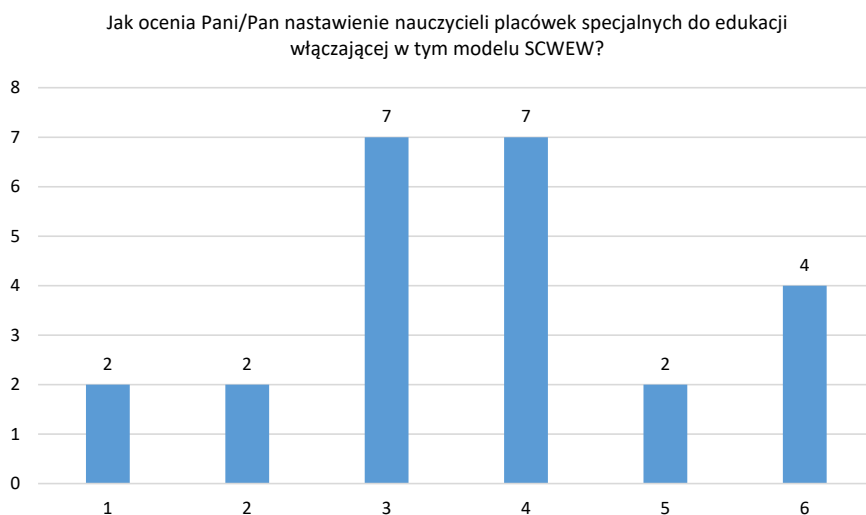
Wiele wskazuje rzecz jasna na to, że ocena efektywności SCWEW uwarunkowana jest wieloma czynnikami, także specyfiką i zasobami współpracujących szkół. Poddane w powyżej zacytowanej wypowiedzi krytyce zajęcia modelowe były wskazywane w innym ośrodku jako niezwykle wartościowe. Nie ulega jednak wątpliwości, iż przedstawiciele placówek specjalnych wyraźnie dostrzegają potrzebę kontynuowania działań wspierających kształcenie uczniów z SPE właśnie, opierając się na zaangażowaniu placówek specjalnych. SCWEW wydaje się w tym kontekście wartościową inicjatywą, która bez wątpienia zapoczątkowała działania otwierające przestrzeń dla budowy środowiska sprzyjającego wdrażaniu idei edukacji włączającej w szkołach ogólnodostępnych. Warto ponadto zwrócić uwagę, że na ten moment na gruncie głównego nurtu edukacyjnego trudno dostrzec jakąkolwiek systemowo zorganizowaną alternatywę dla modelu SCWEW.

Czy zawsze placówki ogólnodostępne są na te działania otwarte, to kwestia wymagająca z pewnością odrębnej analizy, chociaż również w niniejszym opracowaniu w opiniach badanych pedagogów specjalnych zaangażowanych w SCWEW-y pojawia się dość sceptyczna w swojej wymowie ocena otwartości tych placówek na wdrażanie inkluzji na ich terenie.

Respondenci zapytani o to, jakie są ograniczenia we wprowadzaniu edukacji włączającej w placówkach ogólnodostępnych, niemal jednogłośnie odpowiedzieli, że główną przeszkodą w jej realnym zaistnieniu jest niechęć nauczycieli tych placówek i brak gotowości środowiska na wprowadzanie edukacji włączającej. Rodzi się zatem dość frapujący obraz sytuacji edukacji włączającej w kontekście projektu SCWEW, mimo ogromnych obiektywnych potrzeb obserwowany (lub może bardziej odczuwany) przez ankietowanych jest ogromny opór nauczycieli szkół ogólnodostępnych wobec dziejących się już przecież de facto zmian, a co za tym idzie wobec oferowanego wsparcia. Bez wątpienia należałoby pogłębić analizy w celu uzyskania dalszych danych pozwalających na wnioskowanie o źródłach tej niechęci. Na tym etapie można rozpatrywać co najmniej dwa spośród potencjalnie możliwych aspektów tego zjawiska, po pierwsze niechęć wynikająca z niezgody na sam fakt wprowadzania edukacji włączającej oraz braku otwartości na uczniów z SPE, po drugie z nieadekwatności proponowanych form wsparcia powodującej zniechęcenie nauczycieli i ich poczucie niedostatecznych kompetencji do podejmowania nowych zadań. Próba odpowiedzi na to pytanie wykracza

jednak poza zakres przedmiotowego opracowania. Nie ulega jednak wątpliwości, że prowadzący projekt pilotażowy pedagodzy specjaliści i specjaliści musieli konfrontować się z różnymi nastawieniami nauczycieli szkół ogólnodostępnych, w tym także tymi niechętnymi do edukacji włączającej i/lub działań projektowych.

Interesująco w tym kontekście jawi się porównanie nastawienia do edukacji włączającej nauczycieli szkół ogólnodostępnych z oceną nastawienia nauczycieli placówek specjalnych. Choć opisana wyżej niechęć nauczycieli nie była przedmiotem badania, a jedynie wskazaną przez ankietowanych dominującą trudnością we wprowadzaniu edukacji włączającej, to pozostaje ona może nie w kontraście, ale z pewnością różni się od postaw pedagogów specjalnych. W ocenie badanych nauczycieli szkół specjalnych nie deklarują ani nastawienia negatywnego, ani bardzo pozytywnego, dominują odpowiedzi umiarkowane, choć, co warto zauważyć, nieco więcej odpowiedzi wskazuje na pozytywny niż negatywny stosunek nauczycieli specjalnych do edukacji włączającej. Uzyskane wypowiedzi ilustruje poniższy wykres.



Wykres 4. Ocena nastawienia nauczycieli placówek specjalnych do edukacji włączającej w opiniach badanych w skali od 1 (ocena negatywna) do 6 (ocena pozytywna)

Źródło: badania własne, 2023.

Jeśli zatem, jak wynika z zaprezentowanego zestawienia, wśród nauczycieli placówek specjalnych przeważa pozytywne nastawienie do idei edukacji inkluzyjnej, rodzi się pytanie o rolę i miejsce placówki specjalnej w procesach jej wdrażania. Jak widzą ją badani w kontekście własnych doświadczeń wynikających z zaangażowania w działania realizowane w ramach modelu SCWEW? Zamieszczona poniżej tabela wskazuje najczęściej dokonywane w tym temacie przez badanych wybory.

Tabela 1. Rola placówki specjalnej w procesie wdrażania edukacji włączającej w opiniach badanych, wybór pozycji 1-5 i/lub odpowiedź własna

Jaką rolę w procesie wdrażania edukacji włączającej powinna Pani/Pana zdaniem pełnić placówka specjalna?		
Odpowiedź z ankiety		Liczba wskazań udzielonych przez respondentów
1	Rola ośrodka szkoleniowego	6 wskazań
2	Rola „szkoły ćwiczeń” dla placówek ogólnodostępnych	8 wskazań
3	Rola punktu doradczo-konsultacyjnego	15 wskazań
4	Rola wypożyczalni sprzętu wspomagającego edukację i terapię	12 wskazań
5	Rola Superwizora dla nauczycieli wspomagających i pedagogów specjalnych pracujących w placówkach ogólnodostępnych	12 wskazań
Odpowiedzi własne wprowadzone przez respondentów:		
1	Szkoła specjalna może pełnić różne role, również te, które wskazane są powyżej. Jednakże włączenie powinno być szyte na miarę możliwości danego dziecka, nie przeciążając rodzica, dając mu szansę na podjęcie pracy. Szkoła ogólnodostępna niejednokrotnie nie ma przestrzeni na miejsca wyciszeń dla uczniów, nie gwarantuje świetlicy do godzin popołudniowych dla uczniów np. w 7, 8 klasie – a osoba z orzeczeniem niejednokrotnie nie może pozostać w domu sama, co powoduje ograniczenie możliwości podjęcia pracy przez rodzica.	1 wskazanie
2	Rola, jaką proponuje model SCWEW.	1 wskazanie
3	Rola wypożyczalni sprzętu wspomagającego edukację i terapię, superwizora dla nauczycieli wspomagających i pedagogów specjalnych pracujących w placówkach ogólnodostępnych, superwizorów dla całej kadry w ogóle oraz takiego swoistego punktu odniesienia.	1 wskazanie
4	Rola superwizora dla nauczycieli wspomagających i pedagogów specjalnych pracujących w placówkach ogólnodostępnych, SCWEW powinien być niezależną instytucją czerpiącą ze wsparcia szkół specjalnych.	1 wskazanie
5	Placówka / szkoła specjalna powinna być otwarta na wszystkie wyżej wymienione działania (tak jak w większości teraz je prowadzi); nie powinna być zmuszana do zmiany swojej roli i funkcji; świadczenie pomocy powinno mieć charakter fakultatywny – te osoby z kadry, które czują się na siłach pracować z dorosłymi (nauczycielami) i prowadzić działania na rzecz włączenia uczniów; absolutnie jestem zdania, że powinno się dopuścić możliwość tworzenia SCWEW-ów jako samodzielnych jednostek, które będą korzystać z zasobów kadrowych specjalistów i nauczycieli pracujących nie tylko w szkołach specjalnych, ale też np. integracyjnych, gdzie świadomość zagadnień związanych z pracą w grupie zróżnicowanej może być o wiele większa niż wśród nauczycieli szkoły specjalnej.	1 wskazanie

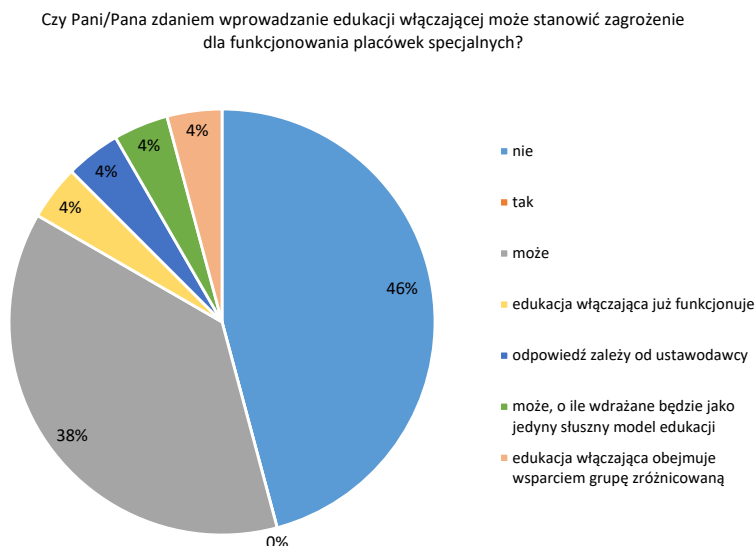
Źródło: badania własne, 2023.

SCWEW-y powstały na bazie placówek specjalnych, projekt pilotażowego wdrożenia modelu pozwolił na przetestowanie proponowanych rozwiązań, ale także na rozpoznanie roli jaką placówki specjalne chciałyby i mogły pełnić w przyszłości w kontekście edukacji włączającej. Ankietowani najczęściej wskazywali na możliwość pełnienia przez te placówki roli punktu doradczo-konsultacyjnego dla placówek ogólnodostępnych (62,5%), na drugim miejscu badani sytuują zadania takiej placówki jako wypożyczalni sprzętu wspomagającego oraz superwizora dla nauczycieli współorganizujących kształcenie i pedagogów specjalnych w placówkach ogólnodostępnych (obydwie te kategorie wybrało 50% respondentów). Zasadniczo udzielone odpowiedzi pokrywają się z modelową rolą SCWEW, nie pojawiły się odpowiedzi znacząco odchodzące od proponowanych rozwiązań. Uwagę zwraca jedna odpowiedź wskazująca na konieczność niezależnego funkcjonowania SCWEW ze wsparciem szkół specjalnych, a nie na ich bazie. Wiele doświadczeń zdobytych w toku realizacji projektu pilotażowego, w tym złożoność działań i skomplikowana obsługa finansowo-administracyjna SCWEW, może wskazywać na zasadność takiego postulatu. Zwłaszcza że projekt pilotażowy nie pozwalał na pokrycie żadnych kosztów pośrednich związanych z funkcjonowaniem SCWEW, za kwalifikowalne uznając wyłącznie wynagrodzenia kadry merytorycznej. Niemożliwe było pokrycie kosztów personelu administracyjnego i obsługowego czy zakupu materiałów biurowych, co znacząco obciążało budżety placówek.

Oczywistym aspektem w ramach podejmowanej w niniejszym opracowaniu analizy było również pytanie o korzyści, jakie placówki specjalne odniosły z udziału w projekcie pilotażowym. Ankietowani zwrócili w tym przypadku uwagę przede wszystkim na możliwość, a wręcz generowaną uczestnictwem konieczność podniesienia kompetencji i kwalifikacji kadry swoich placówek. Jako znaczące wskazane zostały nawiązane kontakty i wymiana doświadczeń pozwalająca na wzajemne przenikanie się perspektyw patrzenia na proces kształcenia w placówkach specjalnych i ogólnodostępnych. Nie bez znaczenia pozostawały także kwestie wizerunkowe i pozyskanie możliwości upowszechniania działalności szkół specjalnych w lokalnych środowiskach. Pojawiły się co prawda również opinie o braku jakichkolwiek korzyści z udziału w projekcie, były to jednak wypowiedzi odosobnione.

Jeśli zatem badani nauczyciele i dyrektorzy, jako kadra aktualnie zatrudniona w edukacji specjalnej, w przeważającej większości zaprezentowali pozytywne nastawienie do wdrażanych rozwiązań na rzecz upowszechniania idei inkluzyjnych, można założyć, że nie powinni oni dopatrywać się zagrożeń dla funkcjonowania swoich placówek z tego tytułu. Czy takie założenie znalazło potwierdzenie w opiniach ankietowanych?

Rozkład udzielonych odpowiedzi przedstawia wykres 5.



Wykres 5. Ocena zagrożeń dla funkcjonowania placówek specjalnych wynikających z wprowadzania edukacji włączającej w opinii badanych (wypowiedzi cytowane w oryginalnej pisowni respondentów)

Źródło: badania własne, 2023.

Edukacji włączającej od początku towarzyszą mniej lub bardziej uzasadnione przekonania, że wdrażanie kształcenia inkluzyjnego wiązać się będzie z likwidacją kształcenia specjalnego. Niejednokrotnie podmioty realizujące projekt musiały stawiać odpór zarzutom, że uczestniczą w demontowaniu systemu edukacji specjalnej w Polsce. W założeniach koncepcyjnych projektu nie było i nadal nie ma mowy o takich działaniach, na chwilę obecną nie ma też żadnych deklaracji ze strony władz oświatowych w tej kwestii. Tym niemniej potencjalne zagrożenie dla funkcjonowania szkół specjalnych jest w dalszym ciągu odczuwane i dyskutowane w przestrzeni edukacyjnej, zarówno specjalnej, jak i ogólnodostępnej. Opinie ankietowanych liderów i ekspertów SCWEW w tym temacie także są dość podzielone, 45,8% respondentów nie dostrzega w edukacji włączającej zagrożenia dla funkcjonowania szkolnictwa specjalnego, jednak pozostała część zauważa potencjalne ryzyko związane z wdrażaniem edukacji włączającej. Na ile to ryzyko jest realne, nie sposób w tym momencie odpowiedzieć. Jednakże wiele

wskazuje na to, że zaproponowany model, jak i warunki polskiego systemu oświaty stwarzają wyraźną granicę dla możliwości efektywnego włączania uczniów z głębszymi postaciami niepełnosprawności.

Refleksje końcowe

Swoistego rodzaju konsekwencję omawianej kwestii stanowi w związku z tym pytanie o przyszłość szkolnictwa specjalnego w Polsce. Jak zdaniem ankietowanych będzie wyglądała szkoła specjalna w Polsce w perspektywie edukacji włączającej? Pytani o to liderzy i eksperci udzielali zasadniczo dwóch rodzajów odpowiedzi. Pierwsza grupa nie potrafiła zająć w tym aspekcie jednoznacznego stanowiska lub wprost wskazywała na sprzeczność wielu komunikatów i działań podejmowanych przez prawodawcę, wprowadzającą chaos i uniemożliwiającą tym samym określenie na ten moment potencjalnej przyszłości szkolnictwa specjalnego w Polsce. Druga grupa stoi natomiast na stanowisku, że szkolnictwo specjalne będzie nadal istnieć, choć może wzrastać jego specjalizacja i ukierunkowanie na uczniów oraz wychowanków z najpoważniejszymi w swym charakterze zaburzeniami rozwojowymi. W opinii wielu ankietowanych projekt SCWEW wyraźnie zarysował granicę, jakiej szkoły ogólnodostępne nie są na ten moment w stanie przekroczyć, podejmując próby włączenia w główny nurt edukacyjny uczniów z głębszymi niepełnosprawnościami i niepełnosprawnościami sprzężonymi. Jedna z udzielonych odpowiedzi przedstawia niezwykle ciekawy i optymistyczny punkt widzenia, który z powodzeniem może stanowić podsumowanie niniejszego opracowania, ale także wielu nadziei pedagogów i nauczycieli szkół specjalnych:

Realizacja pilotażowego projektu SCWEW, „przewrotnie” pokazała ogromną wartość szkolnictwa specjalnego w Polsce. Sądzę, że w wielu przypadkach działalność szkół specjalnych zaangażowanych w projekt zmieniła ich pejoratywne postrzeganie w środowisku lokalnym i uczyniła wiodącymi ośrodkami specjalistycznymi i eksperckimi. Działania SCWEW „odczarowały” szkoły specjalne jako szkoły „gorszego wyboru”. W mojej ocenie, działania SCWEW przekonały wielu rodziców i decydentów o wartości i zasobach szkół specjalnych i otworzyły świadomą drogę wyboru dla rodzica.

Bibliografia

- Al-Khamisy D. (2013), *Edukacja włączająca – edukacją dialogu*, Warszawa.
- Booth T., Ainscow M. (2011), *Przewodnik po edukacji włączającej, rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, Warszawa.
- Chrzanowska I. (2016), *Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej*, „Studia Edukacyjne”, nr 41: 55-74.
- Ćwirynkało K., Żyta A. (2015), *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Raport z badań*, „Szkoła Specjalna”, 4: 245-259.

- Dryżałowska G. (2018), *Wykluczenie społeczne – (nie)zmienny problem pedagogiki*, [w:] Dryżałowska G. et al., *Inkluzja w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej: pytania, konteksty, dyskusje*, wyd. I, Warszawa.
- Gajdzica Z. (2011), *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Sosnowiec: 56-79.
- Jachimczak B. (2008), *Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, Łódź.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2010), *Problematyczna dostępność systemu edukacji dla osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność”, nr 3: 41-51.
- Model SCWEW, <https://www.ore.edu.pl/2021/04/czas-na-scwew-dzieci-czekaja-2/> [15.07.2023].
- Regulamin konkursu grantowego, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=31003> [15.07.2023].
- Skibska J. (2020), *Pronormalizacyjne zmiany w obszarze edukacji włączającej w ocenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6: 62-76.
- Skotnicka B. (2015), *Gotowość do realizowania edukacji inkluzyjnej przez nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych*, „Nauczyciel i Szkoła”, 57, nr 1: 71-84.
- Skotnicka B. (2019), *Rozumienie pojęcia edukacja włączająca przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, „Kultura i Edukacja”, nr 1 (123): 230-247.
- Szumski G. (2014), *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4: 127-139.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (2010), *Wokół edukacji włączającej*, Warszawa.
- Żółkowska T. (2009), *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków: 43-54.

**(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH
KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ**

Monika Gołubiew-Konieczna

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 7 w Gdańsku

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr3>

**WSPARCIE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
UCZĘSZCZAJĄCYCH DO SZKÓŁ OGÓLNODOSTĘPNYCH
I INTEGRACYJNYCH ORAZ ICH NAUCZYCIELI
PRZEZ TZW. DODATKOWE OSOBY DOROSŁE –
ZAŁOŻENIA WYNIKAJĄCE Z PRZEPISÓW PRAWA
OŚWIATOWEGO A SZKOLNA RZECZYWISTOŚĆ**

**Support of students with disabilities attending mainstream
and integrated schools and their teachers by so-called additional adults –
assumptions under educational law vs. school reality**

Abstract: The article is a compilation of information on one of the forms of supporting students with disabilities in mainstream and integrated schools, consisting in the presence of additional adults there. The author presents the tasks of a teacher with a background in special education co-organizing the educational process, a teacher's aide, an assistant for a student with special educational needs, a special educator, specialists from the Specialized Center for Supporting Inclusive Education. It refers to the current educational legislation, completed and ongoing pilots promoted by the MEiN, school educational reality.

Keywords: student with disabilities, additional adults in a mainstream school, educational legislation

Wprowadzenie

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku umożliwiła uczniom z niepełnosprawnościami naukę w szkołach ogólnodostępnych (zwanych wtedy szkołami masowymi) – wcześniej dla tych uczniów przewidziana była edukacja wyłącznie w szkołach specjalnych. Jednocześnie, umożliwiając usprawnianie deficytów rozwojowych i słabiej rozwijających się funkcji, zapewniono im dodatkowe zajęcia rewalidacyjne – także na mocy wymienionej ustawy. By proces ich edukacji był efektywny, sukcesywnie wprowadzano do szkół ogólnodostępnych różne dedykowane im formy wsparcia, w tym: obejmowanie ich pomocą psychologiczno-pedagogiczną, szczególnie poprzez udział w zajęciach specjalistycznych i terapeutycznych; umożliwienie realizowania programów

edukacyjnych dostosowanych do indywidualnych potrzeb, z uwzględnieniem stosowania zindywidualizowanych metod i form pracy, a także specjalistycznych pomocy dydaktycznych; zwiększenie lat przewidzianych na naukę szkolną dzięki korzystaniu z przedłużonych etapów edukacyjnych; zdawanie egzaminów zewnętrznych w odpowiednich warunkach i formach; możliwość nauki tylko jednego języka obcego; a ostatnio także wyłączanie z wybranych zajęć edukacyjnych i realizację ich indywidualnie lub w grupie do pięciu uczniów. Jedną z form wspierania uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych było i jest zatrudnianie w nich dodatkowych osób dorosłych do pomocy w podejmowanych względem tej grupy uczniów działań edukacyjnych, wychowawczych, terapeutycznych i opiekuńczych. Niniejszy artykuł stanowi zebranie informacji o ww. osobach, zadaniach, do jakich zobowiązują ich przepisy prawa oświatowego i sposobach realizacji, a także o wątpliwościach odnoszących się do podejmowanych przez nich, lub nie, niektórych działaniach.

Nauczyciele posiadający kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zatrudniani w celu współorganizowania kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami

Nauczyciel z przygotowaniem z zakresu pedagogiki specjalnej pojawił się w szkole ogólnodostępnej w 1993 roku. Wydane do przywoływanej ustawy Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz.Urz. MEN z 1993 r., Nr 9, poz. 36) podnosiło, że

[...] w przedszkolach i szkołach prowadzących oddziały integracyjne mogą być zatrudniani dodatkowo nauczyciele ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego, a w szczególności: udzielania pomocy nauczycielom w zakresie doboru treści programowych i metod pracy z uczniem niepełnosprawnym oraz prowadzenia bądź organizowania różnego rodzaju form pomocy psychologicznej i pedagogicznej oraz zajęć rewalidacji indywidualnej.

Nauczyciele ci byli zatrudniani w klasach integracyjnych, funkcyjnie nazywani „wspomagającymi” lub nauczycielami specjalnymi. W ramach swojej pracy mieli nieść pomoc zarówno nauczycielom prowadzącym zajęcia (funkcyjnie nazywanych „wiodącymi” lub przedmiotowcami), jak i uczniom z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, których w jednej klasie mogło być od 3 do 5. Nauczyciele wspomagający, którzy swoje kwalifikacje uzyskali na studiach magisterskich z zakresu pedagogiki specjalnej, studiach podyplomowych lub kursach kwalifikacyjnych, realizowali w klasach integracyjnych trzy rodzaje zadań:

- edukacyjne, związane ze zdobywaniem szkolnej wiedzy i umiejętności przez uczniów z niepełnosprawnościami na zajęciach lekcyjnych oraz usprawnianiem ich słabiej rozwijających się funkcji na zajęciach rewalidacyjnych;
- integrujące, związane z czuwaniem i wspieraniem integracji pomiędzy uczniami z niepełnosprawnościami i pełnosprawnymi z jednej klasy, pomiędzy ich rodzicami, a także uczącymi ich nauczycielami;
- wychowawcze, związane z pełnieniem roli wychowawcy nie tylko dla uczniów z niepełnosprawnościami i ich rodziców, ale dla wszystkich uczniów i wszystkich rodziców jednej klasy (Gołubiew 2001: 182-183).

Zadania nauczycieli wspomagających zostały prawnie uszczegółowione dopiero w 2005 roku Rozporządzeniem MENiS z dnia 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2005 r., Nr 19, poz. 167). Nieznaczenie zmienione, aktualnie obowiązujące zadania nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej są zawarte w Rozporządzeniu MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 24 sierpnia 2017 r., poz. 1578), ale odnoszą się już nie tylko do nauczycieli zatrudnianych w klasach integracyjnych, ale też pracujących w klasach ogólnodostępnych. Rozporządzenie wskazuje bowiem, że gdy do klasy ogólnodostępnej będzie uczęszczał uczeń z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera lub uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną, należy zatrudnić w niej dodatkowego nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych, a w przypadku innych niepełnosprawności takiego nauczyciela także można zatrudnić, choć już za zgodą organu prowadzącego. Uznano, że nauczyciele ze specjalnym przygotowaniem:

- *prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami zajęcia edukacyjne określone w programie*¹, co oznacza, że na zajęciach lekcyjnych obecnych jest dwóch nauczycieli, którzy wspólnie te zajęcia wcześniej przygotowali, a teraz razem je realizują,
- *prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami pracę wychowawczą z uczniami niepełnosprawnymi*, co oznacza, że włączają się w różne działania na rzecz budowania integracji pomiędzy wszystkimi uczniami zarówno jednej klasy, jak i całej szkoły,
- *uczestniczą, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli, specjalistów i wychowawców grup*

¹ Wyróżnione zapisy odnoszą się do sformułowań zawartych w ww. rozporządzeniu.

- wychowawczych, co oznacza, że mogą razem z uczniem z niepełnosprawnością brać udział w innych zajęciach niż te obowiązkowe, wynikające z podstawy programowej, takich jak np. kółka zainteresowań, zajęcia realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej i innych,
- udzielają pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne określone w programie, w doborze form i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi, co oznacza, że w sytuacjach, gdy nie są obecni na danych zajęciach lekcyjnych (pensum dydaktyczne tych nauczycieli wynosi do 22 godzin w tygodniu, a zajęć obowiązkowych uczniowie poszczególnych klas mają zdecydowanie więcej, szczególnie na II i III etapie edukacyjnym) powinni wcześniej udzielić porad nauczycielom, jak pracować z danym uczniem w klasie, by mógł na lekcjach uczyć się efektywnie,
 - prowadzą zajęcia rewalidacyjne w liczbie dwóch godzin w tygodniu po 60 minut każda, ale zgodnie ze swoimi szczegółowymi uprawnieniami w zależności od rodzaju niepełnosprawności danego ucznia.

Pomimo trzydziestu lat doświadczeń pracy nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej na rzecz uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych, nadal należy zastanawiać się nad jakością jego działań. Czasami wydaje się, że jego aktywność na zajęciach lekcyjnych jest zbyt mała w stosunku do potrzeb konkretnego ucznia z niepełnosprawnością, który nie uzyskuje zakładanych efektów edukacyjnych. Czasami zaś jest tak duża, że możemy mówić o wyuczonej bezradności – bez obecności nauczyciela specjalnego uczeń nie jest w stanie w zasadzie niczego zrobić samodzielnie (Szumski 2019: 20). Nadal też nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciele przedmiotowi nie są pewni, czy poradzą sobie w klasie z uczniem z niepełnosprawnością bez nauczyciela ze specjalnym przygotowaniem i bardzo często domagają się jego obecności, czy jest taka realna potrzeba, czy też nie, cedując na niego pełną odpowiedzialność za zachowanie się ucznia, nabywanie przez niego wiedzy przewidzianej podstawą programową, kontakt z rodzicami, a także za konstruowanie wszelkich szkolnych dokumentów, w tym wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia oraz indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (Gołubiew-Konieczna 2020: 238). Obecności dodatkowego nauczyciela domagają się także rodzice dzieci z niepełnosprawnościami, uważając, że wtedy ich syn czy córka nie będzie miał problemów z nauką szkolną i łatwiej poradzi sobie z ewentualnymi problemami. Jednak wydaje się, że sami uczniowie nie zawsze chcą korzystać ze wsparcia „przypisanych im nauczycieli” (przykładem jest mama, która w poradni psychologiczno-pedagogicznej domagała się wpisania w orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego zaleceń odnośnie do obecności nauczyciela ze specjalnym przygotowaniem

dla swojego syna z afazją, uczęszczającego do II klasy sportowej szkoły podstawowej, zupełnie zresztą bezzasadnie. Odwołała swoje żądania, gdy po poinformowaniu syna dostał on „histerii” i płacząc, odmówił pójścia do szkoły), albo też nie chcą korzystać z jego „jawnej pomocy” (za przykład niech posłuży postawa ucznia z klasy IV szkoły podstawowej ze zdiagnozowanym autyzmem, o wysokich możliwościach poznawczych, który nie pozwala nauczycielowi specjalnemu siadać przy nim w ławce i kontroluje, czy podczas zajęć lekcyjnych nie stoi za blisko niego). Prawdą jest bowiem, że stała obecność dodatkowej osoby dorosłej, w tym nauczyciela wspomagającego, negatywnie naznacza ucznia z niepełnosprawnością, utrudniając jego integrację z pełnosprawnymi rówieśnikami (Szumski 2019: 20).

Kolejną sprawą nadal jest, swego rodzaju drugoplanowa rola nauczyciela ze specjalnym przygotowaniem w klasie ogólnodostępnej i związany z tym brak podejmowanych przez niego działań na rzecz organizacji zajęć lekcyjnych. Wybór metod pracy z całą klasą pozostawia do decyzji nauczycieli przedmiotowych, rola nauczyciela wspomagającego ogranicza się do dostosowywania treści i form pracy wyłącznie z uczniem niepełnosprawnym, często w postaci cichego wyjaśniania mu różnych zagadnień, robienia za niego notatek, eliminowania pewnych treści przedmiotowych, żeby nadążyć za tempem pracy całej klasy. A także, żeby nie przeszkadzał innym uczniom. Podczas lekcji niewiele albo wcale nie ma zajęć w małych grupach zadaniowych, wykorzystywania nieszablonowych pomocy dydaktycznych, stosowania tutoringu rówieśniczego czy innych metod. Nauczyciele przedmiotowi mają zbyt małą wiedzę na temat uniwersalnego projektowania i efektywności tzw. nauczania otwartego, a nauczyciele specjaliści milczą w tym temacie – choć nie powinni. Ale, być może, ich wiedza i umiejętności także nie są wystarczające, by faktycznie współorganizować pracę na zajęciach lekcyjnych, a nie tylko na nich być.

Pomoc nauczyciela

Kolejną osobą, którą pozwolono zatrudnić w klasie ogólnodostępnej zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 24 sierpnia 2017 r., poz. 1578), jest pomoc nauczyciela. Pomoc nauczyciela to osoba dorosła zatrudniana na podstawie Kodeksu Pracy, a więc na obowiązkowe 40 godzin w tygodniu, która nie musi mieć szczególnych kwalifikacji ani przygotowania pedagogicznego i zaliczana jest do grupy pracowników obsługi. Jej zadania wyznacza dyrektor szkoły stosownie do potrzeb związanych z uczniami z niepełnosprawnością. Na ogół

pomoc nauczyciela realizuje zadania organizacyjne, techniczne, wspiera ucznia w czynnościach przygotowujących go do określonych zajęć i umożliwiających porządkowanie stanowiska pracy, pomaga w realizacji czynności samoobsługowych i przemieszczaniu się po szkole, a także podczas wycieczek poza jej teren. Analogicznie jak w sytuacji nauczyciela z przygotowaniem z zakresu pedagogiki specjalnej, pomoc nauczyciela zatrudnia się w sytuacji, gdy do klasy ogólnodostępnej uczęszcza uczeń z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, lub uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną, a w przypadku innych niepełnosprawności pomoc nauczyciela można zatrudnić wyłącznie za zgodą organu prowadzącego.

Szkoły ogólnodostępne bardzo różnie organizują pracę pomocy nauczyciela. Czasami jest to osoba, która przebywa z konkretnym uczniem z niepełnosprawnością przez cały okres jego pobytu na terenie szkoły – jest obecna podczas zajęć lekcyjnych, w świetlicy, na szkolnej stołówce itp. Szczególnie dotyczy to uczniów z dodatkowymi problemami, np. z ADHD, nadpobudliwych psychoruchowo, łamiących obowiązujące normy i zasady, przejawiających zachowania agresywne. W takich sytuacjach rola pomocy nauczyciela ogranicza się do pilnowania ucznia, by nie zrobił krzywdy sobie lub innym dzieciom. Czasami zaś pomoc nauczyciela, choć zatrudniona w szkole dzięki temu, że uczeń z danym rodzajem niepełnosprawności do niej uczęszcza, świadczy pomoc opiekuńczą także uczniom z innymi niepełnosprawnościami, którzy tego realnie potrzebują, uczęszczających do różnych klas, np. w razie potrzeb pomaga im w toalecie, szatni, transportuje windą na piętro.

Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE)

W wielu krajach europejskich (także na świecie) w szkołach ogólnodostępnych (również specjalnych) oprócz nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem pracują też asystenci, których obowiązki mają bardzo szerokie spektrum: od obsługi technicznej i organizacji środowiska fizycznego szkoły oraz wspierania ucznia z niepełnosprawnością w wykonywaniu różnych codziennych czynności samoobsługowych, poprzez przygotowywanie pomocy dydaktycznych, dyscyplinowanie zespołu klasowego i podejmowanie działań wychowawczych, aż po wsparcie dziecka w procesie uczenia się w trakcie zajęć lekcyjnych i poza nimi, a nawet zastępowanie nauczyciela podczas jego nieobecności, bycie trenerem komunikacji językowej i alternatywnej, orientacji przestrzennej czy innego rodzaju specjalistą (Domagała-Zyśk 2018: 2-4). Obecnie w polskiej szkole nie ma takiego stanowiska jak „asystent ucznia niepełnosprawnego”.

Próby wprowadzenia od 1 stycznia 2016, dzięki Rozporządzeniu MEN z dnia 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2015 r., poz. 1113) „asystenta nauczyciela” w klasach I-III oraz „asystenta nauczyciela świetlicy” skończyły się niepowodzeniem, głównie ze względu na konieczność posiadania przez osoby zajmujące takie stanowiska przygotowywania pedagogicznego, a wykonywania pracy poza Kartą Nauczyciela. Ze względu na trudności pozyskania osób do pracy w charakterze asystentów nauczycieli oraz protesty oświatowych związków zawodowych Ustawą z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. z 2017 r., poz. 2203) stanowisko wyżej wymienionych asystentów zostało zlikwidowane (wygasło zupełnie w 2020 r.). Trwają natomiast prace nad znalezieniem rozwiązań dla zatrudniania w szkołach i placówkach oświatowych „asystentów uczniów”, dzięki projektowi pod nazwą „Asystent ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych (ASPE) – pilotaż” (ODiTK, 2020). Projekt ten był realizowany w okresie od 4 maja 2020 do 31 grudnia 2023 roku w ramach Programu Operacyjnego Wiedza, Edukacja, Rozwój 2014-2020. Na zlecenie MEiN projekt realizowali: Fundacja Edukacyjna ODiTK, Fundacja Fundusz Współpracy, Stowarzyszenie Sztuka Włączania oraz Uniwersytet Warmińsko- Mazurski. Celem głównym podejmowanych działań była poprawa dostępności usług edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, którzy doświadczają ograniczeń w samodzielnym funkcjonowaniu na terenie szkoły ogólnodostępnej. Cele szczegółowe projektu to:

- wypracowanie rozwiązań na rzecz uruchomienia w szkołach usług asystenckich względem uczniów ze specjalnymi potrzebami,
- doprecyzowanie charakterystyki grupy uczniów, do której powinny być skierowane usługi asystenckie,
- wypracowanie standardów tych usług, obejmujące w szczególności opracowanie rekomendacji do rozwiązań prawnych oraz włączenie kwalifikacji „Asystowanie uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ODiTK 2020).

Podczas realizacji pilotażu ustalono, że asystent ucznia (ASPE) powinien mieć kwalifikacje minimum średnie, ale nie musi mieć przygotowania pedagogicznego. Powinien natomiast posiadać odpowiednie kompetencje, w tym: psychospołeczne (odporność na stres, umiejętność radzenia sobie z trudnościami, empatię), organizacyjne (umiejętność planowania dnia, ustalania aktywności ucznia) i komunikacyjne (umiejętność współpracy w zespole z osobami dorosłymi, w tym z nauczycielami i rodzicami oraz

z uczniami). ASPE powinien także posiadać określoną wiedzę i umiejętności w zakresie: świadczenia pomocy przedmedycznej, wykonywania elementarnych i niezbędnych usług medycznych oraz opiekuńczych, wspomagania ucznia w procesie zdobywania wiedzy, komunikowania się z uczniem w sposób dostosowany do jego potrzeb i możliwości – tego powinien nauczyć się podczas dedykowanych mu, obowiązkowych szkoleń. Przyjęto też cztery obszary działań ASPE na rzecz uczniów potrzebujących, w tym:

- obszar działań wspierających ogólne funkcjonowanie ucznia, rozumiane w szczególności jako pomoc w wykonywaniu codziennych czynności samoobsługowych (w tym higienicznych w toalecie), komunikacyjnych (w tym w zakresie komunikacji pozawerbalnej), edukacyjnych (np. robienie za ucznia notatek, czytanie mu określonych treści) i wynikających z trudności ucznia w przemieszczaniu się po szkole;
- obszar działań polegających na współpracy z nauczycielami i specjalistami, w tym udział ASPE w posiedzeniach rad pedagogicznych i pracach zespołów opracowujących wielospecjalistyczną ocenę funkcjonowania ucznia oraz konstruujących dla niego indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, a także podejmowanie i realizacja ustaleń w zakresie przewidywania i wyciszania autoagresywnych i agresywnych zachowań ucznia;
- obszar działań obejmujących w szczególności wykonywanie niektórych czynności medycznych (np. mierzenie cukru, cewnikowanie, podawanie leków);
- obszar działań związanych z transportem do i ze szkoły na zajęcia lekcyjne, na zajęcia dodatkowe, uroczystości szkolne i opieka podczas wycieczek i wyjść poza teren szkoły (MEN, 2020).

Jednocześnie należy pamiętać, że ASPE nie ma być osobą wyręczającą ucznia z jego własnej aktywności, ale ma stopniowo przygotowywać go do niezależności i samodzielności w funkcjonowaniu na miarę jego możliwości. Problemem tutaj może być czasowość przyznawania asystenta konkretnemu uczniowi, w polskiej szkole bowiem istnieje tendencja do stałego świadczenia pomocy, a jej zredukowania boją się zarówno nauczyciele, jak i rodzice. A przecież może się okazać, że po pewnym czasie ASPE nie będzie już wcale potrzebny albo nie będzie już potrzebny na stałe. W zasadzie zakłada się czterofazowość pracy asystentów, a więc: w pierwszym okresie pracy z uczniem (w fazie pierwszej) asystent pozostawia mu 20% jego samodzielności, w fazie drugiej – 50%, w fazie trzeciej – 75%, w fazie ostatniej zaś 90% samodzielności. Należy, uważnie obserwując ucznia, mądrze mu towarzyszyć, trzymać się wspomnianych zasad i stopniowo wycofywać się oraz zmniejszać świadczone wsparcie (Fryt 2017: 28). Choć oczywiście będą i tacy uczniowie, którzy z asystentury będą zmuszeni korzystać przez całe swoje życie i dla których obecność tej drugiej osoby będzie szansą na samodzielność i niezależność (Żółkowska 2005: 77).

Szkolni specjaliści

We wszystkich rodzajach szkół w polskim systemie oświaty zatrudniani są także różni specjaliści, w tym: pedagog szkolny, pedagog specjalny, psycholog szkolny, logopeda, terapeuta pedagogiczny, doradca zawodowy. Ich szczegółowe zadania zostały opublikowane w Rozporządzeniu MEN z dnia 9 sierpnia 2018 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591, z 2020 r., poz. 1280 oraz z 2022 r., poz. 1594). Specjalista to nauczyciel, który nie prowadzi zajęć lekcyjnych z uczniami z konkretnych edukacji czy przedmiotów szkolnych, ale obecny na terenie szkoły świadczy w swoim zakresie pomoc poprzez m.in.: udzielanie porad i konsultacji uczniom, ich nauczycielom i rodzicom, prowadzenie różnego rodzaju zajęć o charakterze profilaktyczno-wychowawczym, terapeutycznym i innym specjalistycznym, podejmowanie działań informacyjnych i szkoleniowych. Szkolni specjaliści wspierają nauczycieli i wychowawców wszystkich uczniów, w tym uczniów z niepełnosprawnościami, w szczególności „[...] w rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia ich mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień oraz przyczyn ich niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie i pełne uczestnictwo w życiu szkoły” (tekst ujednolicony w Dz.U. z 2023 r., poz. 1798), by udzielić im w tym względzie tzw. pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jest to istotne szczególnie w aspekcie planowania pracy z uczniami z niepełnosprawnością, a pozyskiwane informacje są wykorzystywane podczas konstruowania dla nich indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych.

Od 1 września 2023 roku do wszystkich szkół ogólnodostępnych, w których liczba uczniów przekracza 50, wprowadzono obowiązek zatrudniania nowego specjalisty-pedagoga specjalnego. Zadania pedagoga specjalnego zostały skatalogowane i przedstawione w Rozporządzeniu MEiN z dnia 22 sierpnia 2022 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2022 r., poz. 1594) oraz w Rozporządzeniu MEiN z dnia 22 lipca 2022 roku w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz.U. z 2022 r., poz. 1610). Zgodnie z tymi dokumentami pedagog specjalny:

- a) współpracuje z nauczycielami, wychowawcami i innymi specjalistami oraz uczniami w²:
- rekomendowaniu dyrektorowi szkoły do realizacji działań w zakresie zapewnienia aktywnego i pełnego uczestnictwa uczniów niepełnosprawnych w życiu szkoły oraz dostępności, o której mowa w ustawie z 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, co oznacza, że czuwa nad tzw. klimatem szkoły sprzyjającym wszystkim uczniom, w tym z niepełnosprawnościami, inspirując organizowanie różnego rodzaju działań o charakterze włączającym, a także sprawdzając, czy szkoła zapewnia realną dostępność dla ucznia z każdym rodzajem niepełnosprawności, a tym samym, czy sprzyja równości i niezależności,
 - prowadzeniu badań i działań diagnostycznych związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu szkoły i placówki, co oznacza, że prowadzi tzw. diagnozę funkcjonalną i na podstawie obserwacji lub posiadanych i wykorzystywanych metod diagnostycznych pomaga w określeniu realnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami w różnych zakresach – te działania pedagoga specjalnego można określić jako profilaktyczne,
 - rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów, co oznacza włączanie się w działania na rzecz uczniów z niepełnosprawnościami w sytuacjach mu zgłaszanych lub zaobserwowanych i określanych jako trudne – są to działania służące rozwiązywaniu konkretnych problemów,
 - określaniu niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia, co oznacza, że pedagog specjalny ma odpowiednią wiedzę dotyczącą rozwiązań technicznych i technologicznych wykorzystywanych w pracy z uczniami z różnymi niepełnosprawnościami oraz konieczności pozyskiwania niezbędnego sprzętu w celu zwiększenia efektywności edukacji poszczególnych uczniów, a także wie, jakie warunki należy uczniowi z daną niepełnosprawnością zapewnić w klasie szkolnej, by jego nauka była efektywna (np. gdzie uczeń ma

² Wyróżnienia odnoszą się do sformułowań zawartych w ww. rozporządzeniu.

siedzieć, jak doświetlić mu miejsce pracy, jakie warunki akustyczne są dla niego odpowiednie i inne),

- b) współpracuje z zespołem ds. kształcenia specjalnego w zakresie opracowania i realizacji IPET ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym zapewnienia mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co oznacza, że jest obecny na spotkaniach ww. zespołów dla wszystkich uczniów z niepełnosprawnościami, służy im głosem doradczym, eksperckim, czasem mediacyjnym,
- c) wspiera nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w: rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych uczniów lub trudności w ich funkcjonowaniu, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu szkoły lub placówki, udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w bezpośredniej pracy z uczniem, dostosowaniu sposobów i metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego możliwości psychofizycznych, doborze metod, form kształcenia i środków dydaktycznych do potrzeb uczniów, co oznacza, że może np.: obserwować ucznia z niepełnosprawnością podczas lekcji i innych zajęć prowadzonych na terenie szkoły przez różnych nauczycieli, udzielać im porad odnoszących się do, stosowanych, lub nie, konkretnych metod i form pracy względem tego ucznia oraz specjalistycznych pomocy dydaktycznych, włączać się w działania pomagające uczniowi w integracji z zespołem klasowym,
- d) udziela pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, rodzicom uczniów i nauczycielom, co oznacza, że spotyka się z uczniami z niepełnosprawnościami, ich rodzicami i nauczycielami, rozmawia z nimi o ich potrzebach i możliwościach zaspokajania tych potrzeb, udziela porad, konsultacji jednorazowo bądź cyklicznie, indywidualnie bądź grupowo (np. może prowadzić grupę wsparcia dla rodziców uczniów z niepełnosprawnościami, zajęcia dla uczniów rozwijające ich kompetencje emocjonalno-społeczne, superwizje dla nauczycieli i inne),
- e) współpracuje, w zależności od potrzeb, z innymi podmiotami, o których mowa w przepisach o organizacji i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co w jego przypadku oznacza współpracę z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, z fundacjami i stowarzyszeniami działającymi na rzecz grup dzieci i młodzieży z konkretnymi problemami, konsultantami ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub kształcenia specjalnego działającymi w ośrodkach doskonalenia zawodowego, a także ze specjalnymi ośrodkami szkolno-wychowawczymi, które na mocy Rozporządzenia MEiN z dnia 30 marca 2023 roku, w sprawie niektórych publicznych placówek systemu oświaty (Dz.U.

z 2023 r., poz. 651) mają obowiązek współpracować ze szkołami ogólnodostępnymi w zakresie diagnozowania i rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych uczniów z niepełnosprawnością uczęszczających do tych szkół (pedagog specjalny wie, gdzie takie placówki się znajdują, jest w kontakcie ze specjalistami tam pracującymi, stosownie do potrzeb organizuje wsparcie, np. wizytę studyjną nauczycieli szkoły ogólnodostępnej w specjalnym ośrodku, zaproszenie nauczyciela ze szkoły specjalnej do udziału w posiedzeniu zespołu konstruującego IPET dla ucznia z danym rodzajem niepełnosprawności czy zespołu wychowawczego w odpowiedzi na konkretny zaistniały problem tego ucznia),

f) przedstawia radzie pedagogicznej propozycje dotyczące doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki, mającego na celu podnoszenie jakości edukacji włączającej, co oznacza, że w wyniku swoich obserwacji i wiedzy potrafi ustalić, w jakim zakresie potrzebne są wewnętrzne szkolenia rady pedagogicznej i zewnętrzne szkolenia poszczególnych nauczycieli, aby uczniowie z niepełnosprawnościami mieli zaspokojone wszystkie swoje potrzeby, zarówno edukacyjne, jak i te związane z pełnym włączaniem w środowisko pełnosprawnych rówieśników,

g) prowadzi zajęcia rewalidacyjne bezpośrednio z uczniami w zakresie swojej specjalności związanej z danym rodzajem niepełnosprawności ucznia.

W opublikowanym Rozporządzeniu MEiN z dnia 22 sierpnia 2022 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli Dz.U. z 2022 r., poz. 1769), wskazano, kto będzie mógł zajmować stanowisko pedagoga specjalnego. Uznano, że w okresie przejściowym, tj. do 31 sierpnia 2026 roku, może je zajmować nauczyciel danej szkoły, który ukończył studia podyplomowe, a nawet kurs kwalifikacyjny z zakresu pedagogiki specjalnej. Jednak docelowo jest to stanowisko zagwarantowane dla pedagogów specjalnych po jednolitych pięcioletnich studiach magisterskich. Od roku szkolnego 2019/2020 na wyższych uczelniach rozpoczęli naukę przyszli adepci tej specjalności, którzy zdobędą kwalifikacje w zakresie edukacji włączającej (posiadają wiedzę i umiejętności, m.in. w zakresie uniwersalnego projektowania i racjonalnego dostosowywania programów nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów z różnymi niepełnosprawnościami, pracy edukacyjnej i wychowawczej z grupą zróżnicowaną, diagnozowania potrzeb i możliwości uczniów, wspierania ich rodziców i współpracy z nauczycielami) oraz w zakresie wybranej specjalności (związanej z homogeniczną subdyscypliną pedagogiki specjalnej dotyczącej pracy z uczniem z danym rodzajem niepełnosprawności) (Jachimczak 2019: 143-144).

Liczba zadań pedagoga specjalnego jest duża, a ich zakres szeroki – mieszczą się one zarówno w aspekcie koordynacji różnych działań odnoszących się do edukacji

włączającej, jak i rzecznictwa uczniów z niepełnosprawnościami w szkole ogólnodostępnej. Wymagają od niego odpowiednich kwalifikacji i wiedzy, które niewątpliwie uzyska na tychże studiach magisterskich. Jednak wydaje się, że realizacja przypadających na niego zadań nie będzie możliwa bez pewnego doświadczenia zawodowego (np. w celu poznania realiów szkolnych i przepisów prawa oświatowego), odwagi w udzielaniu porad starszym stażem nauczycielom (często przez nich niechcianych), inicjowaniu tzw. kontaktów w otwartym środowisku (z funkcjonującymi tam podmiotami wspomagającymi) i wielu innych. Szkoda, że MEiN nie wypowiedziało się w kwestii np. stopnia awansu zawodowego nauczyciela, jednak wyższego niż nauczyciel rozpoczynający pracę, lub odpowiednio długiego stażu pracy, wtedy nie byłoby wątpliwości, czy pedagog specjalny poradzi sobie należycie ze wszystkimi narzuconymi mu na tym stanowisku zadaniami. Teraz te wątpliwości są.

Stosunkowo mało miejsca w aktualnych i planowanych działaniach na rzecz edukacji włączającej poświęcono roli doradcy zawodowego, a przecież zadaniem każdej szkoły i w odniesieniu do każdego ucznia, także z niepełnosprawnością, jest przygotowanie go do dorosłości, której jednym z głównych mierników jest praca zawodowa. Zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego prowadzone zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 12 lutego 2019 roku w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. z 2019 r., poz. 325, z późn. zm.) w klasach VII i VIII szkoły podstawowej i w szkołach ponadpodstawowych ogólnodostępnych w liczbie 10 godzin rocznie dla jednej klasy, bardzo często nie spełniają oczekiwań uczniów z niepełnosprawnościami, którzy często mają liczne ograniczenia medyczne w zakresie wyboru zawodu, a wizja ich samodzielnej pracy na otwartym rynku wydaje się dziś wątpliwa. Doradcy zawodowi często nie mają godzin na realizowanie zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, czyli na indywidualne porady, konsultacje i konkretne zajęcia prowadzone wyłącznie dla uczniów z niepełnosprawnościami oraz na spotkania z ich rodzicami, czego oni właśnie najbardziej potrzebują. Nie mają też odpowiedniej wiedzy merytorycznej, by udzielać odpowiedniego wsparcia uczniom i ich rodzicom w procesie tranzykcji do szkoły programowo wyższej lub na rynek pracy. I wydaje się, że potrzebne są tu inne, systemowe rozwiązania poprzez prawne wyznaczenie/narzucenie konkretnych zadań szkolnym doradcom zawodowym odnoszące się do uczniów z niepełnosprawnościami i ich rodzin. Doradca zawodowy w pracy z uczniem z niepełnosprawnością powinien posiadać wiedzę o tzw. zawodach pomocniczych, możliwości znalezienia zatrudnienia na tzw. ochronnym rynku pracy, dostosowaniach i ułatwieniach, na jakie może liczyć niepełnosprawna osoba u swojego pracodawcy i innych. Bez tego wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami, a tym samym z ograniczeniami w zakresie wyboru zawodu, nie będzie właściwe (Gołubiew-Konieczna 2023: 198-200).

Specjaliści ze Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)

By uczniowie z niepełnosprawnościami uczący się w szkołach ogólnodostępnych mogli zaspokajać wszystkie swoje potrzeby, by ich nauczyciele mieli poczucie wykonywania dobrej pracy dydaktyczno-wychowawczej, ich rodzice zaś przekonanie, że dokonali dobrego wyboru drogi edukacyjnej dla swojego dziecka, niezbędne jest wsparcie specjalistów mających odpowiednią wiedzę i praktyczne umiejętności. Dlatego też oświatowi decydenci postanowili skorzystać z wieloletnich doświadczeń szkół specjalnych, uznając, że są to miejsca gromadzące ww. specjalistów w zakresie edukacji i terapii uczniów niepełnosprawnych. Przydzielili więc szkołom specjalnym nową dodatkową rolę jako Specjalistyczne Centra Wspierania Edukacji Włączającej (SCWEW). Powstanie SCWEW przy danej szkole specjalnej nie spowoduje jej likwidacji, gdyż zawsze będą dzieci i młodzież wymagający kształcenia w tego typu placówce, ale poszerza jej zadania. Za główny cel SCWEW uznano oferowanie wsparcia nauczycielom szkół ogólnodostępnych, uczniom z niepełnosprawnościami oraz ich rodzicom świadczonego przez nauczycieli/ekspertów zatrudnionych w szkołach specjalnych. Ma to się odbywać, m.in. poprzez:

- stworzenie bezpośredniej możliwości korzystania przez uczniów z niepełnosprawnościami, ich rodziców i nauczycieli szkół ogólnodostępnych z wielozakresowych porad, konsultacji i pozyskiwania różnego rodzaju informacji, także podczas organizowanych szkoleń i warsztatów, grup wsparcia oraz opracowywanych, stosownie do potrzeb, materiałów metodyczno-dydaktycznych i poradnikowych, tym samym wspieranie rodziców i nauczycieli w podnoszeniu ich kompetencji w zakresie wychowania i edukacji ucznia z niepełnosprawnością;
- pomoc nauczycielom szkół ogólnodostępnych w rozpoznawaniu potrzeb uczniów z różnymi niepełnosprawnościami oraz dobór najlepszych dla nich metod i form pracy, także poprzez superwizje, wsparcie ich w dokonywaniu wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością oraz konstruowaniu dla niego indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego;
- monitorowanie przebiegu edukacji i tranzycji na rynek pracy uczniów z niepełnosprawnościami, tym samym monitorowanie ich włączania społecznego po zakończeniu edukacji;
- zapewnienie systematycznej rewalidacji i rehabilitacji oraz innych zajęć specjalistycznych, w celu skutecznego wspomagania procesu edukacji i rozwoju uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych;

- ułatwienie dostępu do specjalistycznych pomocy i sprzętu technodydaktycznego zgodnie z potrzebami, w tym dodatkowo tworzenie wypożyczalni pomocy i sprzętu i używanie ich szkołom ogólnodostępnym na okres edukacji danego ucznia.

Zaplanowano, że nauczyciele szkół specjalnych wyznaczeni do pracy w SCWEW, będą świadczyli tę pracę w określonych szkołach ogólnodostępnych na zasadach delegacji służbowych, w wyznaczonych godzinach i dniach tygodnia, stosownie do liczby uczniów niepełnosprawnych i ich potrzeb, a także potrzeb ich nauczycieli i rodziców. Niektóre zajęcia, spotkania, terapie mogą także odbywać się w szkole specjalnej, jeżeli będą takie możliwości i wola odbiorców proponowanego wsparcia (Tomaszewska 2019: 270-274).

Aktualnie zakończył się pilotaż pozakonkursowego projektu Opracowania Modelu Funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW), współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego, trwający od 1 stycznia 2020 do 30 czerwca 2023 roku. W ramach projektu na terenie Polski powołano 23 SCWEW-y, które współpracowały z około 150 szkołami i przedszkolami ogólnodostępnymi. W maju i w czerwcu 2023 roku MEiN, we współpracy z ORE, zorganizowało cykl konferencji podsumowujących. Jako wnioski poprojektowe wskazano na istotną rolę SCWEW w budowaniu kompleksowego systemu wsparcia przedszkoli i szkół ogólnodostępnych, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości bezpośredniego kontaktu ze specjalistami/ekspertami. Tym samym uznano, że SCWEW-y są optymalną odpowiedzią na oświatowe potrzeby (MEiN 2023). Należy teraz oczekiwać wdrożenia wyniesionych z pilotażu doświadczeń w oświatową codzienność. Do tego jednak niezbędna jest gotowość do zmiany dyrektorów i nauczycieli zarówno szkół ogólnodostępnych, jak i specjalnych, bo nie u wszystkich ona występuje i jest jednakowa. Nauczyciele zasadniczo są przemęczeni, co powoduje, że niechętnie i nie zawsze konstruktywnie odpowiadają na różne propozycje rozwiązań i uwagi dotyczące konieczności zmiany sposobów swojej pracy.

Nadal dużo wątpliwości budzi dążenie do optymalnego rozwiązania, by SCWEW był wielospecjalistyczny, co umożliwi realizację kompleksowego wsparcia szkoły ogólnodostępnej, do której uczęszczają uczniowie z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Jak na razie szkoły specjalne są ukierunkowane na konkretną niepełnosprawność, stąd też trudno oczekiwać, by SCWEW zorganizowany np. w szkole specjalnej dla dzieci niesłyszących należycie wsparł dziecko niewidome, jego nauczycieli i rodziców. Oczywiście wtedy będzie istniała konieczność skorzystania z tzw. ekspertów zewnętrznych, pozyskania ich z innych szkół i placówek specjalnych. Nie będzie to jednak łatwe w sytuacji dużej odległości szkoły specjalnej od potrzebującej wsparcia szkoły ogólnodostępnej

w połączeniu z małą stawką godzinową, jaka zwyczajowo proponowana jest za pracę nauczyciela. Potrzebne są dopracowane nowe mechanizmy finansowania delegowanych nauczycieli oraz dodatków za pracę na rzecz SCWEW jako wysoko wykwalifikowanej kadry eksperckiej.

Jest czymś oczywistym, że każdy z uczniów szkoły specjalnej, pomimo tożsamej niepełnosprawności, jest inny ze względu na swoje możliwości, potrzeby, stan zdrowia, doświadczenie życiowe i edukacyjne czy też współwystępujące sprzężenia. Czy jednak nauczyciele ze szkoły specjalnej będą w stanie podołać jednej z największych trudności wspólnego nauczania uczniów pełnosprawnych i tych z różnymi niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych/integracyjnych, a dotyczącej realizacji obowiązującej podstawy programowej/podstaw programowych w klasie zróżnicowanej, dużo większej niż ta zorganizowana w szkole specjalnej, a złożonej także z bardzo różnych uczniów pełnosprawnych. Realnym rozwiązaniem jest współpraca czy też sieciowanie się szkół ogólnodostępnych między sobą, dzielenie się pracujących tam nauczycieli swoimi doświadczeniami i pomysłami, jak organizować zajęcia lekcyjne angażujące wszystkich uczniów, już bez udziału SCWEW.

Zakończenie

Należy przyjąć że, w zakresie liczbowym dodatkowych osób dorosłych udzielających różnego rodzaju wsparcia lub planowanych by tego wsparcia udzielać uczniom z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych oraz ich nauczycielom, jest/będzie wystarczająco dużo. Dotyczy to zarówno wsparcia wewnątrzszkolnego, jak i tego możliwego do pozyskania z zewnątrz. Zakończenie niniejszego artykułu zawiera wątpliwości autorki związane z jakościowym organizowaniem tego wsparcia w realiach polskiej szkoły.

Wątpliwość pierwsza stanowi pytanie o to, kto będzie decydentem w określaniu konkretnych osób, które wymienione wsparcie mają świadczyć, szczególnie w odniesieniu do ucznia z niepełnosprawnością. Kto podejmie decyzję czy danemu uczniowi należy przydzielić wsparcie asystenta (ASPE), czy tylko pomoc nauczyciela, a może od razu nauczyciela z przygotowaniem z zakresu pedagogiki specjalnej? Czy uczeń z niepełnosprawnością może korzystać ze wsparcia dodatkowego nauczyciela specjalnego i jednocześnie z pomocy nauczyciela, skoro zadania tych osób są zupełnie inne? Wprowadzając do szkoły ogólnodostępnej asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE) i mając na względzie tak szerokie spektrum jego działań, wydaje się już niezasadne zatrudnianie w klasie pomocy nauczyciela – wszystkie jego zadania ma przecież wykonywać asystent, nie ma więc potrzeby dodatkowego zatrudniania osób

je dublujących. Na ile będziemy potrafili to rozwiązać w sytuacji, gdy inne zdanie będzie miała szkoła [np. szkoła będzie wołała zatrudnić asystenta (ASPE), gdyż pracuje on 40 godzin w tygodniu i mniej zarabia niż nauczyciel, a jednocześnie może wykonywać różne zadania], inne rodzice (np. rodzic wołałby, aby przy dziecku obecny był nauczyciel ze specjalnym przygotowaniem, gdyż ma większą wiedzę dotyczącą prowadzenia procesu edukacyjnego, a na tym rodzicowi najbardziej zależy), a, de facto, zupełnie inne będą potrzeby samego ucznia (np. uczeń potrzebuje zwiększonej opieki poza salą lekcyjną, a więc na przerwie i podczas przemieszczania się po szkolnym korytarzu, w czasie zajęć, przy odpowiedniej organizacji lekcji przez nauczyciela przedmiotowca i współdziałaniu z rówieśnikami poradzi sobie ze szkolnymi wymaganiami).

Wątpliwość druga dotyczy wspierania nauczycieli uczących w grupach/klasach zróżnicowanych. Jak pisze Grzegorz Szumski

Koncepcja edukacji włączającej zakłada, że za kształcenie uczniów z niepełnosprawnością powinni być odpowiedzialni nauczyciele wspierani przez intensywnie z nimi współpracujących pedagogów specjalnych i terapeutów oraz przez interdyscyplinarne zespoły specjalistów. Obie wspomniane możliwości należy traktować jako uzupełniające, a nie alternatywne (Szumski 2019: 20).

Czy jednak przy takiej liczbie osób wspierających, dodatkowo zaliczając do nich także tzw. personel pomocniczy, a więc ASPE i pomoc nauczyciela, tego wsparcia nie będzie zbyt dużo? Dotychczasowe doświadczenie pokazuje, że nauczyciele, mając możliwość skorzystania z pomocy jakiegokolwiek drugiej osoby, przerzucają na nią wielozakresową odpowiedzialność za ucznia z niepełnosprawnością, często nie podejmując żadnych wysiłków, aby chociaż spróbować samodzielnie rozwiązać zaistniały problem.

Wątpliwość trzecia jest związana z zajęciami dodatkowymi, jakie z tytułu przepisów prawa oświatowego przysługują uczniom z niepełnosprawnościami. Są to zarówno zajęcia rewalidacyjne, jak i inne zajęcia specjalistyczne, w tym: zajęcia logopedyczne, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, terapia zaburzeń integracji sensorycznej, terapia ręki, zajęcia prowadzone metodą Biofeedback czy metodą Tomatisa i wiele innych, często uwarunkowanych nie tyle potrzebami ucznia, a możliwościami, jakie posiada szkoła. Najczęściej też prowadzone są indywidualnie. Zajęcia te mogą prowadzić nauczyciele ze specjalnym przygotowaniem, pedagodzy specjaliści, szkolni specjaliści i specjaliści zewnętrzni zgodnie ze swoimi kwalifikacjami i uprawnieniami. Te dodatkowe zajęcia są niewątpliwie wsparciem ucznia z niepełnosprawnością, gdyż usprawniają słabiej wykształcające się funkcje, korygują i wyrównują braki rozwojowe, stymulują i motywują organizm dziecka do pracy. Ważne jednak, aby nie było ich za dużo, a niestety „Mamy coraz więcej dowodów na to, że nadmiar specjalistów jest niekorzystny dla włączania uczniów z niepełnosprawnością. Prowadzi on do znacznego obciążania ich

„dodatkowymi zajęciami [...]” (Szumski 2019: 20). Ciągłe jeszcze, jako polska oświata, tkwimy w przekonaniu, że im więcej różnego typu zajęć dodatkowych o charakterze „naprawczym”, tym lepiej. Powinniśmy być czujni, by przy tak dużej liczbie specjalistów, posiadających uprawnienia do prowadzenia różnego typu zajęć, nie przestymulować i nie przeciążyć ucznia.

Wątpliwość czwarta dotyczy współpracy każdej szkoły z publiczną poradnią psychologiczno-pedagogiczną. W latach 2017-2019 eksperci powołani przez MEN opracowali tzw. Model Edukacji dla Wszystkich (MEN 2019). Model dotyczył edukacji włączającej, a tym samym szkoły wysokiej jakości dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich możliwości, predyspozycji czy uzdolnień (Szumski 2019: 14). Model ten, po pewnych modyfikacjach, obecnie jest wdrażany, a w swoim opisie zawiera, wymienione w niniejszym artykule, dodatkowe osoby dorosłe wspierające uczniów z niepełnosprawnościami i ich nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych. Nie odnosi się do roli specjalistów z publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, która aktualnie jest bardzo cennym, a czasami i jedynym zewnętrznym źródłem wsparcia uczniów z niepełnosprawnościami, ich nauczycieli i rodziców. Z jednej strony jest to wsparcie „pośrednie”, udzielane w formie zaleceń do pracy z konkretnym uczniem, zawartych w wydanym mu orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Z drugiej strony specjaliści z poradni, już na terenie szkół, biorą udział w spotkaniach szkolnych zespołów ds. specjalnych potrzeb danego ucznia, współuczestniczą w opracowaniu wielospecjalistycznych ocen funkcjonowania oraz w konstruowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) – oczywiście na prośbę/zaproszenie dyrektora szkoły. Pracownicy poradni często obserwują uczniów podczas zajęć lekcyjnych i udzielają porad nauczycielom, co robić, by edukacja ucznia była bardziej efektywna, a jego zachowanie społecznie akceptowane, prowadzą szkolenia rad pedagogicznych, w jaki sposób pracować z uczniami o danym rodzaju niepełnosprawności, podejmują interwencje w tzw. sytuacjach kryzysowych. Zapoznając się z zadaniami SCWEW, wydaje się, że to „bezpośrednie wspieranie szkół” będzie na nich w pełni sędowane, rolą poradni pozostanie zaś wyłącznie diagnoza i wydanie odpowiedniego dokumentu potwierdzającego specjalne potrzeby danego ucznia.

Bibliografia

- Fryt A. (2017), *Kilka słów dla rodziców i nauczycieli*, [w:] A. Chmielewska, Cień. Asystent dziecka niepełnosprawnego, Szklarska Poręba: 27-28.
- Gołubiew M. (2001), *Pedagog specjalny – jego rola i zadania w klasie integracyjnej*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Lublin: 181-189.
- Gołubiew-Konieczna M. (2020), *Edukacja włączająca w analizie SWOT – refleksje, komentarze, propozycje rozwiązań*, [w:] *Problematyczność inkluzji społecznej i edukacyjnej osób*

- z niepełnosprawnościami i o szczególnych potrzebach, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Zielona Góra: 235-256.
- Gołubiew-Konieczna M. (2023), *Doradztwo zawodowe a uczniowie z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami w edukacji włączającej w teorii i w praktyce*, [w:] *O (nie) typowych uczniach i ich (nie) typowej edukacji*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Zielona Góra: 195-210.
- Jachimczak B. (2019), *Nauczyciel w edukacji włączającej*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Warszawa: 138-159.
- Szumski G. (2019), *Koncepcja edukacji włączającej*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Warszawa: 14-24.
- Tomaszewska A., (2019), *Nowa rola placówek specjalnych*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Warszawa: 264-277.
- Żółkowska T. (2005), *Asystencja osobista drogą do niezależności życia osób z niepełnosprawnościami*, [w:] *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. C. Kosakowski, A. Krause, Olsztyn: 77-83.

Netografia

- Domagała-Zyśk E. (2018), *Personel pomocniczy w szkołach ogólnodostępnych w Europie i USA – wyniki badań nad modelem i skutecznością wsparcia*, https://www.power.gov.pl/media/69358/Asystent_ucznia_2018.pdf [2.07.2023].
- MEiN (2023), *Rola SCEW w budowaniu przyjaznego środowiska edukacyjnego*, <https://www.ore.edu.pl/2023/06/relacja-z-konferencji-rola-scew-w-budowaniu-przyjaznego-srodowiska-edukacyjnego-podsumowanie-projektu/> [2.07.2023].
- MEN (2019), *Model Edukacji dla Wszystkich. Wersja skrócona*, http://krakow-srodmiescie.znp.edu.pl/wp-content/uploads/2021/03/MEW_wersja_skrcona.pdf [2.07.2023].
- MEN (2020), *Asystent dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – projekt konkursowy MEN*, https://efs.mein.gov.pl/wp-content/uploads/2020/01/Zalacznik_nr_10_Asyntent-DzieckaUcznia-ze-Specjalnymi-Potrzebami-Edukacyjnymi-ASPE-%E2%80%93-standard-pracy-i-profil-kompetencyjny.pdf [2.07.2023].
- ODiTK (2020), *Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż*, http://fundacjaedukacyjna.oditk.pl/?page_id=521 [2.07.2023].

Akty prawne

- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty.
- Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. z 2017 r., poz. 2203).
- Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz.Ur. MEN z 1993 r., Nr 9, poz. 36).
- Rozporządzenie MENiS z dnia 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2005 r., Nr 19, poz. 167).
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych

społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 24 sierpnia 2017 r., poz. 1578).

Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2018 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591, z 2020 r. poz. 1280 oraz z 2022 r. poz. 1594).

Rozporządzenie MEN z dnia 12 lutego 2019 roku w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. z 2019 r., poz. 325, z późn. zm.).

Rozporządzenie MEiN z dnia 22 sierpnia 2022 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2022 r., poz. 1769).

Rozporządzenie MEiN z dnia 22 sierpnia 2022 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2022 r., poz. 1594).

Rozporządzenie MEiN z dnia 22 lipca 2022 roku w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz.U. z 2022 r., poz. 1610).

Rozporządzenie MEiN z dnia 30 marca 2023 roku w sprawie niektórych publicznych placówek systemu oświaty (Dz.U. z 2023 r., poz. 651).

Rozporządzenie MEiN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (tekst ujednolicony w Dz.U. z 2023 r., poz. 1798).

(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH
KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ

Malwina Kościuk

Hospicjum im. Lady Ryder of Warsaw w Zielonej Górze

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr4>

INKLUZJA EDUKACYJNA NA ETAPIE SZKOŁY PODSTAWOWEJ W ODNIESIENIU DO POSTAW RODZICÓW DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Educational inclusion on the primary school level in reference to the attitudes of parents of children with disabilities

Abstract: This article has been dedicated to the research on the attitudes of parents of children with disabilities towards educational inclusion. Due to the choice of the topic, definitions of some key terms have been presented: *educational inclusion, attitude, disability*. There were some attempts to determine whether the age and education of the caretakers as well as the educational level their children correlate with their attitudes towards inclusion. Three hypotheses have been formulated for this paper. The research group included 31 people, aged from 28 to 55. In order to obtain data, the Survey of Attitudes Toward the Inclusion of Students with Special Needs by M.A. Winzer (adapted by W. Pilecka and J. Kossewska) has been used. The obtained results have been statistically analyzed with IBM SPSS Statistics v. 29.

Keywords: parents, educational inclusion, attitudes, disability

Wprowadzenie

Aktualnie w Polsce szkoły proponują dzieciom z niepełnosprawnościami oraz ich rodzicom trzy systemy kształcenia: segregacyjny, integracyjny oraz inkluzyjny. Wśród wymienionych propozycji ta ostatnia wydaje się najbardziej pożądanym rozwiązaniem, bowiem postuluje wizję szkoły stojącej w opozycji do ekskluzji, szkoły spełniającej funkcję scalającą, w której spotkania edukacyjne dzieci z niepełnosprawnościami i bez nich mają przebiegać w atmosferze szacunku, życzliwości i tolerancji. Tego typu placówka musi sprostać realizacji wielu założeń, w tym merytorycznych oraz technicznych. Największe jednak wyzwanie, przed jakim stoi szkoła inkluzyjna, to wprowadzanie zmian w sferze mentalnej uczestników inkluzji, a w konsekwencji walka z uprzedzeniami i stereotypami. Realizacja wymienionych postulatów nie należy do zadań łatwych, a „proces włączania” w edukacyjnej rzeczywistości nie zawsze w pełni odpowiada wizji „szkoły dla wszystkich”.

Badania naukowe przeprowadzone w Polsce i na świecie, m.in. w Stanach Zjednoczonych, Australii, Turcji, Austrii, Grecji i Hiszpanii, udowodniły, iż powodzenie inkluzji jest w dużej mierze uzależnione od pozytywnych postaw rodziców uczniów wobec działań włączających (Zamkowska 2019), stąd zasadne wydaje się nakierowanie zainteresowań badawczych na grupę, którą stanowią właśnie rodzice.

Inkluzja edukacyjna

Inkluzja (łac. *inclusio* – ‘wcielenie, włączenie, inkorporacja’) to termin, który w przestrzeni edukacyjnej pojawił się w latach 90. XX wieku i odnosi się do jednego z modeli kształcenia, nierzadko postrzeganego jako udoskonalona i poszerzona integracja (Chrzanowska, Szumski 2019).

Literatura przedmiotu przywołuje dwa znaczenia edukacji inkluzyjnej. W szerokim ujęciu (deskryptywnym) pod tym pojęciem należy rozumieć wszelkie formy organizacji kształcenia w szkołach ogólnodostępnych, które zakładają wspólną naukę w jednej klasie uczniów z niepełnosprawnościami i bez nich.

W wąskim ujęciu (preskryptywnym) inkluzję edukacyjną postrzega się jako projekt reformy systemu edukacji, którego celem jest stworzenie szkoły inkluzyjnej – placówki wysokiej jakości przeznaczonej dla wszystkich uczniów (Chrzanowska, Szumski 2019). „Edukacja włączająca jest nieustannie trwającym procesem ukierunkowanym na [...] poszanowanie różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań uczniów i społeczności, eliminującym wszelkie formy dyskryminacji” (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2015: 80).

Przywołana definicja wyraźnie akcentuje wieloaspektowość kształcenia inkluzyjnego – zakłada stwarzanie każdemu uczniowi optymalnych warunków do rozwoju i tworzenia samorealizacji oraz stosowanie w pracy z nim zasady indywidualizacji nauczania.

Grzegorz Szumski wymienia cztery najważniejsze cechy inkluzji edukacyjnej:

- 1) dostęp do szkoły dla wszystkich uczniów,
- 2) zrównoważone cele kształcenia, uwzględniające harmonijny rozwój uczniów,
- 3) elastyczny system wsparcia współpracujących ze sobą specjalistów,
- 4) wspólny program kształcenia (Chrzanowska, Szumski 2019).

O randze edukacji włączającej świadczy fakt, iż od 2018 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej wdrożyło do realizacji projekt pn. „Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce”, w którym zawarto rekomendacje działań mających służyć poprawie jakości kształcenia inkluzyjnego w polskich szkołach (Aksman, Zinkiewicz 2019).

Niewątpliwie inkluzja w ofercie edukacyjnej to proces długofalowy, zakładający wysoki poziom kształcenia wszystkich uczniów, a w szczególności tych, którym zagraża wykluczenie (Skibska, Warchał 2011).

Rodzic w przestrzeni prawnej

Istnieje wiele dokumentów regulujących stosunki między rodziną a szkołą. Jednym z ważniejszych jest Konwencja o Prawach Dziecka. Zgodnie z jej zapisami każdemu przyznaje się prawo do nauki, umożliwia rozwój osobowości, gwarantuje prawa człowieka i podstawowe wolności. Dokument ten określa również prawa i obowiązki rodziców oraz gwarantuje pomoc przy ich realizowaniu (Konwencja o Prawach Dziecka).

Innym aktem normującym relacje rodzic–szkoła jest *Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców*. Gwarantuje ona opiekunom prawo dostępu do wszelkich informacji o instytucjach oświatowych oraz prawo wpływania na politykę oświatową realizowaną w placówkach edukacyjnych (*Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców*).

W Polsce pierwsze akty prawne dotyczące edukacji uczniów z niepełnosprawnościami zostały przyjęte w 2010 roku. Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało rozporządzenie, w którym pojawił się zapis dotyczący obowiązku udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, przy czym pomoc ma być udzielana nie tylko uczniowi, ale również rodzicom.

Powszechnie wiadomo, że opiekunowie dzieci z niepełnosprawnościami znajdują się nierzadko w trudnej sytuacji rodzinnej, dlatego oczekują od szkoły pomocy wielopoziomowej oraz różnorodnych oddziaływań wspierających. Niezwykle istotne jest tu wsparcie emocjonalne, informacyjne, docenianie potencjału rodzicielskiego, a także postawa tolerancji i akceptacji.

Postawa

Jak wcześniej wspomniano, powodzenie inkluzji zależy w dużej mierze od rodziców. To ich nastawienie jest kluczowym determinantem powodzenia tej idei w przestrzeni edukacyjnej. Pozytywne postawy rodziców wobec działań włączających bez wątpienia ułatwiają wdrażanie w szkołach „procesu włączania”.

Współczesna literatura przedmiotu proponuje wiele definicji pojęcia „postawa”. Według Bogdana Wojciszke postawa to „[...] względnie stała skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do danego obiektu” (Wojciszke 2003: 236).

Z kolei psychologowie Philip G. Zimbardo i Michael R. Leippe postrzegają postawę jako „[...] wartościujące nastawienie oparte na elementach poznawczych, reakcjach uczuciowych oraz intencjach co do przyszłości i na zachowaniu” (Zimbardo, Leippe 2004: 52).

Wśród wielości definicji pojęcia „postawa” na uwagę zasługuje również propozycja Stanisława Miki, który terminem „postawa” nazywa „względnie trwałą strukturę (lub dyspozycję do pojawienia się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych

i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec danego przedmiotu” (Mika 1984: 116). Przywołuje również trzy ingredience postawy, a więc: poznawczą, emocjonalną oraz behawioralną.

Niepełnosprawność

Mimo iż edukacja włączająca z założenia uwzględnia wszystkie zróżnicowane potrzeby edukacyjne, to jednak największe wyzwanie stanowi edukacja dzieci z niepełnosprawnościami.

Jeszcze w XX wieku niepełnosprawność utożsamiano z widocznymi wadami ciała lub umysłu i posługiwano się terminem „inwalida”. Pod koniec XX wieku zaczęto używać określenia „osoba niepełnosprawna”, natomiast dzisiaj najczęściej stosuje się sformułowanie „osoba z niepełnosprawnością” (Trębicka-Postrzygacz 2017).

Uniwersalną definicję osoby z niepełnosprawnością zawarto w Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych. W dokumencie tym, sporządzonym w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 roku, a w Polsce ratyfikowanym przez Sejm RP w roku 2012, można przeczytać, że do niepełnosprawnych „[...] zalicza się te osoby, które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów, co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym na zasadzie równości z innymi osobami” (Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Dz.U. 2012 r. poz. 1169). Na skutek ograniczeń jednostka „[...] ma istotne trudności w wywiązywaniu się z zadań stawianych przed nią przez życie codzienne, szkołę, pracę zawodową i czas wolny. Trudności tego typu można całkowicie usunąć lub też zmniejszyć poprzez [...] kształcenie” (Zabłocki 1992: 10-12). To ostatnie spostrzeżenie wydaje się determinujące w odniesieniu do edukacji włączającej, ponieważ wyraźnie akcentuje rolę szkoły w propagowaniu idei inkluzji.

Podsumowanie teoretyczne

Celem przeprowadzonych badań było ustalenie, czy wiek i wykształcenie rodziców oraz etap edukacyjny, na którym ich dzieci kontynuują naukę, korelują z ich postawami wobec inkluzji. Na podstawie zgromadzonej literatury założono, że:

1. Wykształcenie rodziców koreluje pozytywnie z ich postawami wobec inkluzji edukacyjnej. Im wyższe wykształcenie rodzica, tym bardziej pozytywne jest jego nastawienie wobec inkluzji.
2. Wiek rodziców koreluje pozytywnie z ich postawami wobec inkluzji edukacyjnej. Im starszy rodzic, tym więcej dostrzega pozytywów edukacji włączającej.
3. Rodzice uczniów klas 1-3 przejawiają bardziej pozytywne postawy wobec edukacji włączającej niż rodzice uczniów klas 4-8.

Metoda

Uczestnicy badania. Badaniem objęto rodziców uczniów z niepełnosprawnościami, uczęszczających do szkół podstawowych. Łącznie przebadanych zostało 31 osób (kobiety $n = 28$; mężczyźni $n = 3$) w wieku od 28 do 55 lat ($M = 41,94$; $SD = 6,63$). Wszyscy respondenci to osoby z wykształceniem średnim lub wyższym. W trakcie badań wzięto również pod uwagę etapy edukacyjne: I i II.

Procedura badania. Kwestionariusz udostępniono rodzicom w postaci formularza Google w serwisie społecznościowym Facebook. Zamieszczono go na grupach:

- Rodzice – Dzieci (AUTYZM, ASPERGER) terapia SI, diagnoza → Warszawa;
- Autyzm Wczesnodziecięcy Rodzice Terapeuci;
- RAZEM! Opiekunowie dzieci niepełnosprawnych;
- Grupa wsparcia – rodzice dzieci niepełnosprawnych;
- Rodzice niepełnosprawnych dzieci – dyskusja na każdy temat;
- AUTYZM – wsparcie, edukacja i terapia;
- Wsparcie dla dzieci Niepełnosprawnych;
- AUTYZM/ASPERGER – grupa DLA ludzi z autyzmem;
- AUTYZM-FORUM;
- Edukacja SPEKTRUM AUTYZMU;
- Niepełnosprawność „Sprawni inaczej i ich Anioły”;
- Niepełnosprawni – Niezależne Życie;
- Niepełnosprawność i wykluczenie. Budowa oddolnego konsensusu.

Kwestionariusze wysłano także do rodziców uczniów ze Szkoły Podstawowej im. Janusza Korczaka w Czerwieńsku.

Narzędzie badawcze

Skala Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci Niepełnosprawnych to skala opracowana przez Margaret Winzer. Autorkami polskiej adaptacji są Władysława Pilecka i Joanna Kossewska. Jest to 5-stopniowa skala typu Likerta, badająca postawy wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych za pomocą dwu podskal:

- podskali A – Dostrzeganie pozytywnych aspektów i korzyści płynących z integracji (13 stwierdzeń: 1, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 20);
- podskali B – Dostrzeganie negatywnych skutków integracji oraz związanych z nią kosztów (7 stwierdzeń: 2, 5, 8, 9, 14, 18, 19).

Skala zawiera ogółem 20 stwierdzeń określających komponent poznawczy i emocjonalny postawy oraz tendencję do zachowania na rzecz integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami. Stwierdzenia przedstawione są w sposób ogólny i nie mają odniesienia do żadnej konkretnej kategorii niepełnosprawności. Osoby badane

wskazując jedną z pięciu odpowiedzi, która najlepiej opisuje ich dyspozycje ujęte w poszczególnych stwierdzeniach: 5 – całkowicie się zgadzam, 4 – częściowo się zgadzam, 3 – nie mam zdania, 2 – częściowo się nie zgadzam, 1 – całkowicie się nie zgadzam. Stwierdzenia sformułowane są w sposób pozytywny lub negatywny, o charakterze ogólnym, bez uwzględniania specyficznych strategii edukacyjnych związanych z typem niepełnosprawności dziecka. Rzetelność tej skali, mierzona współczynnikiem Alfa Cronbacha, wynosi 0,823 dla populacji kanadyjskiej (Chow, Winzer 1992: 223-228); rzetelność α A wynosi $\alpha = 0,86$, a podskali B $\alpha = 0,79$ (Winzer 1987: 33-42). Obliczona rzetelność skali postaw (polskiego tłumaczenia) dla populacji polskiej: współczynnik rzetelności Cronbacha wynosi $\alpha = 0,73$, współczynnik rzetelności połówkowej Guttmana wynosi 0,76.

Stwierdzenia w podskali B są tak zakodowane, by wyższy wynik informował o dostrzeganiu mniejszych negatywnych skutków integracji szkolnej, a tym samym o bardziej pozytywnej postawie. Ogólna postawa wobec integracyjnego kształcenia dzieci niepełnosprawnych stanowi sumę punktów z obu podskal. Zgodnie z intencją autorki, pozytywna postawa rozumiana jest jako dostrzeganie wielu pozytywnych i niewielu negatywnych aspektów tej formy nauczania. Skalę Postaw wykorzystano w badaniach ze względu na jej wysoką wartość psychometryczną oraz szerokie zastosowanie w badaniach prowadzonych w wielu krajach i w analizach międzykulturowych. Skala ta bada postawę wobec kształcenia integracyjnego dzieci niepełnosprawnych bez odwoływania się do poszczególnych kategorii ich niepełnosprawności. Niewątpliwie grupa dzieci niepełnosprawnych nie jest jednorodna i od rodzaju niepełnosprawności zależy dystans ujawniany w kontaktach społecznych (Ostrowska 1997), ale podkreślanie rodzaju niepełnosprawności przyczynia się do umacniania stereotypów społecznych, a u badanych wywołuje negatywne emocje w związku z etykietowaniem osoby niepełnosprawnej. Integracyjny model kształcenia zakłada wspólne nauczanie dzieci o różnicowanych możliwościach i potrzebach edukacyjnych, dlatego też celowo nie uwzględniono specyfiki wynikającej z rodzaju niepełnosprawności i stosownie do problemu badawczego sformułowanego w pracy wykorzystano taką właśnie technikę badawczą (Kossewska 2000).

Wyniki

W celu zweryfikowania postawionych hipotez przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 29. Za jego pomocą wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych wraz z testami normalności rozkładów zmiennych Shapiro-Wilka, aby potwierdzić możliwość stosowania parametrycznych analiz statystycznych.

Wykonano także test t -Studenta dla prób niezależnych oraz analizy korelacji rho Spearmana i r Pearsona. Za poziom istotności w niniejszym rozdziale uznano $\alpha = 0,05$.

Podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Shapiro-Wilka

W celu sprawdzenia rozkładów zmiennych ilościowych wyliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Shapiro-Wilka badającym normalność rozkładu. Wyniki analizy zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych
wraz z testem Shapiro-Wilka

Zmienna zależna	M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Maks.	W	p
Dostrzeganie pozytywnych aspektów integracji szkolnej	3,90	4,08	0,68	-1,31	1,64	2,00	4,85	0,88	0,003
Dostrzeganie negatywnych aspektów integracji szkolnej	2,41	2,29	0,62	0,72	1,43	1,29	4,29	0,96	0,303

Adnotacja. M – średnia; Me – mediana; SD – odchylenie standardowe; Sk. – skośność; Kurt. – kurtoza;

Min. – wartość minimalna; Maks. – wartość maksymalna; W – wynik testu Shapiro-Wilka;

p – wartość p dla testu Shapiro-Wilka.

Źródło: opracowanie własne.

Wynik testu Shapiro-Wilka w przypadku jednej zmiennej okazał się istotny statystycznie, co oznacza, że jej rozkład istotnie odbiega od rozkładu normalnego. Należy jednak zwrócić uwagę, że skośność rozkładu żadnej ze zmiennych nie przekracza umownej wartości bezwzględnej równej $|1,5|$ (George, Mallery 2016), co oznacza, że ich rozkłady są asymetryczne w nieznacznym stopniu. W związku z tym zasadne jest przeprowadzenie analizy na podstawie testów parametrycznych, o ile zostały spełnione ich pozostałe założenia.

Związek pomiędzy zmiennymi socjodemograficznymi a dostrzeganiem pozytywnych i negatywnych aspektów integracji szkolnej

W celu sprawdzenia, czy wiek i wykształcenie są związane z dostrzeganiem wad i zalet inkluzji edukacyjnej wykonano analizę korelacji r Pearsona dla wieku oraz rho Spearmana dla wykształcenia, ponieważ było ono mierzone na skali porządkowej. Wyniki zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Związek pomiędzy wiekiem i wykształceniem a dostrzeganiem pozytywnych i negatywnych aspektów integracji szkolnej

Zmienna	Współczynnik	Dostrzeganie pozytywnych aspektów integracji szkolnej	Dostrzeganie negatywnych aspektów integracji szkolnej
Wiek	<i>r</i> Pearsona	-0,14	-0,43
	istotność	0,438	0,017
Wykształcenie	<i>rho</i> Spearmana	0,00	-0,24
	istotność	0,985	0,200

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wykazała istotny statystycznie – negatywny i umiarkowanie silny związek pomiędzy wiekiem a dostrzeganiem negatywnych aspektów integracji szkolnej. Wynik ten oznacza, że im starszy rodzic, tym mniej negatywnie nastawiony do inkluzji edukacyjnej.

Zróźnicowanie w dostrzeganiu pozytywnych i negatywnych aspektów inkluzji wśród rodziców dzieci klas 1-3 oraz 4-8

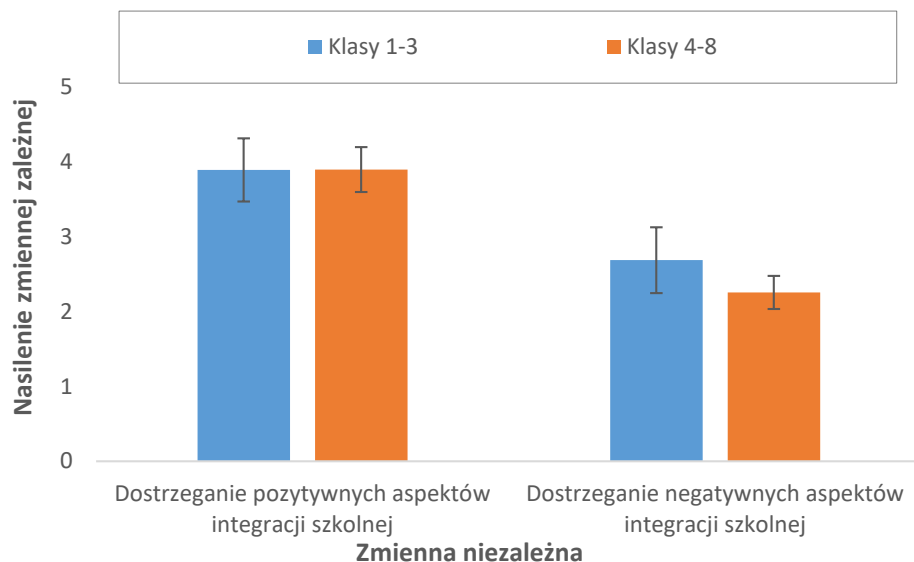
Następnie sprawdzono, czy rodzice dzieci klas 1-3 różnią się od rodziców starszych klas – 4-8 – pod względem nasilenia dostrzegania pozytywnych i negatywnych aspektów inkluzji szkolnej. W tym celu wykorzystano test *t*-Studenta dla prób niezależnych (tab. 3, wyrk. 3).

Tabela 3. Porównanie średnich dla dostrzegania pozytywnych i negatywnych aspektów integracji szkolnej wśród rodziców dzieci klas 1-3 oraz 4-8

Zmienna zależna	Klasy 1-3 (n = 11)		Klasy 4-8 (n = 20)		Współczynniki			
	M	SD	M	SD	t	df	p	d Cohena
Dostrzeganie pozytywnych aspektów integracji szkolnej	3,90	0,71	3,90	0,68	-0,02	29	0,985	<0,01
Dostrzeganie negatywnych aspektów integracji szkolnej	2,69	0,74	2,26	0,50	1,92	29	0,065	0,72

Adnotacja. *n* – liczba obserwacji; *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wartość statystyki testowej; *df* – stopnie swobody; *p* – istotność statystyczna.

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 1. Porównanie średnich dla dostrzegania pozytywnych i negatywnych aspektów integracji szkolnej wśród rodziców dzieci klas 1-3 i 4-8 (słupki błędu – przedziały ufności 95%)

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wykazała brak istotnych statystycznie różnic. Oznacza to, że nie można było odrzucić hipotezy zerowej mówiącej o braku różnic między grupami.

Dyskusja wyników

Spośród trzech hipotez sformułowanych na potrzeby niniejszej pracy, jedna została potwierdzona, natomiast w przypadku dwóch wyniki okazały się nieistotne statystycznie.

Hipoteza pierwsza zakładała istnienie związku pomiędzy wykształceniem rodziców a ich postawami wobec inkluzji edukacyjnej. Założono, że opiekunowie z wykształceniem wyższym przejawiają bardziej pozytywne postawy wobec edukacji włączającej. Nie odnotowano wyników istotnych statystycznie, a zatem hipoteza ta nie została potwierdzona.

Z kolei wyniki metaanalizy badań przeprowadzonych we Włoszech, Grecji, Australii i USA w latach 1998-2007 wykazały istnienie związku pomiędzy postawą rodzica a jego poziomem wykształcenia. U osób o wyższym poziomie wykształcenia zaobserwowano bardziej pozytywne nastawienie do inkluzji w porównaniu z osobami o niższym poziomie wykształcenia (Zamkowska 2019).

Hipoteza druga zakładała, że wiek rodziców koreluje pozytywnie z ich postawami wobec inkluzji edukacyjnej. Założono, że im starszy opiekun, tym więcej dostrzega pozytywów inkluzji. Analiza pozyskanych danych wykazała istotny statystycznie – ujemny – związek między wiekiem a dostrzeganiem negatywnych aspektów inkluzji. Oznacza to, że im starszy rodzic, tym jest mniej negatywnie nastawiony do kształcenia włączającego.

Warto w tym miejscu ponownie przywołać wyniki metaanalizy badań prowadzonych we Włoszech, Grecji, Australii i USA w latach 1998-2007, albowiem różnią się one od wyników zaprezentowanych w niniejszej pracy, a dotyczących hipotezy 2. We wspomnianych badaniach międzynarodowych zmienna związana z taką cechą rodziców jak wiek nie wykazywała istotnego związku z ich postawami wobec inkluzji (Zamkowska 2019).

W ostatniej z hipotez sformułowano założenie, iż rodzice uczniów klas 1-3 przejawiają bardziej pozytywne postawy wobec edukacji włączającej niż rodzice uczniów klas 4-8. Na podstawie wykonanych analiz nie zaobserwowano istotnych różnic, a zatem hipotezy trzeciej nie udało się potwierdzić.

Trzeba nadmienić, iż w dostępnej literaturze przedmiotu tematyka związana z postawami rodziców wobec kształcenia włączającego, poparta badaniami, nie była często podejmowana, dlatego nie zidentyfikowano analiz, z których wynikałoby, iż etap edukacyjny koreluje z innymi zmiennymi.

Mimo że dwie z trzech hipotez zawartych w niniejszym opracowaniu nie zostały potwierdzone, mogą być istotne, ponieważ zawężają obszar poszukiwań badawczych i stanowią przyczynek do kontynuacji badań, w kręgu których znajdują się postawy rodziców i ich nastawienie wobec inkluzji edukacyjnej.

Podsumowanie

We współczesnej rzeczywistości koncepcja inkluzji edukacyjnej znajduje coraz więcej zwolenników, także wśród rodziców.

Działania włączające mają szczególne uzasadnienie w obszarze nauczania i wychowania dzieci oraz młodzieży z niepełnosprawnością. Popularność inkluzji w przestrzeni szkolnej wynika z faktu, że idea ta promuje wizję szkoły egalitarnej, szkoły dla wszystkich, której celem nadrzędnym jest nie tylko wyposażanie ucznia w wiedzę, ale przede wszystkim dbałość o jego harmonijny rozwój, troska o „dobrostan psychospołeczny” każdego dziecka, a także efektywna walka z wykluczeniem i segregacją. Przecież „[...] podejście to bazuje na akceptowaniu różnorodności ze względu na płeć, narodowość, rasę, język ojczysty, środowisko społeczne, poziom osiągnięć czy niepełnosprawność” (Lechta 2010: 326-327). Należy również pamiętać, że w inkluzji edukacyjnej szczególnie ważną rolę przypisuje się rodzicom, albowiem jest to grupa, która wydaje opinie na temat edukacji włączającej (Chrzanowska 2015: 115).

Bibliografia

- Aksman, J., Zinkiewicz, B. (2019), *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, Kraków, Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana.
- Chow P., Winzer M.A. (1992), *Reliability and validity of a scale measuring attitudes toward mainstreaming*, „Educational Psychological Measurement”, 223-228.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Chrzanowska I., Szumski G. (2019), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa, Wydawnictwo FRSE.
- George D., Mallery P. (2016), *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*, Abingdon-on-Thames, Routledge.
- Kossewska J. (2000), *Uwarunkowania postaw nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Lechta V. (2010), *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne: 326-327.
- Mika S. (1984), *Psychologia społeczna*, Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2015), *Przez trudy do gwiazd. Inkluzja i różnorodność w edukacji*, [w:] *Akademicy na rzecz praktyki*, „Pareja” 2 (4): 80.
- Ostrowska A. (1997), *Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych*, [w:] *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, red. A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Podgórska-Jachnik D. (2021), *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020*, Warszawa.
- Skibska J., Warchał M. (2011), *Edukacja inkluzyjna dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej a integracja społeczna*, [w:] *Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności*, red. K. Denek, Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza Humanitas: 369-386.
- Trębicka-Postrzygacz B. (2017), *O niepełnosprawności w definicjach i regulacjach prawnych w perspektywie inkluzji społecznej*, „Student Niepełnosprawny, Szkice i Rozprawy, nr 17 (10).
- Winzer M.A. (1987), *Mainstreaming exceptional children. Teacher attitudes and the educational climate*, „Alberta Journal of Educational Research”, 33, 33-42.
- Wojciszke B. (2003), *Pogranicze psychologii osobowości i społecznej: samoocena jako cecha i motyw*, [w:] red. B. Wojciszke, M. Plopa, *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls: 15-47.
- Zabłocki J. (1992), *Psychologiczne i społeczne wyznaczniki rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak: 10-12.
- Zamkowska A. (2019), *Postawy rodziców wobec edukacji włączającej w badaniach międzynarodowych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 33: 40-51.
- Zimbardo P.G., Leippe M.R. (2004), *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Akty prawne

- Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców.
Konwencja o Prawach Dziecka.
Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych.

(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH
KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ

Łukasz Nickel

Uniwersytet Zielonogórski

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredjanr5>

DOBROSTAN SZKOLNY UCZNIA: DEFINICJA, ISTOTNE CZYNNIKI I METODY POMIARU

Understanding Student Well-Being at School: Definition, Factors, and Measurement Methods

Abstract: The aim of the article is to present various definitions, popular theories, and methods of measuring student well-being at school. The article also indicates important factors that contribute to the students' school well-being and its correlates. The article consists of four parts: a discussion of what well-being is, a definition of a student's school well-being and its significant factors, an indication of significant correlates of a student's school well-being, and a description of known methods of measuring it. Summing up the review of theories and research presented in this article, the student's school well-being can be broadly defined as the student's overall satisfaction and sense of satisfaction with school. At a more detailed level, important components of school well-being for students can be enumerated, such as social relationships, including relationships with teachers and peers, school successes, school and classroom conditions, and individual factors. School well-being measurement tools are usually self-descriptive and either capture it holistically as a student's overall level of contentment and satisfaction with school or multidimensionally – the general level of school well-being consists of its significant factors. Despite the lack of agreement among researchers regarding the definition of a student's school well-being and the certain heterogeneity of measurement tools, it is worth examining school well-being because it can be an important indicator of a student's functioning in an educational institution. Today, schools should not only support students in developing their abilities and achieving the best results but also enable them to achieve well-being.

Keywords: school, students, well-being, school satisfaction, school well-being

Wprowadzenie

Dobrostan jest przedmiotem licznych badań międzynarodowych. Określenie „dobrostan” (*well-being*) zostało sformułowane przez Światową Organizację Zdrowia w definicji zdrowia. Zgodnie z nią zdrowie to: „[...] stan pełnego fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu, a nie tylko brak choroby” (World Health Organization 1948: 1).

Dobrostan odnosi się do potencjału człowieka, jego produktywności, możliwości rozwojowych, ale również jego wkładu społecznego (Aulia 2018).

W psychologii dobrostan może być ujmowany według tradycji hedonistycznej i eudajmonistycznej. Pierwsze ujęcie definiuje dobrostan jako doświadczenie przyjemności, subiektywne zadowolenie z życia. Może mieć wymiar poznawczy w postaci satysfakcji z życia oraz wymiar emocjonalny, który obejmuje emocje pozytywne (np. radość) i brak emocji negatywnych (np. lęk). Drugie ujęcie opisuje dobrostan jako odczucie, które jest związane z realizacją potencjału człowieka oraz posiadaniem wartościowych osiągnięć życiowych. Dobrostan w tym ujęciu odnosi się najczęściej do różnych obszarów funkcjonowania człowieka, które wpływają na jego optymalne funkcjonowanie. Według ujęcia eudajmonistycznego człowiek doświadcza dobrostanu, kiedy realizuje swój potencjał, rozwija się i funkcjonuje na swoim optymalnym poziomie (Aulia 2018). Na koniec tego wprowadzenia warto podkreślić, że dobrostan odgrywa znaczącą rolę w subdyscyplinie psychologii, jaką jest psychologia pozytywna (Hossain et al. 2022, Karaś, Ciecuch 2017, Trzebińska 2008).

Do znanych teorii dobrostanu można zaliczyć koncepcję Carol D. Ryff (1989), która na podstawie przeprowadzonej analizy teoretycznej wyróżniła jego istotne kryteria: samoakceptację, osobisty rozwój, cel życiowy, autonomię, panowanie nad otoczeniem i pozytywne relacje z innymi ludźmi. Według tej koncepcji dobrostan to nie tylko doświadczenie pozytywnych emocji, ale zdrowy rozwój psychiczny człowieka (Karaś, Ciecuch, 2017). Kolejną koncepcję przedstawił Ed Diener (1984), dla którego dobrostan to subiektywna ocena własnego życia obejmująca satysfakcję z różnych jego obszarów oraz pozytywne emocje. Znaną koncepcją dobrostanu jest również model PERMA (*Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment*) zaproponowany przez Martina E. Seligmmana (2011). Zwraca on uwagę na pięć składowych szczęścia: pozytywne emocje, poczucie sensu, zaangażowanie, pozytywne relacje oraz osiągnięcia. Polską koncepcją dobrostanu jest cebulowa teoria szczęścia Janusza Czapińskiego (1994). Można w niej wyodrębnić trzy poziomy dobrostanu, takie jak: wola życia, ogólne odczucie dobrostanu oraz ocena sytuacji. Obecnie można wyróżnić wiele koncepcji dobrostanu oraz i narzędzi do jego pomiaru. Jak można zauważyć, różne teorie, pomimo niektórych punktów wspólnych, zwracają uwagę na rozmaite aspekty dobrostanu (Karaś 2019). Szczegółowe omówienie powyższych, jak i innych koncepcji czytelnik może znaleźć m.in. w opracowaniu Dominiki Karaś (2019), Ewy Trzebińskiej (2008) czy Łukasza Kaczmarka (2016).

Dobrostan może odnosić się do różnych obszarów życia człowieka, nazywanych czasem domenami. Domeny życiowe to istotne obszary życia, które wpływają na ogólny dobrostan. Wśród nich wyróżnia się dobrostan w pracy, dobrostan materialny, dobrostan społeczny (w tym np. małżeński, rodzinny), dobrostan podczas czasu wolnego

i wiele innych (Sirgy 2021). Jednym z nich jest dobrostan szkolny ucznia (*student well-being at school*). Wyodrębnienie szkolnej domeny dobrostanu wynika m.in. z tego, że szkoła jest dla dzieci i młodzieży istotnym obszarem rozwoju ich tożsamości, potencjału czy umiejętności. Dzieci i młodzież spędzają około jednej trzeciej swojego czasu w ciągu dnia w szkole. Doświadczają tam zarówno pozytywnych, jak i negatywnych chwil. Oznacza to, że szkoła ma znaczący wpływ na ich codzienne funkcjonowanie, w tym na poziom dobrostanu (Tobia et al., 2019).

Dobrostan szkolny ucznia

Podobnie jak dobrostan ogólny, również dobrostan szkolny ucznia można rozważać z perspektywy hedonistycznej, eudajmonistycznej lub integracji obu podejść. W paradygmacie hedonistycznym, badając dobrostan szkolny ucznia naukowcy koncentrują się głównie na pomiarze ogólnego zadowolenia, satysfakcji oraz braku uczuć negatywnych uczniów ze szkoły. Z kolei w paradygmacie eudajmonistycznym uczeni próbują ująć dobrostan szkolny wielowymiarowo i wskazać najistotniejsze obszary odpowiedzialne za optymalne funkcjonowanie ucznia w warunkach szkolnych. W ujęciu eudajmonistycznym próbuje się badać, czy uczniowie rozwijają swój potencjał i funkcjonują efektywnie. Poza ujęciem hedonistycznym i eudajmonistycznym można jeszcze spotkać ujęcie integracyjne, w którym bada się zarówno ogólny poziom zadowolenia uczniów ze szkoły, jak i inne istotne czynniki warunkujące dobrostan szkolny ucznia. Ujęcie integracyjne dobrostanu szkolnego ucznia pozwala mierzyć go bardziej całościowo (Hossain et al. 2022; Sun, Shek 2014).

Wśród definicji dobrostanu szkolnego ucznia można spotkać różne koncepcje. Nie ma jednoznacznej definicji dobrostanu szkolnego, co poniekąd wynika z tego, że badania wskazują na wiele różnorodnych czynników przyczyniających się do optymalnego funkcjonowania uczniów w szkole i trudno je ująć w jednej definicji, oraz z tego, że sami uczniowie poszczególnym czynnikom nadają różne wartości. Najszerzej jednak dobrostan szkolny można opisać jako zbiór różnych odczuć i postaw uczniów wobec szkoły (Hascher 2012). Według innej definicji dobrostan szkolny ucznia to subiektywna poznawcza ocena jego jakości życia szkolnego (Baker, Maupin 2009). Inaczej jeszcze dobrostan szkolny ujmują Leslie Gutman i John Vorhaus (2012) – jako zadowolenie ze szkoły (uczniowie lubią szkołę) oraz zaangażowanie szkolne (uczniowie są zmobilizowani do szkolnej pracy, szkolnych zadań, są zainteresowani nauką). Z kolei Anna Kizeweter (2016) dobrostan szkolny ujmuje jako subiektywne poczucie przez ucznia szczęścia i zadowolenia w kontekście jego sukcesów szkolnych.

Można stwierdzić, że dobrostan szkolny ucznia to dobrostan uwzględniający kontekst szkolny. Ten z kolei może się w pewnym stopniu zmieniać, ponieważ zmienia

się np. etap edukacji, uczeń zmienia szkołę na taką, w której panuje inna kultura szkolna. Przykładem nagłej zmiany kontekstu jest szkoła w czasach pandemii. Wtedy też uczniowie czuli się osamotnieni, mieli utrudniony kontakt z rówieśnikami i nauczycielami, mieli trudności z dostosowaniem się do bardzo różnorodnej organizacji lekcji, nie zawsze mieli odpowiednie warunki do nauki (Pyżalski 2021, Sadowska 2021). A więc w czasach pandemii dobrostan szkolny zależał od innych istotnych czynników niż poza pandemią, kiedy to lekcje odbywały się w szkole. Podsumowując, dobrostan szkolny w dużym stopniu będzie zależał od czynników szkolnych, np. relacji społecznych w szkole, klimatu szkoły, osiągnięć szkolnych, a także odpowiedniego dopasowania czynników szkolnych do tego, co wnosi uczeń (cały bagaż jego doświadczeń i dyspozycji).

Szkoła stwarza dzieciom możliwości do rozwoju (Baker et al. 2003). Warunki szkolne są różne oraz mogą się zmieniać w czasie, np. ze względu na modernizację szkoły, zmianę kadry czy przejście ucznia z klasy do klasy. Dlatego też jedne warunki szkolne mogą bardziej promować rozwój dzieci, a inne mogą ten rozwój ograniczać, utrudniać, a nawet prowadzić do regresji rozwoju, kiedy w szkole pojawiają się niekorzystne okoliczności, jak przemoc rówieśnicza, brak bezpieczeństwa szkolnego, ubogie relacje szkolne itp. Wydaje się zatem zasadne, że dobrostan szkolny ucznia zależy zarówno od czynników środowiskowych, indywidualnych, jak i ich wzajemnego oddziaływania, które może być dopasowane w jednych obszarach i niedostosowane w innych (styl pracy ucznia do wymagań nauczyciela, możliwości ucznia do wymagań edukacyjnych itp.).

Pojęcie dobrostanu szkolnego ucznia może być oddawane za pomocą dwóch bliskoznacznych terminów, tj. dobrostan szkolny (*school well-being*) oraz dobrostan ucznia (*student well-being*). Czasami oba terminy są używane zamiennie i opisują w literaturze podobne zjawiska, np. oba koncentrują się na poziomie satysfakcji ucznia ze szkoły. Mimo podobieństw dobrostanu szkolnego z dobrostanem ucznia można zauważyć pewne różnice w koncepcjach niektórych uczonych, chociaż warto podkreślić, że różnice te nie zawsze są wyraźne i mogą mieć charakter płynny. Próbuąc doszukać się pewnych różnic pomiędzy tymi dwoma terminami, można zauważyć, że dobrostan ucznia może koncentrować się tylko na indywidualnych doświadczeniach ucznia i jego aspektach rozwoju osobistego – które w zależności od podejścia uczonych nie zawsze odnoszą się do kontekstu szkolnego, a koncentrują się na innych ważnych czynnikach rozwojowych dzieci i młodzieży w danym wieku (np. posiadanie przyjaciół, ogólne poczucie szczęścia, optymistyczne postrzeganie przyszłości). Z kolei dobrostan szkolny interesuje się doświadczeniami uczniów w szkole oraz wpływem kontekstu szkolnego na ich optymalne funkcjonowanie, a więc takimi elementami, jak np. kadra, klimat szkolny czy kultura szkolna (Hascher 2012, Sun, Shek 2014). Ponieważ przedstawione dwa pojęcia dobrostanu są do siebie zbliżone i opisują podobne zjawiska, w tym

artykule użyto terminu „dobrostan szkolny ucznia”, który podkreśla zarówno istotną rolę ucznia, jak i czynników szkolnych dla jego dobrostanu. W dalszej części artykułu zostaną przedstawione wyniki badań odnoszące się do dobrostanu ucznia i dobrostanu szkolnego.

Wybrane koncepcje dobrostanu szkolnego ucznia

Dobrostan szkolny istotnie może przewidywać jakość życia uczniów oraz ich zdrowie fizyczne i psychiczne. Według Tiny Hascher (2012) dobrostan szkolny może być ujęty w krótkiej i długiej perspektywie czasu. W krótkiej perspektywie czasu odnosi się on do pozytywnych emocji i przekonań związanych z oceną przez ucznia jakiejś lekcji. W dłuższej perspektywie dobrostan odzwierciedla ogólne uczucia związane z oceną szkolnego kontekstu, np. uczeń ogólnie dobrze czuje się w szkole. Jak podkreśla T. Hascher, ogólny dobrostan szkolny zależy od powtarzających się pozytywnych doświadczeń szkolnych, jednak nie jest to prosta suma doświadczeń, ponieważ różne zdarzenia szkolne mogą mieć dla ucznia różną wartość. Wyzwaniami obecnej szkoły powinny być próby wspierania uczniów w ich dążeniu do osiągnięcia dobrostanu oraz zmniejszanie barier, które mogłyby te dążenia utrudniać. Koncentrowanie się w pracy z uczniem na jego mocnych stronach, kompetencjach emocjonalnych, wzmacnianiu motywacji wewnętrznej, budowaniu pozytywnych relacji w szkole typu: uczeń–nauczyciele, uczeń–rówieśnicy, może być podstawą do realizacji potencjału uczniów i poczucia szczęścia i satysfakcji szkolnej (Kizeweter 2016).

Podobnie jak w dobrostanie ogólnym, również w dobrostanie szkolnym ucznia doświadczanie przyjemności i poziom zadowolenia odgrywają istotną rolę. Można określić, że im więcej pozytywnych doświadczeń ucznia w szkole, tym wyższy poziom dobrostanu. Dobrostan szkolny może być opisywany za pomocą szkolnej satysfakcji i odnosić się do pozytywnych doświadczeń szkolnych uczniów. Może odzwierciedlać poziom lubienia, zadowolenia i zainteresowania szkołą oraz brak uczuć negatywnych w szkole, jak niski poziom stresu, który może być związany z nadmiernymi wymaganiami przekraczającymi możliwości uczniów (Kiuru et al. 2020). Podobnie dobrostan szkolny uczniów definiuje Lili Tian (2008), która określa go jako szkolną satysfakcję, poziom pozytywnego i negatywnego afektu w szkole. Satysfakcja szkolna to ocena poznawcza szkolnego życia w specyficznych domenach szkolnych, np. relacje uczeń–nauczyciel, proces nauki. Pozytywne emocje odnoszą się do doświadczania przez ucznia w szkole takich emocji, jak przyjemność, zrelaksowanie, radość, a negatywne do takich emocji, jak znużenie, smutek, nieprzyjemność, bezradność. Ujęcia dobrostanu szkolnego uczniów według Lili Tian i Nony Kiuru są bliższe podejściu hedonistycznemu,

ponieważ koncentrują się głównie na satysfakcji uczniów ze szkoły oraz doświadczaniu przez nich w szkole uczuć pozytywnych przy braku uczuć negatywnych.

Badania dobrostanu szkolnego ucznia wskazują, że zjawisko to jest wielowymiarowe, a więc dobrostan szkolny może zależeć zarówno od indywidualnego doświadczenia szkolnego ucznia, np. odczucia zadowolenia z różnych aspektów szkolnych, jak i kontekstu szkolnego, np. klimatu szkoły i klasy, wsparcia nauczycieli, relacji szkolnych, sukcesu szkolnego (Clement 2010, Hascher, 2012). Poniżej opisane są koncepcje, które nie tylko koncentrują się na satysfakcji uczniów ze szkoły, ale także uwzględniają inne istotne czynniki odpowiedzialne za realizację potencjału uczniów, w tym czynniki kontekstualne. Te ujęcia są bliższe podejściu eudajmonistycznemu lub próbują integrować podejście hedonistyczne z eudajmonistycznym.

Tina Hascher (2012) wyróżnia sześć wymiarów dobrostanu szkolnego ucznia, są to: pozytywne nastawienie do szkoły, odczuwanie przyjemności w szkole, pozytywna samoocena szkolna, brak zmartwień związanych ze szkołą, brak dolegliwości fizycznych w szkole i brak problemów społecznych w szkole. Według T. Hascher dobrostan szkolny zależy w głównej mierze od warunków środowiskowych (typu szkoły, kultury szkolnej, infrastruktury, wyposażenia), cech uczniów (płci, cech osobowościowych, np. przekonania o własnej skuteczności, motywacji, tolerancji, frustracji) oraz wzajemnej interakcji tych dwóch czynników.

Nadine Engels i inni (2004) wyróżniają kilka aspektów ważnych dla dobrostanu szkolnego uczniów, są to satysfakcja z: lekcji, dyscypliny szkolnej, relacji interpersonalnych, z kadry szkoły. W przeprowadzonym badaniu wykorzystującym metody samoopisowe oraz dyskusję panelową z uczniami zaobserwowano, że dobrostan uczniów zależał od ich zadowolenia (komponent poznawczy), uczuć (komponent emocjonalny) i zachowania. Aktywne uczestniczenie uczniów w zajęciach poprawiało ich samopoczucie i zwiększało poczucie odpowiedzialności za naukę. Uczniowie bardziej cenili nauczycieli, którzy dawali jasne instrukcje, wypracowane w drodze negocjacji z uczniami, niż nauczycieli niekonsekwentnych. Infrastruktura i wyposażenie szkoły oraz atmosfera w szkole były istotnymi czynnikami wyjaśniającymi dobrostan uczniów. Engels i inni (2004) podkreślają, że dobrostan szkolny odzwierciedla poziom pozytywnych emocji uczniów, które są efektem równowagi pomiędzy czynnikami środowiskowymi a oczekiwaniami uczniów.

Również Anne Konu i inni (2002) postrzegają dobrostan szkolny wielowymiarowo. Składa się on według nich z czterech istotnych czynników: warunków szkolnych (kadra, plan lekcji, dostępność specjalistów, np. pielęgniarki), relacji społecznych (relacje uczniów z nauczycielami oraz z rówieśnikami, brak przemocy rówieśniczej, zaangażowanie rodziców), samorealizacji (aktywność ucznia, uczestniczenie w lekcji, tempo nauki, otrzymywanie pomocy, zachęty i wsparcia) oraz stanu zdrowia (choroby

i dolegliwości fizyczne i psychiczne, np. bóle pleców, głowy, brzucha, problemy ze snem, uczucie przygnębienia, zdenerwowanie). Wymienione składowe dobrostanu szkolnego obejmują istotne aspekty życia uczniów w szkole. Wyniki badań wskazują, że samorealizacja jest istotnie powiązana z relacjami społecznymi oraz warunkami szkolnymi, a stan zdrowia istotnie koreluje z warunkami szkolnymi. Wyższy poziom dobrostanu przeważnie deklarują młodsi uczniowie niż uczniowie ze starszych klas oraz dziewczęta w porównaniu z chłopcami. Podstawą teoretyczną modelu dobrostanu szkolnego są wyniki badań na temat zdrowia, jakości życia i dobrostanu dzieci w wieku szkolnym. Cztery czynniki zostały potwierdzone za pomocą confirmacyjnej analizy czynnikowej.

Inny wielowymiarowy model subiektywnego dobrostanu ucznia zaproponowali Tyler R. Renshaw i inni (2015). Na podstawie jakościowej analizy tematycznej szesnastu konstruktów teoretycznych odnoszących się do subiektywnego dobrostanu szkolnego ucznia wyróżnili cztery wymiary: poczucie przynależności do szkoły, radość uczenia się, realizację celów edukacyjnych oraz skuteczność w nauce. Według tej koncepcji dobrostan ucznia zależy od poczucia opieki i dobrych relacji z innymi w szkole, doświadczania pozytywnych emocji w szkole, dostrzegania przez uczniów wartości w realizowanych zadaniach szkolnych oraz poczucia dobrego radzenia sobie z zadaniami szkolnymi i wykonywaną w szkole pracą. Struktura ich modelu została potwierdzona za pomocą zarówno eksploracyjnej, jak i confirmacyjnej analizy czynnikowej.

Model integrujący dotychczasową wiedzę o czynnikach warunkujących dobrostan szkolny zaproponowali Justus J. Randolph i inni (2010). Dokonując przeglądu badań czynników warunkujących zadowolenie ze szkoły wyróżnili: czynniki szkolno-klasowe, czynniki społeczne, czynniki indywidualne oraz czynniki niepowiązane. Tabela 1 prezentuje cztery czynniki istotne dla dobrostanu szkolnego uczniów oraz ich charakterystykę.

Tabela 1. Czynniki warunkujące zadowolenie ze szkoły

Czynniki szkolno-klasowe	Poziom zaangażowania i aktywności uczniów, równe traktowanie uczniów przez nauczycieli, klimat szkolny i społeczny, przyjazne relacje z nauczycielami
Czynniki społeczne	poziom wsparcia społecznego oraz akceptacji ze strony nauczycieli i rówieśników
Czynniki indywidualne	postrzeganie własnych kompetencji, ogólna satysfakcja z życia, zaangażowanie w naukę, wiek, płeć oraz pochodzenie etniczne
Czynniki niepowiązane	poziom inteligencji, procent dziewcząt w klasie, liczebność klasy, osiągnięcia szkolne

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.J. Randolph, M. Kangas, H. Ruokamo (2010), *Predictors of Dutch and Finnish children's satisfaction with schooling*, „Journal of Happiness Studies”, nr 11: 193-204.

Odmienny model integrujący ujęcia dobrostanu szkolnego ucznia zaproponowali Hossain i inni (2022). Podobnie jak Randolph i inni (2010) na podstawie przeglądu literatury dobrostanu szkolnego ucznia zauważyli, że dobrostan szkolny zależy od ośmiu istotnych czynników: pozytywnych emocji, braku emocji negatywnych, wzajemnych relacji, zaangażowania, osiągnięć, celów szkolnych, czynników intrapersonalnych oraz kontekstualnych. Czynniki wyróżniono na podstawie przeglądu 33 badań dobrostanu szkolnego. W początkowej fazie ich analiz wyróżniono 112 istotnych wskaźników dobrostanu szkolnego, które następnie rekodowano na 8 czynników wyższego rzędu. Tabela 2 zawiera charakterystykę poszczególnych czynników.

Tabela 2. Istotne czynniki składające się na dobrostan szkolny

Pozytywne emocje	Pozytywne emocje związane ze szkołą, satysfakcja ze szkoły, zadowolenie ze szkoły, pozytywne ocenianie szkoły
Brak emocji negatywnych	brak emocji negatywnych związanych ze szkołą, jak: lęk, stres, zamykanie się szkołą, negatywne ocenianie aspektów szkoły
Zaangażowanie	zaangażowanie szkolne, które obejmuje np. zainteresowanie zadaniami szkolnymi, zaangażowanie w trakcie lekcji, angażowanie się w szkolne zajęcia dodatkowe, odrabianie prac domowych
Relacje	uczucia i postrzeganie relacji z nauczycielami, rówieśnikami, rodzicami, ale także relacje szkoła–rodzic
Osiągnięcia	poczucie kompetencji, poczucie skuteczności w nauce, sukces szkolny
Cele szkolne	przekonanie, że nauka ma wartość, a zdobyta wiedza i umiejętności mają znaczenie obecnie oraz w przyszłości
Czynniki intrapersonalne	cechy ucznia, takie jak samoocena, regulacja negatywnych emocji, fizyczne i psychiczne zdrowie
Czynniki kontekstualne	zasoby wewnątrz i poza szkołą, warunki szkolne, warunki mieszkalne, wsparcie szkolne

Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Hossain, S. O'Neill, I. Strnadová (2022), *What Constitutes Student Well-Being: A Scoping Review Of Students' Perspectives*, „Child Indicators Research”, nr 16 (2): 447-483.

Istotną koncepcją dobrostanu ucznia jest model EPOCH (Kern et al. 2016), który przez Sahrę Buerger i innych (2023) został zaadaptowany do kontekstu szkolnego EPOCH-S (*Engagement, Perseverance, Optimism, Connectedness, Happiness, School*). Podobnie jak dwa poprzednie, próbuje on spojrzeć całościowo na dobrostan ucznia i integrować podejście eudajmonistyczne z hedonistycznym. Dobrostan uczniów w tym ujęciu to nie tylko poczucie zadowolenia i satysfakcji ze szkoły czy nauki, ale także dobre ogólne prosperowanie ucznia, bycie optymistycznym i przekonanym o własnej skuteczności. Model ten opiera się na założeniach modelu dobrostanu PERMA według Seligmmana. Można w nim wyróżnić pięć czynników: zaangażowanie, wytrwałość, optymizm, współzależność i szczęście. W jego pierwotnej wersji zaangażowanie wyjaśnia

zainteresowanie i zaabsorbowanie aktywnością; wytrwałość – umiejętność dążenia do celu; optymizm – uczucia związane z przyszłością, jak nadzieja, zaufanie; współzależność – posiadanie przyjaciół i odczucie wsparcia z ich strony; szczęście – doświadczanie pozytywnych emocji oraz ogólne uczucie szczęścia. Model EPOCH umożliwia badanie dobrostanu uczniów bardziej kompleksowo. W efekcie można określić indywidualny profil dobrostanu ucznia i w razie problemów uczniów przygotować odpowiednie interwencje (Kern et al. 2016). Buerger i inni (2023) adaptowali ten model do kontekstu szkolnego, a pięć wymienionych powyżej czynników bezpośrednio odnosi się do życia szkolnego. Poszczególne czynniki mierzą następująco: zaangażowanie – zainteresowanie zajęciami i zadaniami szkolnymi, wytrwałość – konsekwentne dążenie do celów szkolnych, optymizm – pozytywne postrzeganie swojej przyszłości szkolnej, współzależność – obecność w szkole ludzi, na których można polegać, szczęście – odczucie pozytywnych emocji w szkole.

Korelaty dobrostanu szkolnego ucznia

Uczniowie różnie postrzegają swoją szkołę oraz mają różny poziom dobrostanu szkolnego. Na obraz szkoły wpływają ich sukcesy szkolne, klimat panujący w szkole, relacje szkolne, kultura szkoły itp. Wraz z wiekiem obserwuje się spadek zadowolenia uczniów ze szkoły, poczucie niższego wsparcia ze strony nauczycieli oraz rówieśników. Wzrastają za to wymagania i obowiązki szkolne. W badaniach polskich zaobserwowano wraz z kolejną klasą spadek motywacji wewnętrznej (Nikel 2021) i wzrost ogólnego poziomu stresu w szkole (Mazur et al., 2020). Zmienia się także relacja z nauczycielem – od jednego głównego nauczyciela do kilku, co może osłabiać więź uczeń–nauczyciel. Ponadto osłabienie więzi utrudnia zindywidualizowanie podejścia nauczyciela do potrzeb dziecka, ponieważ w starszych klasach w porównaniu z klasami początkowymi szkoły podstawowej poszczególni nauczyciele muszą poświęcić więcej czasu, aby w pełni poznać poszczególnych uczniów i odpowiednio dostosować do nich metody nauczania. Potwierdzeniem niekorzystnych czynników szkolnych dla dobrostanu szkolnego ucznia są wyniki z badań, które wskazują, że ogólny dobrostan szkolny wraz z kolejnymi klasami się obniża, ale także obniżają się poszczególne czynniki tego dobrostanu, np. satysfakcja uczniów z wyników szkolnych czy z relacji z nauczycielami (Tobia et al. 2019, Zadworna et al. 2023).

Gdy dobrostan szkolny będzie na niskim poziomie, to uczniowie będą się źle czuć w szkole. Taki stan stwarza ryzyko pojawienia się u nich różnych problemów, do których możemy zaliczyć problemy z agresją, zachowania internalizacyjne (niskie poczucie własnej wartości, dystres itp.), myśli samobójcze, nadużywanie substancji

psychoaktywnych, brak aktywności fizycznej, stosowanie przemocy rówieśniczej lub jej doświadczanie (Aulia 2018, Baker et al. 2003, Farnicka, Liberska 2015).

Istotne dla dobrostanu szkolnego ucznia są motywacja szkolna, zaangażowanie szkolne, zainteresowanie zadaniami oraz sukcesy szkolne. Warto zaznaczyć, że motywacja jest wypadkową oddziaływań społecznych oraz cech osobowości, tj. ucznia może motywować zarówno odpowiednie podejście nauczyciela, jak i jego motywacja będzie zależeć od jego indywidualnych cech charakteru. Dobrostan szkolny uczniów zależy od zainteresowania daną lekcją przez ucznia. Wskazuje się także na ważną rolę osiągnięć szkolnych – im więcej pozytywnych wyników w szkole, tym wyższy poziom dobrostanu szkolnego ucznia (Clement 2010). Poczucie wsparcia ze strony rówieśników, nauczycieli oraz rodziców sprzyja wyższym osiągnięciom szkolnym, ponieważ zwiększa motywację uczniów, zainteresowanie lekcją i zachowania zorientowane na zadania. Pozytywna postawa uczniów wobec szkoły przewiduje osiągnięcia szkolne w późniejszych klasach. Obserwuje się także w badaniach sytuację odwrotną, kiedy to osiągnięcia szkolne przewidują pozytywne nastawienie wobec szkoły. Chociaż osiągnięcia mogą sprzyjać satysfakcji uczniów ze szkoły, nie oznacza to, że uczniowie, którzy mają mniejsze zdolności, mają niższą satysfakcję niż uczniowie z ponadprzeciętnymi zdolnościami – chociaż wyższe zdolności mogą przewidywać wyższe osiągnięcia szkolne, np. wyższe wyniki w nauce. Bardziej istotne dla dobrostanu szkolnego uczniów mogą być sukcesy szkolne, sukcesy w klasie, poczucie kompetencji i rozwoju. Dlatego też tak istotne dla dobrostanu szkolnego ucznia jest to, aby sukces szkolny był osiągalny dla każdego ucznia bez względu na jego indywidualne predyspozycje i funkcjonowanie psychofizyczne (Baker et al. 2003).

Badanie dobrostanu szkolnego w obszarze płci wskazuje na pewne różnice. W grupie dziewcząt zaobserwowano wyższy poziom dobrostanu niż w grupie chłopców. Dziewczęta przywiązują większą wagę do wyników w nauce oraz mają lepsze relacje z nauczycielami niż chłopcy. Relacje te są obserwowane na różnym poziomie edukacji. Nieco inaczej wyglądają relacje z rówieśnikami. Chłopcy mają lepsze relacje z rówieśnikami w starszych klasach niż dziewczęta. Dziewczęta doświadczają w szkole więcej uczuć negatywnych niż chłopcy, co wskazuje, że częściej niż chłopcy mogą doświadczać w szkole poczucia wstydu, winy i napięcia. Co więcej, może się to nasilać wraz z wiekiem, tj. odczucia negatywne dziewcząt do szkoły w późniejszych klasach mogą być jeszcze bardziej intensywnie niż w klasach wcześniejszych (Kiuru et al. 2020, Tobia et al. 2019, Zadworna et al. 2023).

Do czynników kontekstualnych wpływających na dobrostan szkolny można zaliczyć: infrastrukturę szkolną, bezpieczeństwo w szkole, opiekę zdrowotną, klimat szkolny, więź szkolną oraz adekwatność programu nauczania. Klimat szkolny, który charakteryzuje wsparcie i wzajemność w społeczności szkolnej, sprzyja dobrostanowi

uczniów. Więź szkolna, która zależy w dużej mierze od postrzegania przez uczniów relacji z rówieśnikami i nauczycielami oraz poziomu wsparcia szkolnego, jest ważna dla dobrostanu szkolnego ucznia (Clement 2010). Jak podsumowują Baker i inni (2003), wsparcie społeczne w szkole, poczucie więzi z innymi, poczucie bezpieczeństwa są istotnymi czynnikami, które wpływają na klimat szkolny i dobrostan uczniów. Innym istotnym czynnikiem może być organizacja lekcji, np. zajęcia, które umożliwiają uczniom poczucie się kompetentnym, są powiązane z ich większą satysfakcją ze szkoły. Istotne dla dobrostanu szkolnego są informacje zwrotne, które nauczyciel przekazuje uczniowi. Wskazuje się, że powinny one mieć charakter nieoceniacjący i niekarzący. Zaobserwowano, że im więcej uczeń otrzymywał negatywnych informacji zwrotnych i kar, tym jego zadowolenie ze szkoły było niższe (Baker et al. 2003).

Pozytywne relacje z nauczycielami mogą zwiększać poczucie dobrostanu uczniów. Współpraca z nauczycielem sprzyja dobrostanowi uczniów oraz jest pozytywnie powiązana z ich motywacją, zainteresowaniem lekcją i wykonywanymi zadaniami (Kiuru et al. 2020). Nauczyciel, który jest sprawiedliwy, troskliwy, może zwiększać dobrostan szkolny uczniów. Negatywnie z dobrostanem szkolnym uczniów jest powiązany nauczyciel surowy, upominający. Wykazano, że wsparcie nauczyciela zwiększa poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego wśród uczniów, to z kolei może zwiększać wydajność poznawczą i przekładać się na zaangażowanie ucznia w klasie oraz przewidywać osiągnięcia szkolne. Niektóre pozytywne cechy nauczyciela, które mogą przyczyniać się do dobrostanu szkolnego uczniów, to np. preferowanie demokratycznego stylu podczas zajęć, szacunek wobec ucznia, zachęcanie uczniów do wzajemnej komunikacji, uwzględnianie indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, udzielanie odpowiedniego wsparcia i informacji zwrotnej (Clement 2010). Dodatkowo jakość relacji uczeń–nauczyciel wpływa na dobrostan szkolny pośrednio, poprzez takie czynniki, jak motywacja i zaangażowanie uczniów do nauki, doświadczanie większej liczby emocji pozytywnych niż negatywnych, sukcesy szkolne (Gutman, Vorhaus 2012).

Dla dobrostanu szkolnego istotne są także pozytywne relacje rówieśnicze. Uzyskiwane wsparcie od grupy rówieśniczej stwarza warunki do rozwoju uczniów oraz sprzyja pozytywnym emocjom. Grupy rówieśnicze poza wsparciem poszczególnych uczniów umożliwiają im odpowiednią socjalizację. Uczniowie dobierają się w grupy rówieśnicze o podobnych zainteresowaniach. Szczególnie jeśli grupa rówieśnicza kieruje się pozytywnymi wartościami, będzie sprzyjała rozwojowi ucznia i jego pełnemu funkcjonowaniu w środowisku szkolnym. Wskazuje się, że jeśli uczniowie mają poczucie wsparcia ze strony swych kolegów i koleżanek, sami chętniej zachowują się w prospołeczny sposób. Z obserwacji wynika, że im bardziej pozytywną relację uczniowie mają z rówieśnikami, im więcej ta relacja daje im satysfakcji, tym wyższy deklarują dobrostan szkolny. Odpowiednie relacje rówieśnicze mogą zaspokajać

u uczniów potrzebę afiliacji. Niekorzystnie z kolei na dobrostan szkolny wpływa poczucie samotności, doświadczanie agresji i przemocy ze strony rówieśników, negatywne wartości w grupie, np. nielojalność wobec siebie, wyśmiewanie innych (Baker et al. 2003, Farnicka, Liberska 2015).

Dobrostan szkolny uczniów zależy także od zaspokojenia ich podstawowych potrzeb. Zgodnie z koncepcją autodeterminacji dobrostan uczniów może zależeć od trzech potrzeb: autonomii, afiliacji i kompetencji (Ryan, Deci 2020). Potrzeba autonomii jest zaspokajana, kiedy uczeń może postępować zgodnie ze swoją wolą oraz inicjować swoje działania. Potrzeba afiliacji jest zaspokajana, kiedy uczeń ma poczucie, że jest częścią społeczności i czuje się w niej bezpieczny oraz akceptowany. Potrzeba kompetencji jest zależna od możliwości rozwijania swoich zdolności, umiejętności oraz jest powiązana z poczuciem skuteczności podejmowanych działań. Zgodnie z teorią autodeterminacji te trzy potrzeby są niezbędne dla zdrowia psychicznego. Środowisko szkolne, które umożliwia zaspokojenie tych trzech potrzeb, stwarza uczniom warunki dla rozwoju i odczucia zdrowia psychicznego oraz dobrostanu. Dlatego też istotne w szkole mogą być takie oddziaływania, które będą angażowały uczniów w podejmowanie różnych szkolnych i klasowych decyzji – zamiast narzucania im działań z zewnątrz, zapewnienie im odpowiedniego wsparcia, szczególnie podczas problemowych zachowań, rozwijanie więzi rówieśniczej, dbanie o wzajemną akceptację, a także rozwijanie własnych kompetencji (Tian et al. 2013).

Na koniec warto podkreślić czynniki rodzinne, które również mogą wpływać na dobrostan szkolny uczniów. Chociaż czynniki rodzinne nie są bezpośrednio powiązane z kontekstem szkolnym, to jednak wpływają na rozwój dzieci, w tym na istotne obszary związane ze szkołą i nauką. Pozytywne postawy rodziców wobec nauki i szkoły mogą sprzyjać kształtowaniu pozytywnych postaw również u ich dzieci. Rodzice, którzy pomagają swym dzieciom w nauce, mogą kształtować u nich postawy zorientowane na naukę, co dalej może ułatwiać naukę w samej szkole. Rodzice, którzy nawiązują pozytywną więź z nauczycielami i potrafią współpracować ze środowiskiem szkolnym modelują postawę współpracy oraz stwarzają większe możliwości na rozwiązywanie problemów ucznia, jeśli takie się pojawią (Baker et al. 2003).

Pomiar dobrostanu szkolnego ucznia

Pomiar dobrostanu szkolnego ucznia umożliwia poznanie ogólnego poziomu dobrostanu szkolnego oraz jego poziomu w poszczególnych czynnikach. W efekcie można zobaczyć, jak dobrze uczniowie radzą sobie w szkole oraz w których czynnikach dobrostanu mogą wymagać odpowiedniego wsparcia lub które aspekty szkolne warto zmieniać. Najczęstszymi metodami do pomiaru dobrostanu szkolnego są kwestionariusze.

Większość dostępnych metod bada dobrostan szkolny uczniów w ujęciu hedonistycznym. Metod, które próbują ująć dobrostan szkolny kompleksowo jest obecnie niewiele.

Pomiar dobrostanu szkolnego w ujęciu hedonistycznym umożliwiają skale z badania zdrowego zachowania dzieci w wieku szkolnym (Currie et al. 2012). W badaniu tym dokonano pomiaru satysfakcji ze szkoły i stresu szkolnego. Przykładowe pozycje to odpowiednio *Uczęszczanie do szkoły sprawia mi przyjemność* oraz *Mam za dużo zadań domowych*. Podskala satysfakcji ze szkoły składa się z trzech pozycji, a podskala stresu szkolnego z czterech. Podobnie dobrostan szkolny można zmierzyć na podstawie skal z *Kwestionariusza dobrostanu w okresie rozwojowym (Development and Well-Being Assessment)*. Zawiera on wymiar dobrostanu szkolnego, na który składa się szkolne zaangażowanie badane za pomocą dwóch pytań, tj. *Moje dziecko jest stymulowane w szkole*, *Moje dziecko nudzi się w szkole*, oraz szkolne zadowolenie badane za pomocą pytań *Moje dziecko lubi szkołę*, *Moje dziecko nie może doczekać się szkoły*. Kwestionariusz ten jest przeznaczony dla rodziców, którzy oceniają swoje dziecko (Gutman, Vorhaus 2012).

Dobrostan szkolny w ujęciu hedonistycznym może być także mierzony za pomocą *Skali subiektywnego dobrostanu szkolnego (Subjective Well-Being in School Scale – Tian 2008)*. Składa się ona z 50 pozycji testowych i ujmuje dobrostan w 3 podskalach: satysfakcja ze szkoły, pozytywny oraz negatywny afekt w szkole. W podskali satysfakcji ze szkoły uczniowie udzielają odpowiedzi na 6-stopniowej skali odpowiedzi, od 1 – *zdecydowanie się nie zgadzam* do 6 – *zdecydowanie się zgadzam*. Przykładowe twierdzenia to: *Szkoła ma wysoką jakość nauczania*. Podskala pozytywnego afektu, podobnie jak i negatywnego afektu, składa się z siedmiu przymiotników. Dla emocji pozytywnych są to np.: *radość*, *ekscytacja*, a dla emocji negatywnych: *znudzenie*, *zdenerwowanie*. Narzędzie to charakteryzuje się satysfakcjonującą spójnością wewnętrzną oraz stabilnością w czasie. Satysfakcja ze szkoły jest istotnie powiązana z potrzebą afiliacji, autonomii i kompetencji (Tian et al. 2013).

Kwestionariusz profilu dobrostanu szkolnego (The School Well-Being Profile – Konu et al. 2015) jest przeznaczony do badania uczniów w wieku 10-18 lat. Składa się z 80 pozycji mierzących dobrostan szkolny w 4 domenach: warunki szkolne, relacje społeczne, samorealizacja oraz stan zdrowia. Uczniowie udzielają odpowiedzi na 5-stopniowej skali od 4 – *całkowicie się zgadzam* do 0 – *całkowicie się nie zgadzam*. Kwestionariusz ten charakteryzuje się zadowalającą rzetelnością w poszczególnych czynnikach oraz potwierdzoną trafnością teoretyczną.

Narzędziem do pomiaru dobrostanu szkolnego według ujęcia integracyjnego jest *Kwestionariusz dobrostanu szkolnego adolescentów (Measure of Adolescent Well-Being)*, który opiera się na koncepcji Kern i innych (2016) i został zaadaptowany do kontekstu szkolnego przez Buerger i innych (2023). Narzędzie to składa się z 19 pozycji testowych, a odpowiedzi udzielane są na 5-stopniowej skali. Po cztery itemy przypadają

na każdy czynnik dobrostanu poza optymizmem, który składa się z trzech twierdzeń. Wymiary dobrostanu w tym ujęciu to: zaangażowanie, relacje, optymizm, szczęście, wytrwałość. Przykładowe pozycje testowe to: zaangażowanie – *Tracę poczucie czasu, kiedy robię zadania szkolne*; optymizm – *Optymistycznie patrzę na swoją przyszłość szkolną*, współzależność – *Kiedy przydarza mi się coś dobrego, w szkole mam osoby, z którymi mogę się tym podzielić*; wytrwałość – *Potrafię kończyć rozpoczęte zadania szkolne*; szczęście – *Czuję się szczęśliwy w szkole*. Rzetelność poszczególnych podskal, jak i całej skali jest zadowalająca. Model ten uzyskał potwierdzenie w badaniu przeprowadzonym za pomocą confirmacyjnej analizy czynnikowej. Badania psychometryczne tego narzędzia wykazują umiarkowaną korelację pomiędzy czynnikami. Narzędzie to jest przeznaczone do badania uczniów w wieku 10-18 lat.

Innym narzędziem próbującym mierzyć dobrostan szkolny całościowo jest *Kwestionariusz szkolnego dobrostanu* (*Questionnaire on School Well-Being*) opracowany przez Valentinę Tobię i Gianę M. Marzocchi (2015). Bada on dobrostan w kilku wymiarach oraz z trzech różnych perspektyw – ucznia, jego rodzica i nauczyciela. Podstawą do opracowania kwestionariusza były różne składowe sytuacje szkolnych, które mogą być istotne dla dobrostanu szkolnego. Do takich czynników zaliczają się: relacje w kontekście szkolnym, tj. z uczniami, nauczycielami, przekonanie o własnej skuteczności dziecka, emocjonalne funkcjonowanie dziecka (postawa emocjonalna wobec szkoły, ale również problemy emocjonalne), proces uczenia się dziecka, satysfakcja dziecka z rezultatów szkolnych. Narzędzie to bada dzieci od 8 do 14 roku życia. Kwestionariusz dla ucznia składa się z 27 twierdzeń w 5 wymiarach: wyniki szkolne – *Jestem zadowolony z wyników, które uzyskuję w szkole*; relacje z nauczycielami – *Ufam moim nauczycielom*; relacje z rówieśnikami – *Czuję się akceptowany w klasie*; emocjonalny stosunek do szkoły – *Wstydzę się mówić przed całą klasą*; poczucie skuteczności – *Zwykle mam dobre pomysły*. Wersja dla rodziców oraz nauczycieli składa się z 36 twierdzeń w 5 podskalach: doświadczenia trudności wobec dziecka lub ucznia – *Czuję się samotny w obliczu trudności mojego dziecka/ucznia*; ocena procesu uczenia się – *Moje dziecko/uczeń ma trudności ze zrozumieniem tego, co czyta*; trudności emocjonalne – *Moje dziecko/uczeń wykazuje niepokój przed sprawdzianami szkolnymi*; świadomość trudności doświadczanych przez dziecko/ucznia – *Moje dziecko/uczeń mówi o trudnościach szkolnych*; relacje z nauczycielami/rodzicami – *Nauczyciele mojego dziecka współpracują z naszą rodziną, aby mu pomóc* (Tobia et al. 2019). W kwestionariuszu dla ucznia czynniki zostały potwierdzone za pomocą confirmacyjnej analizy czynnikowej. Wersja dla dzieci istotnie koreluje z innymi miarami relacji ucznia z rówieśnikami oraz nauczycielami czy poczuciem własnej skuteczności. Ponadto kwestionariusz dla rodziców i uczniów umożliwia różnicowanie dzieci z problemami szkolnymi od tych bez problemów szkolnych.

Powyższe narzędzia na razie nie doczekały się adaptacji do warunków polskich. Taką adaptację przeszedł *Kwestionariusz subiektywnego dobrostanu ucznia – Student Subjective Wellbeing Questionnaire* (Renshaw et al. 2015). Polska wersja kwestionariusza w opracowaniu Magdaleny Zadwornej i innych (2023) jest przeznaczona do badania uczniów w wieku od 10 do 16 lat. Składa się z 16 pozycji testowych, a odpowiedzi udziela się na skali 4-stopniowej od 1 – *prawie nigdy* do 4 – *prawie zawsze*. Tak jak wersja oryginalna kwestionariusza, również wersja polska składa się z 4 podskal: poczucie przynależności do szkoły, radość uczenia się, realizacja celów edukacyjnych oraz skuteczność w nauce. Przykładowe pozycje testowe w poszczególnych podskalach to odpowiednio: *Jestem w szkole traktowany z szacunkiem; Ciekawi mnie zdobywanie wiedzy szkolnej; Mam poczucie, że to, co robię w szkole, jest ważne; Jestem dobrym uczniem*. Poza wynikami w poszczególnych czynnikach dobrostanu można obliczyć wynik ogólny, na który składa się suma z poszczególnych podskal. Wynik ogólny wskazuje subiektywny dobrostan ucznia. Wyodrębnione cztery czynniki dobrostanu zostały potwierdzone za pomocą konfirmacyjnej analizy czynnikowej. Poszczególne czynniki charakteryzują się satysfakcjonującą spójnością wewnętrzną oraz stabilnością w czasie. Ogólny dobrostan był powiązany negatywnie z wiekiem uczniów, a dziewczęta miały wyższy niż chłopcy poziom dobrostanu ogólnego oraz w wymiarze przyjemność z nauki, cel edukacyjny i skuteczność akademicka. Ogólny dobrostan szkolny uczniów był istotnie pozytywnie powiązany z jakością życia oraz negatywnie z poziomem lęku.

Podsumowanie

Dobrostan psychiczny może być definiowany na różne sposoby i odnosić się do różnych obszarów życia człowieka. Jednym z tych obszarów jest dobrostan szkolny ucznia, który może być rozumiany zgodnie z paradygmatem hedonistycznym, eudajmonistycznym lub jako integracja obu podejść. W paradygmacie hedonistycznym dobrostan szkolny ucznia odzwierciedla ogólne zadowolenie i satysfakcję ucznia ze szkoły. Natomiast w paradygmacie eudajmonistycznym badacze starają się zidentyfikować kluczowe obszary odpowiedzialne za optymalne funkcjonowanie uczniów w szkole. Podejście integracyjne stara się łączyć oba paradygmaty, badając zarówno pozytywne emocje uczniów związane ze szkołą, jak i istotne czynniki szkolne wpływające na optymalne funkcjonowanie uczniów.

Mimo braku jednoznacznej definicji dobrostanu szkolnego ucznia można go szeroko opisać jako różne odczucia i postawy uczniów wobec szkoły. Istotnym elementem dobrostanu szkolnego jest również kontekst szkolny obejmujący kadrę pedagogiczną, kulturę szkoły, etap edukacji, organizację lekcji itp. W pewnym stopniu

można stwierdzić, że im więcej pozytywnych uczuć i mniej negatywnych doświadczeń ma uczeń w szkole, tym wyższy jest jego dobrostan. Jednakże to nie jest pełne ujęcie dobrostanu szkolnego. Dobrostan szkolny ucznia jest zjawiskiem wielowymiarowym, którego nie można sprowadzić jedynie do sumy pozytywnych i negatywnych doświadczeń szkolnych. Istotne czynniki wpływające na rozwój potencjału uczniów i ich efektywne funkcjonowanie to m.in.: cechy osobowości (samoocena, przekonanie o własnej skuteczności), stan zdrowia (zarówno psychiczny, jak i somatyczny), płeć, warunki szkolne (kadra pedagogiczna, dostępność nauczycieli, kultura szkoły), relacje społeczne (z rówieśnikami, nauczycielami, zaangażowanie rodziców), sukces szkolny (rozwijanie umiejętności, wykonywanie zadań, poczucie kompetencji, zdobywanie wiedzy) oraz zasoby zewnętrzne (warunki mieszkaniowe, wsparcie rodziców).

Wyniki badań wskazują na spadek ogólnego poziomu dobrostanu oraz jego niektórych czynników wraz z kolejną klasą ucznia. Obniżony poziom dobrostanu jest istotnym predyktorem problemów psychicznych uczniów. Szeroko rozumiany sukces szkolny ucznia, jak np. wysoka motywacja do nauki, zaangażowanie na lekcjach, zainteresowanie nauką, wyniki w nauce, poczucie kompetencji, nabywanie nowych umiejętności – istotnie może zwiększać dobrostan szkolny. Inne ważne czynniki przyczyniające się do dobrostanu szkolnego uczniów, to czynniki kontekstualne szkoły (np. bezpieczeństwo, dostępność nauczycieli, organizacja lekcji), relacje z nauczycielami i rówieśnikami, zaangażowanie rodziców czy zaspokojenie podstawowych potrzeb uczniów.

Dobrostan szkolny ucznia można mierzyć za pomocą narzędzi jednowymiarowych lub wielowymiarowych. Narzędzia jednowymiarowe skupiają się na poziomie ogólnej satysfakcji i zadowolenia ucznia ze szkoły. Metody wielowymiarowe, oprócz ogólnego wskaźnika dobrostanu szkolnego, umożliwiają również pomiar istotnych składowych, co pozwala na określenie profilu dobrostanu danego ucznia i zaplanowanie odpowiednich interwencji, gdy zajdzie taka potrzeba.

Przedstawiony w artykule przegląd koncepcji dobrostanu szkolnego ucznia ma na celu uporządkowanie pojęć związanych z dobrostanem szkolnym oraz wskazanie jego miejsca w kontekście ogólnego dobrostanu. Zaprezentowane teorie, metody pomiaru oraz najważniejsze korelaty dobrostanu szkolnego ucznia wyodrębniają jego istotne aspekty i warunki, które muszą być spełnione, aby uczniowie mogli go osiągnąć. Przedstawione koncepcje teoretyczne oraz wyniki badań mogą stanowić podstawę do prowadzenia dalszych badań nad dobrostanem szkolnym uczniów oraz tworzenia w szkole warunków, które będą sprzyjały optymalnemu funkcjonowaniu w niej uczniów.

Bibliografia

- Aulia F. (2018), *Improving Student Well-being in School. Proceedings of the International Conference of Mental Health, „Neuroscience, and Cyber-Psychology-Icometh-NCP”*: 172-180.
- Baker J.A., Dilly L.J., Aupperlee J.L., Patil S.A. (2003), *The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments*, „School Psychology Quarterly”, nr 18 (2): 206-221.
- Baker J.A., Maupin A.N. (2009), *School satisfaction and children's positive school adjustment*, [w:] *Handbook of positive psychology in the schools*, red. R. Gilman, E.S. Huebner, M.J. Furlong, New York, Routledge: 189-196.
- Buerger S., Holzer J., Yanagida T., Schober B., Spiel C. (2023), *Measuring Adolescents' Well-Being in Schools: The Adaptation and Translation of the EPOCH Measure of Adolescent Well-Being – A Validation Study*, „School Mental Health”, nr 15 (2): 611-626.
- Clement N. (2010), *Student Wellbeing at School: The Actualization of Values in Education*, [w:] *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, eds. T. Lovat, R. Toomey, N. Clements, Newcastle, Newcastle University: 37-62.
- Currie C., Zanotti C., Morgan A., Currie D., de Looze M., Roberts C., Barnekow V. (2012), *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 6*, Copenhagen, World Health Organization.
- Czapiński J. (1994), *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Diener E. (1984), *Subjective well-being*, „Psychological Bulletin”, nr 95: 542-575.
- Engels N., Aelterman A., Schepkens A., Van Petegem K. (2004), *Factors which influence the well-being of pupils in Flemish Secondary schools*, „Educational Studies”, nr 30: 127-143.
- Farnicka M., Liberska H. (2015), *Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 31 (4): 77-91.
- Gutman L., Vorhaus J. (2012), *The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes*, Manchester, Department for Education.
- Hascher T. (2012), *Well-Being and Learning in School*, „Encyclopedia of the Sciences of Learning”: 3453-3456.
- Hossain S., O'Neill S., Strnadová I. (2022), *What Constitutes Student Well-Being: A Scoping Review Of Students' Perspectives*, „Child Indicators Research”, nr 16 (2): 447-483.
- Kaczmarek Ł.D. (2016), *Pozytywne interwencje psychologiczne. Dobrostan a zachowania intencjonalne*, Poznań, Zysk i S-ka.
- Karaś D. (2019), *Pojęcia i koncepcje dobrostanu: przegląd i próba uporządkowania*, „Studia Psychologica”, nr 19 (2): 5-23.
- Karaś D., Ciecuch J. (2017), *Polska adaptacja Kwestionariusza Dobrostanu (Psychological Well-Being Scales) Carroll Ryff*, „Roczniki Psychologiczne”, nr 20 (4): 815-835.
- Kern M.L., Benson L., Steinberg E.A., Steinberg L. (2016), *The EPOCH measure of adolescent well-being*, „Psychological Assessment”, nr 28 (5): 586-597.
- Kiuru N., Wang M.T., Salmela-Aro K., Kannas L., Ahonen T., Hirvonen R. (2020), *Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions*, „Journal of Youth and Adolescence”, nr 49: 1057-1072.

- Kizeweter A. (2016), *Szczęśliwy uczeń–szczęśliwy nauczyciel. Dobrostan szkolny wyzwaniem dla edukacji*, [w:] *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Kraków, Wydawnictwo Libron: 27-36.
- Konu A., Alanen E., Lintonen T., Rimpelä M. (2002), *Factor structure of the school wellbeing model*, „Health Education Research”, nr 17 (6): 732-742.
- Konu A., Joronen K., Lintonen T. (2014), *Seasonality in School Well-being: The Case of Finland*, „Child Indicators Research”, nr 8 (2): 265-277.
- Mazur J., Dzielska A., Małkowska-Szcutnik A. (2020), *Zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów 17-letnich na tle zmian w drugiej dekadzie życia*, Warszawa, Instytut Matki i Dziecka.
- Nikel Ł. (2021), *Polska adaptacja Skali do badania motywacji uczniów w szkole podstawowej*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 26 (1): 97-112.
- Pyżalski J. (2021), *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, nr 20 (2): 92-115.
- Randolph J.J., Kangas M., Ruokamo H. (2010), *Predictors of Dutch and Finnish children's satisfaction with schooling*, „Journal of Happiness Studies”, nr 11: 193-204.
- Renshaw T.L., Long A.C.J., Cook C.R. (2015), *Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the student subjective wellbeing questionnaire*, „School Psychology Quarterly”, nr 30 (4): 534-552.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2020), *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*, „Contemporary Educational Psychology”, nr 101860: 1-31.
- Ryff C.D. (1989), *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 57: 1069-1081.
- Sadowska K. (2021), *Dobrostan psychiczny dziecka w procesie edukacji szkolnej w czasach pandemii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 16 (5): 97-110.
- Seligman M.E. (2011), *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, Simon and Schuster, New York.
- Sirgy M.J. (2021), *The psychology of quality of life: Wellbeing and positive mental health* (3rd ed.), Cham, Springer Nature Switzerland AG.
- Sun R.C.F., Shek D.T.L. (2014), *Well-Being, Student*, „Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research”, nr 1: 7103-7108.
- Tian L. (2008), *Developing scale for school well-being in adolescents*, „Psychology Development and Education”, nr 3 (24): 100-107.
- Tian L., Chen H., Huebner E.S. (2013), *The Longitudinal Relationships Between Basic Psychological Needs Satisfaction at School and School-Related Subjective Well-Being in Adolescents*, „Social Indicators Research”, nr 119 (1): 353-372.
- Tobia V., Greco A., Steca P., Marzocchi G.M. (2019), *Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach*, „Journal of Happiness Studies”, nr 20: 841-861.
- Tobia V., Marzocchi G.M. (2015), *QBS 8-13. Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*, Trento, Erickson.
- Trzebińska E. (2008), *Psychologia pozytywna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- World Health Organization (1948), *Constitution of the World Health Organization*, <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf> [15.06.2023].
- Zadworna M., Kossakowska K., Renshaw T.L. (2023), *Measuring subjective wellbeing in a school context: A Polish version of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire*, „School Mental Health”, nr 15 (1): 231-246.

(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH
KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ

Anna Góralewska-Słońska

Uniwersytet Zielonogórski

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr6>

WYPALENIE SZKOLNE, CHARAKTERYSTYKA ZJAWISKA – WZRASTAJĄCE ZAGROŻENIE W EDUKACJI

School burnout, characteristics of the phenomenon – a growing threat in education

Abstract: The article delves into the phenomenon of school burnout, akin to job burnout but experienced by persons during one's education, rather than in work setting. Justifying this comparison is the shared presence of comparable traits: the need for motivation and active engagement, and, notably, the potential to induce significant stress. School burnout, alternately known as student or pupil burnout, bears a resemblance to occupational counterpart and its complex arises from a multitude reasons. Amongst intrapersonal conditions contributing to student burnout, one can identify low level of cognitive functions, psychopathy, low self-esteem, insufficient stress management and coping skills. Interpersonal contributors include parental pressure, lack of teacher support, conflicts with other students. There also are organizational contributors, including heavy and/or enduring workload, excessively high standards, improper teaching methods. Possible consequences of student burnout may be serious and affect not only students but also their families and the overall class environment. Students experiencing burnout display symptoms of physical and psychological exhaustion, they frequently feel tired, report low energy, remain disengaged, unmotivated, and often experience the feeling of helplessness. To minimise the risk of student burnout, a range of preventive activities may be necessary, including customising curriculum and teaching methodology to the individual student's needs, increasing societal support, managing school climate to eliminate pressure, improving communication, implementing creative ways to recognise and reward students. Effective preventive programs should address all aspects of school burnout, personal, interpersonal, and organisational.

Keywords: burnout, school burnout, causes and consequences of school burnout

Źródło i definicja pojęcia wypalenie szkolne

Inspiracją do przyjrzenia się wypaleniu uczniowskiemu jest porównanie uczenia się i pracy jako dwóch podobnych aktywności wymagających zaangażowania, motywacji oraz związanych z oceną wyników i obarczonych wysokim poziomem stresu.

Problem wypalenia zawodowego zaistniał w literaturze i badaniach naukowych w latach siedemdziesiątych XX wieku. Herbert Freudenberger (1974) zauważył, że osoby wykonujące pracę polegającą na niesieniu pomocy innym osobom, z czasem czują się zmęczone, wyczerpane zarówno fizycznie, jak i psychicznie, są apatyczne, tracą motywację do działania, wycofują się z podjętych zobowiązań. Niezależnie od Freudenbergera (1981) zgłębianiem pojęcia wypalenia zawodowego zajęła się Christina Maslach (1981, 1984, 1986 za Maslach 2009), której pierwotny trójskładnikowy model wypalenia zawodowego jest rozumiany jako „[...] psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonania osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób” (Maslach 2009: 14). Zdefiniowanie pojęcia wypalenia zawodowego byłoby niepełne bez uznania wkładu Herberta Freudenbergera i Geraldine Richelson (1980), którzy twierdzą, że wypalenie zawodowe może być doświadczane jako zmęczenie, frustracja, wynikające z poświęcenia się jakiejś sprawie; które może się pojawić, gdy oddanie się sprawie nie przynosi odpowiedniej gratyfikacji, przy czym poświęcenie to nie dotyczy wyłącznie obszaru zawodowego, może dotyczyć relacji czy sposobu życia. Ayala Pines i Elliot Aronson (1988) zaobserwowali, że wypalenie może być stanem emocjonalnego i psychicznego wyczerpania, wynikającego z przedłużonego, nadmiernego zaangażowania w sytuacje, które mogą nieść emocjonalne obciążenie. Czynnikiem determinującym wypalenie zawodowe wg Heleny Sęk (2009) istotny jest brak powodzenia podczas rozwiązywania sytuacji stresowych, który prowadzi do przekonania o braku efektywności zawodowej, istotna jest nie tyle sytuacja stresowa, ale brak indywidualnie wypracowanych strategii zaradczych. Ciekawie ujmuje to Małgorzata Kulik (2008), zauważając, że wypalenie zawodowe jest procesem ujmowanym jako continuum od doświadczania stresu zawodowego, do pełnoobjawowego wypalenia zawodowego. Sven M. Litzke i Horst Schuh (2007: 167) dostrzegają, że wypalenie zawodowe „[...] nie jest konsekwencją sporadycznych traumatycznych zdarzeń, lecz następującym powoli wyniszczaniem psychicznym”. Klasyczne ujęcie wypalenia łączy wspólne cechy: ma ono charakter wyczerpania, przemęczenia emocjonalnego, wiąże się z oddaniem się jakiejś sprawie, sprawa ta może być obciążająca, generująca stres i wymagająca zaangażowania, a także może mieć ona charakter związany z niesieniem pomocy, ważne jest również to, że wypalenie rozwija się w czasie, zatem ma charakter procesu. W toku badań nad wypaleniem zawodowym zauważono, że dotyczy ono nie tylko pracy, ale można je także zaobserwować w innych obszarach działania człowieka. Jednym z takich obszarów jest edukacja, zarówno dzieci, młodzieży, jak i młodych dorosłych – studentów, w procesie nabywania wiedzy, uczenia się wystąpić może wypalenie szkolne, nazywane także zamiennie wypaleniem uczniowskim.

Wypalenie uczniowskie zdaniem współczesnych badaczy może być istotnym psychologicznym aspektem funkcjonowania szkolnego (Nieuwenhuis et al. 2023). Pomiedzy wypaleniem uczniowskim a wypaleniem zawodowym istnieje bardzo wiele analogii teoretycznych, które zostały zweryfikowane na gruncie badawczym. Na początek warto odnieść się do wcześniej wspomnianego trójskładnikowego modelu wypalenia Maslach (2009). Salmela-Aro wraz z innymi badaczami (Salmela-Aro et al. 2009b) zaobserwowała, że trzy główne wymiary są niemal identyczne, wypalenie szkolne obejmuje wyczerpanie emocjonalne związane z wymaganiami stawianymi przez szkołę, cynizm związany z relacjami szkolnymi oraz dominujące poczucie niewystarczalności związanej z aktywnościami szkolnymi. Zdaniem Agnieszki Muchackiej-Cymerman i Katarzyny Tomaszek (2017), wypalenie szkolne ściśle wiąże się z presją związaną z uzyskiwaniem wysokich wyników w nauce oraz przeżywaniem stresu mającego źródło w doświadczaniu porażek edukacyjnych. Warto także zwrócić uwagę, że wysokie zaabsorbowanie aktywnościami szkolnymi łączące się z presją otoczenia (rodziców, rówieśników i nauczycieli) tworzą silny czynnik generujący stres, pojawia się też problem wystarczających zasobów psychicznych i dostępności źródeł wsparcia pozwalających na poradzenie sobie ze stresem szkolnym (Salmela-Aro et al. 2009b za: Tomaszek 2016). Istotą wypalenia szkolnego jest reakcja będąca wynikiem doświadczania chronicznego stresu przez uczniów silnie angażujących się w realizację obowiązków szkolnych (Salmela-Aro et al. 2009b, Parker, Salmela-Aro 2011). W kontekście zaangażowania i wypalenia szkolnego oraz zasobów warto przyrzeć się środowiskowemu modelowi wypalenia vs zaangażowania szkolnego autorstwa Katariny Salmeli-Aro i Katji Upadaya (2014) (za: Tomaszek 2016: 69), w modelu tym podzielono główne czynniki związane z wypaleniem na trzy kategorie: „(1) Posiadane Zasoby do Uczenia się, (2) Posiadane Zasoby Osobiste, (3) Wymagania odnośnie Wyników Szkolnych”. Model opiera się na dwóch powiązanych ze sobą procesach: „(1) wysiłek generujący wyczerpanie, brak energii, [...] podjęcie zadań przekraczających możliwości jednostki, przeciążenie wymaganiami”, odpowiedzialny za pojawienie się wypalenia i (2) drugi proces opisujący aspekt motywacyjny, „[...] w którym brak odpowiednich (dostatecznych) zasobów uniemożliwia efektywne radzenie sobie z obciążającymi wymaganiami stawianymi jednostce”, co w konsekwencji prowadzi do znacznie mniejszego zainteresowania czy poświęcenia się, działania na rzecz nauki czy szkoły, a w dłuższym horyzoncie czasu do wycofania się z życia szkolnego (Tomaszek 2016: 69). Wydaje się, że istotą wypalenia szkolnego w świetle modelu zasobowego jest brak równowagi pomiędzy wymaganiami szkolnymi a zasobami ucznia (Salmela-Aro 2022). Piotr Kwiatkowski (2019: 127) wpisuje się w postrzeganie wypalenia w kontekście zasobowym i stwierdza, że „[...] wypalenie to sprzężenie zwrotne wyczerpania i autonomii, to niekontrolowana erozja systemu zasobów, naruszająca jego regulacyjną funkcjonalność” – tym samym

można przyjąć, że „[...] postępująca degradacja systemu zasobów czyni człowieka mniej zdolnym do zmiany niekorzystnego położenia”, kontekst ten pozwala oznaczyć poziom wypalenia jako ułożenie „[...] na dwubiegowym kontinuum od pełnej funkcjonalności systemu zasobów do wyczerpania jako utrwalonej dysfunkcji tego systemu”. Analizując ujęcia zasobowe wypalenia, można wysnuć przypuszczenie, że ma ono związek z nadwyrężającą działalnością człowieka. Modele zasobowe zwracające uwagę na czynniki wewnętrzne i zewnętrzne determinujące wypalenie stanowić mogą przesłankę do przyjrzenia się dokładniej przyczynom wypalenia szkolnego.

Przyczyny wypalenia szkolnego

Przyczyny wypalenia szkolnego, tak jak przyczyny wypalenia zawodowego nie mają jednorodnego charakteru, syndrom wypalenia szkolnego powstaje jako interakcja wielu czynników mających różnorodne źródła. Tabela pierwsza obejmuje przyczyny wypalenia szkolnego, rozumiane jako czynniki ryzyka w ujęciu trzech kategorii.

Tabela 1. Przyczyny wypalenia szkolnego

	Przyczyna	Badacz/Badaczka
Czynniki intrapersonalne	niski poziom umiejętności poznawczych	Salmela-Aro et. al. (2022)
	niski poziom ekstrawersji, wysoki poziom neurotyczności	David (2010); Mills, Huebner (1998); Bakker et. al. (2002)
	makiawelizm, psychopatia, narcyzm, niskie poczucie spójności i wysoki poziom dysregulacji emocjonalnej	Tomaszek, Muchacka-Cymerman (2021)
	postawa manifestująca się przez pośpiech, wrogość i niski poziom gotowości do aktywnego radzenia sobie ze stresem	Tomaszek, Muchacka-Cymerman (2018b)
	poczucie własnej wartości oparte na wynikach szkolnych/samoocena oparta na wydajności pracy	(Hallsten et. al. (2005) za Tomaszek 2017) Lavrijsen et. al. (2023)
	ograniczone zdolności do radzenia sobie ze stresem/przekonanie o braku kontroli nad sytuacjami stresowymi	Tomaszek (2016), Tomaszek, Muchacka-Cymerman (2018b)
	koncentracja na popełnianych błędach, porażkach, stosowanie unikowych strategii radzenia sobie ze stresem	Tomaszek (2016)
	brak zainteresowania wiedzą, brak poczucia własnej skuteczności, zewnątrzsterowność, bezradność	Muchacka-Cymerman Tomaszek (2017)
	niski poziom twardości psychicznej, pesymizm, prokrastynacja, patologiczny perfekcjonizm	Tomaszek (2017)
	niska samoocena, w obszarze kompetencji zawodowych	Onuoha (2015), Rahmati (2015) za Tomaszek (2017)
	a) „stałe indywidualne cechy osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych” b) „stałe indywidualne cechy osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych”	Wilsz (2009)

	Przyczyna	Badacz/Badaczka
Czynniki intrapersonalne	brak umiejętności radzenia sobie ze stresem	Wilsz (2009)
	niewystarczające zasoby intelektualne i emocjonalne	Tomaszek, Muchacka-Cymerman (2020).
	brak zasobów osobistych	Çam, Ögülmüş (2019)
	przewidywanie ucznia, że nie będzie w stanie zrealizować wszystkich zadań szkolnych	Korczyński (2015)
	negatywna postawa wobec przyszłości (pesymistyczne oczekiwania wobec przyszłości)	Lacombe et. al. (2011), Aypay (2017)
	warunkowanie przez rodziców/nauczycieli akceptacji ucznia w zależności od jego osiągnięć	Lavrijsen et. al. (2023)
	presja rodziców na osiągnięcia	Aunola et. al. (2018), Raufelder et. al. (2015)
	nadmiernie wysokie wymagania związane z wynikami szkolnymi	Salmela-Aro, Upadaya (2014)
	brak wsparcia i nadmierna surowość nauczycieli	Salmela-Aro et. al. (2022)
	wykluczenie z grupy rówieśniczej, rywalizacja między uczniami	Muchacka-Cymerman, Tomaszek (2017)
	kontakty z nauczycielem, trudności w komunikacji	Wilsz (2009)
	jakość relacji rodzinnych	Tomaszek (2017)
	kompetencje nauczycieli w zakresie relacji interpersonalnych	Tomaszek, Muchacka-Cymerman (2020).
	konflikty interpersonalne	Macałka, Tomaszek, Kosewska (2022)
	cechy osobowości, poziom zdolności poznawczych, przekonania	Walburg (2014)
	brak zasobów społecznych	Çam, Ögülmüş (2019)
	brak wsparcia społecznego	Wang et al. (2022)
Czynniki organizacyjne	długotrwałe przeciążenie nauką w szkole i w domu	Atroszko (2021)
	presja otoczenia odnośnie do sukcesów szkolnych	Parker, Salmela-Aro (2011)
	niewłaściwy autorytarny styl kierowania klasą; braki w zakresie kompetencji wychowawczych nauczyciela; brak dyscypliny lub nadmierna surowość; mała liczba komunikatów instruktażowych kierowanych do uczniów wypalonych; brak możliwości poświęcenia odpowiedniej ilości czasu i uwagi adekwatnie do indywidualnych potrzeb ucznia	Muchacka-Cymerman, Tomaszek (2017)
	konieczność odrabiania czasochłonnych prac domowych i brak czasu na odpoczynek i rekreację	Sikora (2010), Leśniak, (2015), Korczyński (2014)
	zbyt obszerna podstawa programowa, presja szkoły na wysokie wyniki w nauce, obciążenie ilościowe i jakościowe uczniów, kompetencje nauczycieli w zakresie nauczania,	Tomaszek, Muchacka-Cymerman, (2020)
	wysokie wymagania związane z osiąganiem wyników szkolnych	Tomaszek (2016)

	Przyczyna	Badacz/Badaczka
Czynniki organizacyjne	niedostosowanie procesu nauczania do indywidualnych cech osobowości uczniów; nadmierna ilość informacji i zwiększenie tempa ich przekazywania ze względu na specyfikę programów nauczania; złe warunki w których odbywa się proces nauczania; wymagania niedostosowane do możliwości uczniów; niewłaściwe sposoby komunikacji; nastawienie na system sankcji i kar zamiast nagród i pochwał; ograniczanie aktywności i inicjatyw uczniów, zły klimat organizacyjny	Wilsz (2009)
	Niekorzystne warunki edukacji, nadmiar obowiązków związanych z uczeniem się	Macałka, Tomaszek, Kosewska (2022)
	presja szkolna, zaangażowanie szkolne, typ ścieżki akademickiej, adaptacja do środowiska szkolnego	Walburg (2014)

Źródło: opracowanie własne.

Analizując badania na temat wypalenia zawodowego czy wypalenia szkolnego, trudno nie zauważyć, że głównym czynnikiem odpowiedzialnym za pojawienie się wypalenia szkolnego jest stres rozumiany jako: stres doświadczany przez uczniów w procesie edukacji, można także wysnuć przypuszczenie, że jest on wynikiem interakcji czynników indywidualnych, interpersonalnych i organizacyjnych, badacze są zgodni, że chroniczny charakter stresu ma istotne znaczenie, jest głównym czynnikiem odpowiedzialnym za powstanie syndromu wypalenia szkolnego (Salmela-Aro et al. 2009, Parker, Salmela-Aro 2011; Muchacka-Cymerman, Tomaszek 2017; Tomaszek, Muchacka-Cymerman 2018a). Stanisław Korczyński (2015) nie mówi wprost o wypaleniu szkolnym, ale stwierdza, że chroniczny stres edukacyjny może prowadzić do depresji, jak również wywoływać u doświadczających go uczniów zmiany psychosomatyczne i zaburzenia zachowania. Doświadczenia uczniów w kontekście stresu przez Korczyńskiego (2015) zostały osadzone w kategoryzacji autorstwa Tadeusza Tomaszewskiego (1967), który wyróżnił pięć sytuacji trudnych, których doświadczanie powoduje powstanie stresu w ujęciu psychologicznym: sytuacje zagrożenia, sytuacje przeciążenia, sytuacje utrudnień i sytuacje deprywacji. Stanisław Korczyński (2015) zakłada, że (a) sytuacje zagrożenia uczniów mają wymiar fizyczny i psychiczny, zagrożenie tworzą: ocenianie, sprawdzanie wiedzy, krytyka ze strony nauczycieli i rówieśników, wyśmiewanie czy obrażanie lub też ekspozycja społeczna związana z odpowiedziami lub wystąpieniami na forum szkoły; (b) sytuacje przeciążenia wynikają z nadmiernej liczby zadań i obowiązków, czynności dodatkowo obciążających oraz presji związanej z wysokimi, nadmiarowymi oczekiwaniami wobec dziecka; sytuacja deprywacji wynikać może z braku zaangażowania uczniów w proces edukacji czy też z nudy doświadczanej w szkole lub z oparcia nauki przede wszystkim na literze słowa zamiast na doświadczaniu; sytuacje utrudnień związane mogą być z: hałasem podczas

lekcji, zastępstwami, konfliktami rówieśniczymi, ale także mogą nimi być: konflikty w rodzinie, droga do szkoły, wczesne wstawanie, późne powroty.

Konsekwencje syndromu wypalenia szkolnego

Wypalenie szkolne ma charakter procesualny, objawy wypalenia narastają i niosą ze sobą dotkliwe konsekwencje zarówno dla osób dotkniętych wypaleniem, jak i dla całego procesu edukacji, którego uczestnikami stają się wyczerpani, apatyczni, znużeni, wyalienowani i bezradni uczniowie, kompletnie pozbawieni motywacji nie tylko do nauki, ale także do jakichkolwiek aktywności szkolnych. Proces wypalenia rozciąga się w czasie, jest następstwem utraty zasobów fizycznych (poziom biologiczny) i utraty zasobów psychicznych (ideałów) w konsekwencji mierzenia się ze zbyt wysokimi wymaganiami oraz ponoszeniem porażek (Salmela-Aro i in 2009a).

Konsekwencje wypalenia, których doświadczają osoby wypalone, zaprezentować można między innymi w oparciu o trójskładnikowy model, którego trzy elementy przenikają się wzajemnie i warunkują nasilenie zjawiska.

Agnieszka Muchacka-Cymerman i Katarzyna Tomaszek (2017) podsumowują, że wypalenie szkolne jest zjawiskiem destrukcyjnym, doświadczający go uczniowie są w stanie wyczerpania fizycznego, duchowego, uczuciowego, są zmęczeni, bezradni i źle nastawieni do pracy, nauki. Symptomy wypalenia szkolnego dotyczą jednostek, które doświadczyły wypalenia, ich rodzin, ale także środowiska rówieśniczego i szkolnego, w których funkcjonują wypaleni uczniowie. Jolanta Włisz (2009: 4-5) wymienia negatywne postawy i zachowania uczniów, które są konsekwencją wypalenia szkolnego: „[...] niechęć do codziennego chodzenia do szkoły; unikanie kontaktów z kolegami, uciekanie do komputera; brak zainteresowania zagadnieniami prezentowanymi na lekcji; brak wiary w otrzymywanie dobrych ocen i uzyskanie uznania ze strony nauczyciela i innych uczniów; brak wewnętrznej motywacji do uczenia się; strach przed szkołą; frustracja z powodu braku sukcesów; utrata więzi z kolegami” czy też „[...] brak zaangażowania w proces edukacyjny”. Badaczki Muchacka-Cymerman i Tomaszek (2017, 2018b) charakteryzują uczucia i stany mentalne towarzyszące uczniom doświadczającym wypalenia szkolnego: zniechęcenie, poczucie bezradności, niska samoocena, poczucie braku samorozwoju, poczucie osamotnienia, poczucie własnej nieudolności, brak motywacji do działania, brak satysfakcji z życia, prokrastynacja, depresyjność i nasilony niepokój, zdaniem badaczek mogą także pojawić się zachowania problemowe takie jak: zachowania agresywne, wagarowanie, angażowanie się w grupy destrukcyjne, konflikty z prawem, ryzykowne zachowania seksualne, nadużywanie alkoholu i narkotyków czy też zachowania suicydalne. Wymienioną listę symptomów przygotowały na podstawie analizy badań autorów zajmujących się wypaleniem szkolnym na całym

wyczerpanie emocjonalne	• wyczerpanie obowiązkami szkolnymi - przeciążenie obowiązkami szkolnymi • ogólne zmęczenie, brak energii, anhedonia, wzmożona drażliwość i impulsywność
depersonalizacja	• cynizm i obojętność w odniesieniu do wartości zajęć szkolnych • dystansowanie się w kontaktach interpersonalnych, brak zaangażowania i tendencje izolacyjne
obniżone poczucie dokońań osobistych	• poczucie nieadekwatności w środowisku szkolnym • przekonanie o własnym braku kompetencji, przekonanie o byciu gorszym od rówieśników oraz o tym, że zadania są zbyt trudne

Rysunek 1. Konsekwencje wypalenia szkolnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Tomaszek (2016), *Socjopsychologiczne uwarunkowania utraty zaangażowania w aktywność szkolną*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. 69: 63-79; K. Tomaszek, A. Muchacka-Cymerman (2018a), *Wybrane środowiskowe przyczyny syndromu wypalenia uczniów ze szkół gimnazjalnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2 (248): 109-126.

świecie (Raiziene i in. 2014, Wang i in. 2015, Wilsz 2009, Mehdinejad 2011, Yang 2004, Salmela-Aro i in. 2009a, Corso i in. 2013; Wang i in. 2014, Walburg 2014).

Konsekwencje wypalenia szkolnego można także ująć tworząc kategoryzację, której podstawą jest sfera, w której uczniowie doświadczają wypalenia. Ayşe Aypay (2011) wyróżnił cztery wymiary wypalenia szkolnego: (1) wypalenie aktywnościami szkolnymi, (2) wypalenie związane z rodziną, (3) utrata zainteresowania szkołą i (4) niedopasowanie do wymagań szkolnych, wymiary te dotyczyły przede wszystkim uczniów w wieku 11-14 lat. Ayşe Aypay (2012) badając młodzież starszą dostrzega, że zjawisko wypalenia jest szersze, tworzy siedmioelementową strukturę, która w pełniejszy sposób oddaje istotę wypalenia: (1) wypalenie związane z rodziną (2) wypalenie związane z postawą nauczycieli, (3) wypalenie związane z zadaniami domowymi, (4) wypalenie związane z nauką, (5) potrzeba odpoczynku i czasu na rozrywkę, (6) odczucie niedostateczności w szkole i (7) utrata zainteresowania szkołą. Przyglądając się tym wymiarom można dostrzec, że pokazują one te obszary funkcjonowania ucznia, w których następuje znaczna dezorganizacja nie tylko jego działania, ale także otoczenia w którym odbywa się proces edukacji. Wypalenie szkolne dotyczy wszystkich uczestników procesu edukacji, zmiana nastawienia uczniów, brak ich zaangażowania, wycofywanie się z aktywności szkolnej oddziałują na rówieśników, ale także na nauczycieli przekazujących im wiedzę, na których położony jest nacisk uzyskiwania wysokich wyników przez uczniów danej szkoły,

a tym samym globalnie przez szkołę, która bywa oceniana poprzez różnego rodzaju rankingi wyników szkolnych, olimpiad czy konkursów przedmiotowych. Istnieje zatem duże prawdopodobieństwo, że wypalenie szkolne dotyczyć będzie także nauczycieli tych samych szkół w związku ze znaczeniem stresującego klimatu organizacyjnego, klimatu szkoły, który będzie generował stres wszystkich uczestników środowiska edukacyjnego.

Profilaktyka wypalenia szkolnego – przeciwdziałanie wzrastającemu zagrożeniu

W tabeli pierwszej wymienione zostały determinanty wypalenia szkolnego. Czynniki intrapersonalne, interpersonalne oraz środowiskowe mogą mieć ogromne znaczenie dla wystąpienia u uczniów syndromu wypalenia, istotne być może to, że każdy z tych czynników może ale nie musi być czynnikiem ryzyka, ponieważ w procesie edukacyjnym może dochodzić do osłabiania znaczenia czynników, np. brak wystarczających zasobów osobistych w postaci braku zainteresowania wiedzą może zostać osłabiony poprzez pojawienie się na ścieżce edukacyjnej nauczyciela, którego pasja do przedmiotu i ciekawego przekazywania wiedzy wzbudzi w uczniach zainteresowanie, zainspiruje ich do własnych poszukiwań. Oczywiście jest to założenie, które należy sprawdzić empirycznie. Wybrane czynniki ryzyka, przy odpowiednim przewartościowaniu mogą stać się czynnikami ochronnymi, przykładem takim może być niski wskaźnik neurotyczności, uczniowie stabilni emocjonalnie są mniej narażeni na wypalenie szkolne. Wydaje się, że odpowiednim kierunkiem minimalizowania narażenia na wypalenie szkolne byłoby przyjrzenie się oddzielnie każdej grupie czynników i ryzyka i stworzenie takiego środowiska funkcjonowania ucznia, które ograniczy wystąpienie czynników zagrożenia lub zminimalizuje ich znaczenie w kontekście interakcji z innymi czynnikami, w tym czynnikami ochronnymi. Takie działa są możliwe jedynie w sytuacji głębokiej współpracy kilku środowisk, środowiska szkolnego – podstawowa rola należy do nauczycieli, pedagogów i dyrekcji szkół (rozszerzonego do środowiska polityczno-prawnego, które jest odpowiedzialne za system edukacji, w tym programy szkolne, zalecane metody nauczania, weryfikacji wiedzy); środowiska rodzinnego – gdzie podstawowa rola należy do rodziców, opiekunów, wiąże się ona ze znaczeniem wyników uzyskiwanych przez dzieci, presją na osiągnięcie sukcesu oraz klimatem rodzinnym w zakresie roli przypisywanej szkole w wychowaniu i nauczaniu dziecka; oraz czynnika, który trudno nazwać środowiskiem, są to czynniki wewnętrzne warunkowane genetycznie i rozwijane w procesie socjalizacji i wychowania, szczególnie znacznie należy tu przypisać cechom osobowości oraz poziomowi odporności psychicznej w kontekście radzenia sobie ze stresem, jak również wyuczonym metodom czy strategiom indywidualnym radzenia sobie ze stresem (w tym wymiarze cenna jest rola rodziców oraz

profesjonalistów: psychologów czy pedagogów). Przeciwnieństwem wypalenia szkolnego jest zaangażowanie szkolne. Podjęcie działań w kierunku jego zwiększania budującego dobrostan psychiczny ucznia i osiąganie przez niego ogólnej satysfakcji życiowej może stać się sposobem przeciwdziałania lub opóźnienia zaistnienia syndromu wypalenia. Zapobieganie wypaleniu szkolnemu w szerokim horyzoncie czasu może opierać się na dwutorowej profilaktyce: (a) profilaktyka i działania w obszarze ochrony i kształtowania cech osobowości chroniących przed wypaleniem szkolnym oraz tworzenie bezpiecznego, mniej stresogennego środowiska szkolnego dla wszystkich uczniów od najniższych etapów edukacyjnych (b) praca z uczniami wypalonymi w zakresie modyfikacji zachowań i tworzenia postaw zorientowanych na budowanie zasobów, radzenie sobie ze stresem i kształtowanie otwartości poznawczej, a w środowisku szkolnym identyfikacja czynników generujących stres i minimalizowanie ich oddziaływania.

Bibliografia

- Atroszko B. (2021), *Dlaczego uczniowie polskich szkół są przeciążeni nauką?*, [w:] *Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD. students and assistants QUAERE 2021 vol. XI. June 28-30, 2021*, Magnanimitas, Hradec Králové: 566-574.
- Aunola K., Sorkkila M., Viljaranta J., Tolvanen A., Ryba T. (2018), *The role of parental affection and psychological control in adolescent athletes' symptoms of school and sport burnout during the transition to upper secondary school*, „Journal of Adolescence”, 69: 140-149.
- Aypay A. (2011), *Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8: A Study of Validity and Reliability*, „Educational Sciences: Theory & Practice”, 11 (2), Spring: 520-527.
- Aypay A. (2012), *Secondary School Burnout Scale (SSBS)*, „Educational Sciences: Theory & Practice”, 12 (2): 782-787.
- Aypay A. (2017), *A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students*, „Educational Sciences-Theory & Practice”, 17 (4): 1345-1359.
- Çam Z., Öğülmüş S. (2019), *From Work Life to School: Theoretical Approaches for School Burnout*, „Current Approaches in Psychiatry”, 11 (1): 80-99.
- David A. (2010), *Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation*, „Educational Measurement and Evaluation Review”, 1: 90-104.
- Freudenberger H. (1974), *Staff burnout*, „Journal of Social Issues”, 30: 159-165.
- Freudenberger H., Richelson G. (1980), *Burnout: The High Cost of High Achievement*, Garden City, New York, Doubleday.
- Korczyński S. (2014), *Stres edukacyjny gimnazjalistów*, „Rocznik Polsko-Ukraiński”, 16: 89-110.
- Korczyński S. (2015), *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*, Difin, Warszawa.
- Kulik M. (2008), *Cierpienie, które przerasta, czyli o wypaleniu lekarzy pracujących z ludźmi przewlekłe chorymi*, „Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim”, t. 15: 81-112.
- Kwiatkowski P. (2019), *Wypalenie uczniowskie – erozja pozytywnych stanów mentalnych w toku pełnienia roli ucznia i jej wybrane uwarunkowania*, [w:] *Profilaktyka zachowań ryzykownych w teorii i praktyce*, red. Z.B. Gaś, Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie: 125-144.

- Lacombe N., Hey M., Hofmann V., Pagnotta C., Squillaci M. (2023), *School Burnout after COVID-19, „Prevalence and Role of Different Risk and Protective Factors in Preteen Students. Children”*, 10 (5): 823.
- Lavrijsen J., Soenens B., Vansteenkiste M., Verschueren K. (2023), *When Insecure Self-Worth Drains Students' Energy: Academic Contingent Self-Esteem and Parents' and Teachers' Perceived Conditional Regard as Predictors of School Burnout*, „Journal of Youth and Adolescence”, 52: 810-825.
- Leśniak B. (2015), *Szkoła jako źródło sytuacji trudnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 18 (3) (71): 101-112.
- Litzke S., Schuh H. (2007), *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Macała E., Tomaszek K., Kossewska J. (2022), *Wypalenie szkolne jako mediator relacji między perspektywą temporalną a nasileniem depresji u adolescentów*, „Resocjalizacja Polska” 24: 305-325.
- Maslach Ch. (2009), *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN: 13-32.
- Muchacka-Cymerman A., Tomaszek K. (2017), *Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i w roli ucznia. Przegląd literaturowy*, „Forum Oświatowe”, Vol. 29, No. 2 (58): 95-115.
- Nieuwenhuis S., van der Mee D.J., Janssen T.W., Verstraete L.L., Meeter M., van Atteveldt N.M. (2023), *Growth mindset and school burnout symptoms in young adolescents: the role of vagal activity as potential mediator*, „Frontiers in Psychology”, 14: 1176477.
- Parker P., Salmela-Aro K. (2011), *Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models*, „Learning and Individual Differences”, 21 (2): 244-248.
- Pines A., Aronson E. (1988), *Career burnout: Causes and Cures*, New York, Free Press.
- Raufelder D., Hoferichter F., Ringeisen T., Regner N., Jacke C. (2015), *The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations*, „Journal of Child and Family Studies”, 24 (12): 3742-3756.
- Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.E. (2009b), *School burnout inventory (SBI) reliability and validity*, „European Journal of Psychological Assessment”, 25 (1): 48-57.
- Salmela-Aro K., Savolainen H., Holopainen L. (2009a), *Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies*, „Journal of Youth and Adolescence”, 38 (10): 1316-1327.
- Salmela-Aro K., Tang X., Upadaya K. (2022), *Study demands-resources model of student engagement and burnout*, [w:] *Handbook of research on student engagement*, red. A. Reschly, S. Christenson, Cham, Springer International Publishing: s. 77-93.
- Salmela-Aro K., Upadaya K. (2014), *School burnout and engagement in the context of demands-resources model*, „British Journal of Educational Psychology”, 84: 137-151.
- Sęk H. (2009), *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 83-113.
- Sikora R. (2010), *Stres szkolny u dzieci rozpoczynających naukę w klasie czwartej*, „Forum Oświatowe”, 22 (2) (43): 37-48.
- Tomaszek K. (2016), *Socjopsychologiczne uwarunkowania utraty zaangażowania w aktywność szkolną*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. 69: 63-79.
- Tomaszek K. (2017), *Samoocena i jakość relacji społecznych jako czynniki chroniące przed syndromem wypalenia szkolnego*, „Ruch Pedagogiczny”, 4: 87-105.

- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A. (2018a), *Wybrane środowiskowe przyczyny syndromu wypalenia uczniów ze szkół gimnazjalnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (248): 109-126.
- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A. (2018b), *Radzenie sobie ze stresem i patogeniczny wzór zachowania A jako predyktory wypalenia szkolnego uczniów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 21(3) (83): 67-76.
- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A. (2020), *Wypalenie szkolne u adolescentów: raport z badań polsko-amerykańskich*, Kraków, Wydawnictwo Petrus.
- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A. (2021), *The mediation effect of dark personality traits and sense of coherence on the association between emotional dysregulation and student burnout*, „International Journal of Work Organisation and Emotion”, 12 (4): 283-302.
- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A., (2022), *How Do High and Low Burnout Students Cope with Stressful Situations? Examining Associations Between Coping Mechanism and School Burnout Syndrome*, „Przegląd Badań Edukacyjnych Educational Studies Review”, nr 36 (1): 199-215.
- Walburg V. (2014), *Burnout among high school students: A literature review*, „Children and Youth Services Review”, 42: 28-33.
- Wilsz J. (2009), *Przyczyny wypalenia uczniów w procesie edukacyjnym*, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, red. C. Plewka, Radom, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji – PIB, 106-115.

(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH
KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ

Alina Stosor

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Szkoła Podstawowa Specjalna nr 40 w Zabrzu

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr7>

POCZUCIE SATYSFAKCJI Z ŻYCIA A GOTOWOŚĆ RODZICÓW DO AKTYWNEGO UDZIAŁU W REHABILITACJI DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Sense of life satisfaction and parents' readiness to active participation in the rehabilitation of a disabled child

Abstract: The subject of the article is the sense of life satisfaction of parents of children with disabilities in the context of their activity in the process of child rehabilitation. The concept of life satisfaction based on modern concepts of happiness is discussed. Then, the problem of functioning of the family of a disabled child was presented. In the further part of the article methodological assumptions and research results are presented. The work ends with conclusions and postulates for pedagogical practice.

Keywords: sense of satisfactions with life, family of children with disabilities, rehabilitation, parental activity in child therapy

Wprowadzenie

Często nauczyciele, terapeuci oraz sami rodzice zadają sobie pytanie czy rodzic dziecka z niepełnosprawnością powinien być aktywny w procesie jego rehabilitacji? A jeśli tak, to w jakiej formie? Czy powinien być osobą wiodącą i podejmującą decyzje co do form i metod terapii oraz realizującą ją samodzielnie, czy może powinien pozostawić wybór najważniejszych sposobów pracy z dzieckiem specjalistom, a sam ograniczyć się do wykonywania ich zaleceń w domu? Czy może powinien terapię i realizację rehabilitacji pozostawić wyłącznie specjalistom, a sam powinien być po prostu zwyczajnym rodzicem zajmującym się opieką nad dzieckiem i wykonywaniem codziennych czynności domowych i pracą zawodową? Czy wzięcie na siebie dodatkowej odpowiedzialności za rozwój dziecka, co niewątpliwie wiąże się z dodatkowym obciążeniem dla rodzica, wpływa pozytywnie czy negatywnie na odczuwanie przez niego satysfakcji z życia? Czy wiek i płeć mają znaczenie w aktywności rodziców w procesie rehabilitacji dziecka?

Ponadto, czy to na matkach w głównej mierze spoczywa ciężar odpowiedzialności za rehabilitację dziecka z niepełnosprawnością?

Z pewnością wczesny okres rozwojowy dziecka ze względu na swoją specyfikę wymaga tego, aby rodzice, w szczególności matka, zaangażowali się w działania praktyczne wobec dziecka. Dotychczasowe badania naukowe wskazują, że wejście przez rodziców w rolę rehabilitanta oraz ich zaangażowanie w proces terapii decyduje często o pozytywnych wynikach rehabilitacji (Konarska 2013, Barłóg 2019).

Wielu rodziców pozytywne emocje wobec dziecka z niepełnosprawnością czerpie z własnej aktywności w procesie jego terapii. Niektórzy badacze podkreślają nadrzędną rolę rodzica w rehabilitacji dziecka. Andrzej Twardowski wskazuje jako jeden z wielu argumentów za włączaniem rodziców do działań rehabilitacyjnych na to, że wczesne angażowanie rodziców i innych członków rodziny w proces terapii dziecka niesie istotny walor profilaktyczny. Sprzyja to wytworzeniu korzystnych relacji między nim a pozostałymi członkami rodziny. Pozwala też rodzicom poznać możliwości dziecka i urealnić oczekiwania wobec niego (Twardowski 2014).

Z kolei dla innych rodziców dzieci z niepełnosprawnością to ich własna aktywność życiowa, czyli aktywność zawodowa i spędzanie wolnego czasu poza domem, wpływa pozytywnie na ich stan emocjonalny i przyczynia się do obniżenia stresu, a także sprzyja wysokiemu poczuciu satysfakcji z życia (Truszkowska-Wojtkowiak 2012, Komorowska 2018).

Niniejsze opracowanie ma na celu zbadanie zależności pomiędzy zadeklarowaną przez rodziców aktywnością w rehabilitacji własnego dziecka a poczuciem ich satysfakcji z życia, a także zmiennymi socjodemograficznymi takimi jak wiek i płeć.

Czym jest poczucie satysfakcji z życia?

Dążenie do szczęścia i satysfakcji z życia jest podstawową potrzebą człowieka. Poczucie szczęścia dla każdej osoby będzie prawdopodobnie wiązać się z innymi czynnikami. Dla jednych szczęście będzie się kojarzyć z sukcesem, bogactwem, dla innych ze zdrowiem, dla jeszcze innych z udanym życiem rodzinnym.

Już w starożytności greccy filozofowie próbowali zdefiniować pojęcie szczęścia i satysfakcjonującego życia poprzez analizę wiodących nurtów: eudajmonizmu i hedonizmu, gdzie pierwszy z nich poczucie szczęścia utożsamiał z doskonałością jednostki, drugi zaś z niekończącym się pasmem pozytywnych doznań (Tatarkiewicz 1979).

Janusz Czapiński, twórca cebulowej teorii szczęścia, terminu „szczęście” używa zamiennie z terminami „dobrostan psychiczny” oraz „dobrostan subiektywny”. Uważa on, że dążenie do szczęścia i satysfakcjonującego życia jest głównym, chociaż niekoniecznie świadomym celem ludzkich dążeń. Szczęście w jego teorii porównywane jest do cebuli,

a to metaforyczne porównanie ma na celu ukazanie warstwowej budowy szczęścia, gdzie najgłębszą warstwą jest wola życia, pośrednia odpowiada subiektywnie doświadczanej wartości własnego życia, a najbardziej zewnętrzna to bieżące doświadczenie afektywne oraz zależne od nich satysfakcje cząstkowe odnoszące się do konkretnych aspektów życia (pracy, rodziny, finansów, warunków mieszkaniowych, sposobów wypoczynku itp.) (Czapiński 2017).

Inni przedstawiciele psychologii pozytywnej (Ryff, Singer 2002) określają satysfakcjonujące życie w dwóch aspektach: jako stan psychiczny – przeżywanie szczęścia oraz posiadanie wartościowych osiągnięć życiowych. Odczuwanie szczęścia jest wyrazem globalnej oceny własnego życia, która wynika z satysfakcji z własnych dokonań oraz rodzajem emocjonalnych reakcji na zdarzenia. Zatem szczęście jest tym wyższe, im większa jest satysfakcja z życia oraz im więcej jest przeżywanych przyjemności i mniej uczuć negatywnych.

Satysfakcja z życia to pojęcie wielowymiarowe, subiektywne i złożone. Na bazie psychologii personalistyczno-egzystencjalnej satysfakcję z życia można określić jako sposób, w który człowiek doświadcza życia i w jakim stopniu jest szczęśliwy za sprawą takiego, a nie innego sposobu życia. Zatem jest to świadomość subiektywnej oceny własnego życia w odniesieniu do posiadanego systemu wartości, wzorca lub ideału (Straś-Romanowska 2010).

Podsumowując rozważania nad satysfakcją z życia i szczęściem, można stwierdzić, że dostępne w literaturze koncepcje szczęścia odnoszą się przede wszystkim do subiektywnego stanu emocjonalnego związanego z realizacją życiowych osiągnięć.

Funkcjonowanie rodziny dziecka z niepełnosprawnością

Każda rodzina jest systemem stanowiącym całość. Jakikolwiek zmiany w zakresie jednego elementu w tym systemie mają wpływ na pozostałe (Wałęcka-Matyja, Kurpiel 2015). Pojawienie się w rodzinie dziecka z niepełnosprawnością zaburza jej prawidłowe funkcjonowanie i jest szczególnie trudną emocjonalnie oraz społecznie sytuacją życiową dla rodziców. Zaadaptowanie się do nowej sytuacji jest złożonym procesem i ewoluuje w czasie. Procesowi temu towarzyszy wiele emocji i uczuć, które Małgorzata Kościelska dzieli na cztery kategorie: lęk, żaloba, wrogość, miłość. Te emocje zmieniają swoje natężenie oraz intensywność i w efekcie prowadzą do mniej lub bardziej pełnego pogodzenia się z sytuacją życiową (Kościelska 1995).

Adaptacja rodziców do sytuacji niepełnosprawności dziecka jest również przedmiotem rozważań A. Twardowskiego, który procesy adaptacyjne rodziców dzieci z niepełnosprawnością dzieli na cztery okresy ich przeżyć emocjonalnych:

- szoku;
- kryzysu emocjonalnego;
- pozornego przystosowania się do nowej sytuacji;
- konstruktywnego przystosowania się (Twardowski 1991).

Konsekwencje pojawienia się dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie Amadeusz Krause przyporządkowuje do trzech grup. Pierwsza grupa następstw dotyczy zaburzenia struktury i funkcji rodziny, gdy rodzice poszukują przyczyn niepełnosprawności dziecka, obwiniają się wzajemnie, doświadczają poczucia krzywdy i odczuwają lęk przed przyszłością, reakcją rodziny lub środowiska. Drugą konsekwencją pojawienia się dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie jest pogorszenie się jej sytuacji materialnej, co w znaczący sposób wpływa na funkcjonowanie rodziny jako całości oraz poszczególnych jej członków. Trzecia konsekwencja odnosi się do wymiaru społecznego funkcjonowania rodziny oraz reakcji środowiska na pojawienie się dziecka z niepełnosprawnością. Pomimo zmieniających się postaw wobec niepełnosprawności, w dalszym ciągu rodziny wychowujące dziecko z niepełnosprawnością mogą czuć się izolowane, gdyż wciąż w przestrzeni społecznej funkcjonują stereotypy silnie uzależnione kulturowo wobec tej grupy rodzin. Krause nazywa to zjawisko syndromem „upośledzonej rodziny” (Krause 2010).

Niepełnosprawność dziecka w znaczący sposób wpływa również na relacje między rodzicami oraz jakość ich związku. Przeżywany stres może niekorzystnie wpływać na klimat emocjonalny w rodzinie i osłabiać więzi między małżonkami, co w efekcie może wywołać zagrożenia dla związku takie jak: przenoszenie na partnera złości i rozczarowania związanych z problemami w rozwoju dziecka, obwinianie go za niepełnosprawność dziecka, zmęczenie wynikające z czynności opiekuńczych, różnice w poglądach na temat właściwego postępowania wobec dziecka, nierówny podział obowiązków, zbyt mało czasu na rozwijanie i pielęgnowanie związku (Pisula 2010).

Zdaniem A. Krause (2010) funkcjonalność systemu rodzinnego dotkniętego niepełnosprawnością dziecka w największym stopniu uzależniona jest od ilości otrzymywanego wsparcia. Optymalne wsparcie powinno obejmować trzy obszary: poznawczy, behawioralny i emocjonalny. W obszarze poznawczym należy budować wiedzę rodziców na temat niepełnosprawności dziecka, jego przyczynach, możliwościach terapii oraz wsparcia instytucjonalnego. W obszarze behawioralnym należy nauczyć rodziców tego, jak opiekować się dzieckiem i jak pracować z nim na co dzień oraz jak zorganizować życie rodzinne, aby członkowie rodziny jak najmniej odczuwali obciążenia związane z opieką nad dzieckiem z niepełnosprawnością. W obszarze emocjonalnym rodzina powinna otrzymać wsparcie w zakresie radzenia sobie z negatywnymi emocjami, utrzymywania właściwych relacji pomiędzy jej członkami oraz zaakceptowania

nieodwracalnych aspektów niepełnosprawności u dziecka (Kawczyńska-Butrym 1998, Kościelska 1998, Marat 2015).

Wraz z rozwojem dziecka rodzina staje przed dylematem, jak pokierować dorosłym życiem swego dziecka z niepełnosprawnością. Czy kontynuować rehabilitację w ramach zamkniętego systemu instytucjonalnego, czy umożliwić dziecku samodzielną drogę życiową. W Polsce najczęściej wybieraną opcją jest pozostawienie dziecka w domu i spędzenie z nim całego życia. Wspólne mieszkanie z osobą niepełnosprawną sprawia, że rodzice przyzwyczajają się do sytuacji, zmniejsza się liczba konfliktów między małżonkami. Dorosłe dziecko niepełnosprawne może być istotną pomocą dla starzejących się rodziców, a przestrzeganie określonego rytmu dnia zwiększa stabilność wewnętrzną rodziny. Po śmierci rodziców osoba niepełnosprawna trafia najczęściej do instytucji opiekuńczej, gdzie poziom opieki w ostatnich latach uległ znaczącej poprawie, a warunki życia tam panujące spełniają wysokie standardy europejskie (Kowalik 2018).

Niewątpliwie przeżywanie trudnych emocji związanych z niepełnosprawnością dziecka na różnych etapach jego życia, zmaganie się z codziennymi troskami ma wpływ na jakość życia rodziców oraz ich poczucie satysfakcji z życia. Funkcjonowanie rodziny dziecka z niepełnosprawnością analizowane jest w badaniach naukowych z reguły w kontekście kryzysu emocjonalnego, straty, trudności, dramatu, wypalenia sił (Chodkowska 1995, Pisula 1998, 2007, Kościelska 1998, Twardowski 2012, Hołub 2018 et al.). Agnieszka Żyta podkreśla jednak, że pomimo licznych trudności, które towarzyszą wychowaniu dziecka z niepełnosprawnością, nie musi powodować ona trwałych, negatywnych skutków w funkcjonowaniu rodzin, a wręcz może przyczynić się do osiągnięcia większej spójności i bliskości pomiędzy jej członkami (Żyta 2010).

Metodologia badań własnych

Czy szczęśliwym może być człowiek, którego dotyka choroba lub niepełnosprawność najbliższej mu osoby? Czy istnieje zależność pomiędzy poziomem jakości życia rodziców dzieci z niepełnosprawnością a ich gotowością do aktywności w procesie rehabilitacji? I czy aktywność ta może z kolei sprawić, że rodzic odczuwa większą satysfakcję z życia, widząc postępy w rozwoju dziecka? Czy aktywność rodziców w rehabilitacji dziecka zależy od takich zmiennych socjodemograficznych, jak wiek i płeć? Wielu autorów zajmowało się badaniem poziomu satysfakcji z życia rodziców dzieci z niepełnosprawnością w różnych aspektach (Barłóg, 2019); Stelter 2014; Lew-Koralewicz 2018; Łaba-Hornecka 2021).

Aby odpowiedzieć na powyższe pytania przeprowadzono badania, w których uczestniczyło 62 rodziców dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Grupa była

zróznicowana ze względu na płeć. W badaniach zastosowano sondaż diagnostyczny z wykorzystaniem techniki ankiety. Narzędziem badawczym była Skala Satysfakcji z Życia (SWLS) autorstwa Eda Dienera i współpracowników w opracowaniu Zygryda Juczyńskiego. Narzędzie składa się z pięciu stwierdzeń, przy każdym z nich badany stwierdza na skali 7-stopniowej (1 – całkowicie się nie zgadza z danym stwierdzeniem; 7 – całkowicie się zgadza) na ile odnosi się ono do jego dotychczasowego życia. Oceny te są sumowane, a uzyskany wynik wskazuje na stopień satysfakcji z życia. Wyniki mieszczą się w przedziale od 5 do 35, a odpowiadające im punkty przeliczane są w skali stenowej: im wyższy wynik, tym większe poczucie satysfakcji z życia (Juczyński 2001).

Dodatkowo zadano badanym pytania o wiek i płeć, a także dwa pytania zamknięte dotyczące formy udziału w rehabilitacji dziecka:

1. W jakich formach Pani/Pan uczestniczy w terapii dziecka?

Badani mieli do wyboru następującą kafeletę odpowiedzi:

- a) prowadzę terapię samodzielnie;
- b) opieram się na zaleceniach specjalistów i wykonuję zlecone przez nich ćwiczenia;
- c) wolę, aby to specjaliści zajmowali się moim dzieckiem poza domem.

2. Jak często Pani/Pan pracuje z dzieckiem w domu?

Możliwość odpowiedzi była następująca:

- a) kilka razy dziennie;
- b) raz dziennie;
- c) 2-3 razy w tygodniu;
- d) nie pracuję z dzieckiem w domu, ograniczam się do zabaw, dziecko ma prowadzoną terapię poza domem;
- e) terapię dziecka prowadzi mąż/żona.

Na potrzeby niniejszego opracowania sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Czy istnieje związek pomiędzy satysfakcją z życia a aktywnością rodziców w procesie rehabilitacji dziecka?
2. Czy istnieje zależność pomiędzy zmiennymi socjodemograficznymi, takimi jak wiek i płeć badanych a aktywnością rodziców w procesie rehabilitacji dziecka?
3. Czy istnieje zależność pomiędzy zmiennymi socjodemograficznymi, takimi jak wiek i płeć badanych a poczuciem satysfakcji z życia?

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze wykonano analizę korelacji r Pearsona oraz ρ Spearmana, a także testy U Manna Whitney'a. Za poziom istotności statystycznej przyjęto klasyczny próg $\alpha = 0,05$.

Wyniki badań własnych

Związek pomiędzy satysfakcją z życia rodziców a ich aktywnością w procesie rehabilitacji dziecka

Aby określić związek pomiędzy satysfakcją z życia badanych rodziców dzieci z niepełnosprawnością a aktywnością w procesie rehabilitacji dziecka wykonano analizy korelacji *rho* Spearmana. Do analiz włączono formę uczestnictwa oraz częstotliwość pracy z dzieckiem w domu. Dla częstotliwości wykonywania rehabilitacji z dzieckiem wykluczono z analizy osoby, które zadeklarowały, że nie uczestniczą w procesie rehabilitacji dziecka ($n = 11$).

Tabela 1. Korelacje formy i częstotliwości aktywności rehabilitacyjnej rodziców z dzieckiem a satysfakcja z życia

Zmienna	Satysfakcja z życia		
	N	<i>rho</i> Spearmana	p
W jakich formach Pan/Pani uczestniczy w terapii dziecka?	62	-0,54	<0,001
Jak często Pan/Pani pracuje z dzieckiem w domu?	51	0,54	<0,001

Źródło: badania własne.

Analiza wykazała istotne statystycznie, silne związki pomiędzy satysfakcją z życia badanych a formą ich aktywności w procesie rehabilitacyjnym dziecka i jej częstotliwością. Pierwsza korelacja okazała się ujemna. Ujemny znak relacji oznacza, że im wyższy jest poziom satysfakcji z życia w badanej grupie, tym częściej badani sami wykonują rehabilitację z dzieckiem, zamiast powierzając ją specjalistom. Z kolei częstotliwość wykonywania rehabilitacji w domu jest skorelowana dodatnio z satysfakcją z życia. To zaś świadczy o tym, że wraz ze wzrostem satysfakcji z życia u badanych, wzrasta także częstotliwość realizacji procesu rehabilitacyjnego z dzieckiem przez rodziców.

Zależności pomiędzy wiekiem i płcią badanych rodziców a ich aktywnością w procesie rehabilitacji dziecka

Dalsze badania oparto na analizach korelacji *rho* Spearmana oraz testach *U* Manna Whitney'a, aby sprawdzić, czy istnieje zależność pomiędzy zmiennymi socjodemograficznymi, takimi jak wiek i płeć a aktywnością w procesie rehabilitacji dziecka. Jako pierwsze sprawdzono, czy wiek osób badanych jest powiązany z aktywnością w procesie rehabilitacji dziecka. W tym celu wykonano analizy korelacji ze współczynnikiem *rho* Spearmana.

Tabela 2. Korelacje formy i częstotliwości aktywności rehabilitacyjnej z dzieckiem a wiek badanych

Zmienna	Wiek badanych		
	N	rho Spearmana	p
W jakich formach Pan/Pani uczestniczy w terapii dziecka?	62	0,34	0,006
Jak często Pan/Pani pracuje z dzieckiem w domu?	51	-0,46	<0,001

Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że forma aktywności rehabilitacyjnej podejmowana przez badanych jest powiązana dodatnio z ich wiekiem. Z kolei częstotliwość prowadzenia rehabilitacji jest skorelowana ujemnie z wiekiem badanych. Obie te zależności są o umiarkowanej sile. Zatem im starsi są badani, tym częściej oddają odpowiedzialność prowadzenia rehabilitacji specjalistom, rehabilitacja wykonywana zaś przez nich samych odbywa się rzadziej.

Aby zbadać, czy istnieje zależność pomiędzy płcią badanych a ich aktywnością w procesie rehabilitacji dziecka, przeprowadzono testy *U* Manna Whitney'a. Skorzystano z testu parametrycznego nie tylko ze względu na różnice w liczebności grup: $\chi^2(1) = 16,52$; $p < 0,001$, lecz także ze względu na porządkowy charakter zmiennych.

Tabela 3. Różnice międzypłciowe w zakresie aktywności rehabilitacyjnej z dzieckiem

Zmienna	Kobiety		Mężczyźni		Z	p	η^2
	średnia ranga	Me	średnia ranga	Me			
W jakich formach Pan/Pani uczestniczy w terapii dziecka?	27,31	2,00	44,63	3,00	-3,63	<0,001	0,22
Jak często Pan/Pani pracuje z dzieckiem w domu?	27,24	2,50	14,60	1,00	-1,88	0,073 ^a	0,07

Adnotacja. Liczebności dla form aktywności: kobiety ($n = 47$) vs mężczyźni ($n = 15$); dla częstotliwości pracy z dzieckiem w domu: kobiety ($n = 46$) vs mężczyźni ($n = 5$). ^a – istotność dokładna.

Źródło: badania własne.

Analizy wykazały istotny statystycznie efekt o dużej sile jedynie dla form aktywności rehabilitacyjnej z dzieckiem. Mężczyźni częściej zlecali rehabilitację specjalistom, kobiety zaś częściej przeprowadzały ją samodzielnie i/lub na podstawie zalecenia specjalistów. Nie odnotowano natomiast istotnych statystycznie różnic dla częstotliwości pracy z dzieckiem w domu.

Zależności pomiędzy wiekiem i płcią badanych rodziców a ich poczuciem satysfakcji z życia

Aby zbadać zależności pomiędzy wiekiem i płcią badanych rodziców a ich poczuciem satysfakcji z życia, wykonano analizy korelacji r Pearsona oraz testy U Manna Whitney'a.

W pierwszym kroku przetestowano zależność pomiędzy wiekiem badanych a satysfakcją z życia. W tym celu przeprowadzono analizy korelacji ze współczynnikiem r Pearsona. Wyniki analizy okazały się istotne statystycznie: $r = -0,44$; $p < 0,001$. Zaobserwowany związek jest ujemny i umiarkowany. Kierunek korelacji wskazuje na to, że wraz z wiekiem maleje satysfakcja z życia.

W dalszym kroku przeprowadzono testy U Manna Whitney'a, aby sprawdzić różnice międzypłciowe pod względem satysfakcji z życia. Zasadność testu oparto o istotną dysproporcję grup. Ponadto zamieniono obserwację odstającą w grupie mężczyzn (wartość 28) na kolejną najbliższą + 1 jednostkę (wartość 19). W tabeli 4 zawarto wyniki omawianej analizy.

Tabela 4. Różnice międzypłciowe w zakresie satysfakcji z życia

Zmienna	Kobiety (n = 47)		Mężczyźni (n = 15)		Z	p	η^2
	średnia ranga	Me	średnia ranga	Me			
Satysfakcja z życia	34,03	20,00	23,57	17,00	-1,96	0,0499	0,06

Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonego testu odnotowano istotne statystycznie różnice międzypłciowe dla satysfakcji z życia. Zaobserwowany efekt jest umiarkowany. Porównania średnich rangi i median wskazywały na większą satysfakcję z życia w grupie kobiet niż w grupie mężczyzn.

Wnioski z badań

Przeprowadzone badania pozwoliły na weryfikację sformułowanych problemów badawczych. Wnioski z badań przedstawiają się następująco:

1. Na podstawie wyników badań można wysnuć wniosek, iż istnieje związek pomiędzy poczuciem satysfakcji z życia a aktywnością rodziców w procesie rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością. Wraz ze wzrostem satysfakcji z życia, wzrasta samodzielność rodziców w procesie rehabilitacji dziecka. Ponadto istnieje zależność pomiędzy satysfakcją z życia badanych rodziców a częstotliwością podejmowania przez nich rehabilitacji dziecka w domu.

2. Wyniki badań wskazują, że istnieje zależność pomiędzy wiekiem i płcią a samodzielną aktywnością rodziców w procesie rehabilitacji dziecka. Im rodzice są starsi, tym mniej samodzielnie uczestniczą w rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością i częściej korzystają z rehabilitacji poza domem. Ponadto istnieją różnice międzypłciowe w angażowaniu się w proces rehabilitacji dziecka:
 - kobiety częściej samodzielnie pracują z dzieckiem z niepełnosprawnością w domu niż mężczyźni;
 - kobiety z większą częstotliwością podejmują rehabilitację dziecka w domu niż mężczyźni.
3. Analiza badań wykazała, że istnieje zależność pomiędzy wiekiem i płcią badanych rodziców a poczuciem satysfakcji z życia. Wraz z wiekiem badanych rodziców maleje ich satysfakcja z życia. Ponadto istnieją różnice międzypłciowe w poczuciu satysfakcji z życia – kobiety cechują się wyższym poziomem satysfakcji z życia niż mężczyźni.

Analiza przeprowadzonych badań pozwoliła na sformułowanie postulatów dla praktyki pedagogicznej. Okazuje się, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością odczuwający większą satysfakcję z życia w większym stopniu angażują się w terapię dziecka, co wpływa w pozytywny sposób na jego funkcjonowanie i rokowania co do jego przyszłości, a także na funkcjonowanie całej rodziny. Dla niektórych rodziców praca z dzieckiem oraz obserwowanie postępów w jego rozwoju jest źródłem pozytywnych emocji i poczucia szczęścia. Dlatego istotną rolę nauczycieli i terapeutów jest angażowanie rodziców w proces rehabilitacji dziecka, aby poprzez wzrost poczucia sprawczości i własnych kompetencji rodzicielskich czuli satysfakcję ze swoich działań, a w efekcie satysfakcję z życia.

Im rodzice są młodszy, tym ich zaangażowanie w proces rehabilitacji dziecka jest większe. Wraz z wiekiem to zaangażowanie zmniejsza się. Rodzice doświadczają syndromu wypalenia sił, częściej sami chorują w wyniku doświadczanego stresu związanego z wychowaniem dziecka z niepełnosprawnością i wymagają wsparcia. To ważny postulat dla praktyki pedagogicznej, aby tę grupę starzejących się rodziców otoczyć szczególną opieką i wspierać ich w codziennej opiece nad niepełnosprawnym dzieckiem lub pomóc dokonać wyboru co do wsparcia instytucjonalnego.

Funkcjonujący w naszym kraju model rodziny z definicji wyznacza kobiecie rolę tej osoby, która zajmuje się opieką i wychowaniem niepełnosprawnego dziecka. Warto uczyć oboje rodziców, że na pozytywne relacje między małżonkami może wpłynąć równy podział obowiązków w rodzinie, gdzie również ojciec dziecka powinien angażować się w jego terapię i wychowanie.

Podsumowując niniejsze rozważania warto przytoczyć słowa Mahatmy Gandhiego, które można odnieść do sytuacji rodziców dzieci z niepełnosprawnością: *Satysfakcja*

tkwi w wysiłku, nie w osiągnięciu. Pełny wysiłek to pełne zwycięstwo. Ważną refleksją wynikającą z niniejszych badań jest przekonanie, że można być szczęśliwym rodzicem dziecka z niepełnosprawnością.

Bibliografia

- Barłóg K. (2019), *Upelnomocnienie rodziców dziecka z niepełnosprawnością w oddziaływaniach edukacyjno-rehabilitacyjnych*, „Niepełnosprawność”, nr 36: 176-191.
- Chodkowska M. (1995), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Czapiński J. (2017), *Psychologia szczęścia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hołub J. (2018), *Żeby umarło przede mną. Opowieści matek niepełnosprawnych dzieci*, Wołowiec, Wydawnictwo Czarne.
- Juczyński Z. (2001), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Warszawa, PTPPTP.
- Kawczyńska-Butrym Z. (1998), *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Katowice, Wyd. „Śląsk”.
- Komorowska O. (2018), *Aktywność życiowa rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością jako istotny element ochrony ich zdrowia*, „Ekonomia – Wrocław Economic Review”, 24/2, No 3858: 61-72.
- Konarska J. (2013), *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecko niewidzącego w okresie późnego dzieciństwa i adolescencji*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kościńska M. (1995), *Oblicza upośledzenia*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kościńska M. (1998), *Trudne macierzyństwo*, Warszawa, WSiP.
- Kowalik S. (2018), *Stosowana psychologia rehabilitacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lew-Koralewicz A. (2018), *Zachowania trudne a satysfakcja z życia matek dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania”, nr 2 (27): 54-65.
- Łaba-Hornecka A. (2021), *Style i strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych a satysfakcja z życia matek i ojców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, „Człowiek, Niepełnosprawność, Społeczeństwo”, nr 2: 41-59.
- Marat E. (2015), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa, PWN: 437-458.
- Pisula E. (1998), *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pisula E. (2010), *Autyzm, przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.
- Ryff C.D., Singer B.H. (2006), *Best news yet on the six – factor model of well-being*, „Social Science Research”, 35: 1103-1119.
- Stelter Ź. (2014), *Satysfakcja małżeńska rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 19, nr 1: 117-132.
- Straś-Romanowska M. (2010), *Refleksje wokół problemu jakości życia człowieka starszego w kontekście personalistyczno-egzystencjalnych założeń na temat jego rozwoju*, [w:] *Psychologiczne konteksty jakości życia społecznego*, red. R. Derbis, Częstochowa, Akademia im. Jana Długosza: 163-176.

- Tatarkiewicz W. (1979), *O szczęściu*, Warszawa, PWN.
- Truszkowska-Wojtkowiak M. (2012), *Fenomen czasu wolnego*, Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Twardowski A. (1991), *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa, WSiP: 18-54.
- Twardowski A. (2012), *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Twardowski A. (2014), *Nowa koncepcja wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami*, „Forum Pedagogiczne”, 1: 15-33.
- Wałęcka-Matyja K., Kurpiel D. (2015), *Satysfakcja z życia a poczucie skuteczności i styl wychowania w percepcji matek młodzieży z niepełnosprawnością*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 20, nr 1: 75-89.
- Żyta A. (2010), *Wspieranie rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną – działalność the Sibling Leadership Network*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności: heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*, red. A. Żyta, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”: 100-110.

(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH
KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ

Ewa Ratajczak

Centrum Leczenia Dzieci i Młodzieży w Zaborze

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

Uniwersytet Zielonogórski

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr8>

**WSPARCIE SPOŁECZNE
W ROLI ZASOBU OBNIŻAJĄCEGO POZIOM STRESU
ODCZUWANEGO PRZEZ MATKI DZIECI
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ**

**Social support in the role of a resource to reduce the level of stress
experienced by mothers of children with intellectual disabilities**

Abstract: The text presents a study that aimed to establish the relationship between social support and the level of stress experienced by mothers of children with intellectual disabilities. Thus, it was concluded that parents and especially mothers, due to the burdens associated with the process of diagnosis, upbringing and rehabilitation of a child with a disability, experience stress in a special way, which should be reduced by the support available and diverse in its offer - psycho-emotional, social-service, care and rehabilitation. At the same time, it is advisable that its scope or dimension, as well as the time of its provision, be systematically monitored. This increases its adequacy and effectiveness, which is conducive to reducing the stress felt by mothers of children with intellectual disabilities.

Keywords: Social support, stress experienced by mothers of children with intellectual disabilities

Wprowadzenie

Każdy człowiek, w tym dotknięty niepełnosprawnością, będąc istotą społeczną, w ciągu całego życia podlega licznym zmianom rozwojowym i oddziaływaniom czy wpływom socjalizacyjnym różnych grup społecznych. Szczególną rolę i zadania w tym zakresie ma bez wątpienia rodzina, która jest grupą odpowiedzialną za jego rozwój, edukację i jeśli to konieczne bądź niezbędne, także proces rehabilitacji i społecznej inkluzji we wszystkich sferach życiowej aktywności.

Powyższe kwestie, zwłaszcza w kontekście dynamicznych i nie zawsze korzystnych w skutkach przemian społecznych, cywilizacyjnych i kulturowych, czynią rodzinę, szczególnie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, ciągle ważnym środowiskiem odniesienia i wsparcia, zabezpieczającym tak istotne dla ich funkcjonowania potrzeby, jak poczucie bezpieczeństwa, akceptacji, relacji i więzi emocjonalnych, jak też nowych

doświadczeń (por. Harwas-Napierała 2010). Dlatego, zajmując nadal wysokie miejsce w hierarchii deklarowanych przez ludzi wartości, w sytuacji zróżnicowanych zasobów, możliwości poznawczych i przystosowawczych dzieci, młodzieży i dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, rodzina ma dla nich wartość szczególną (por. Wałęcka-Matyja 2010).

Oczywiście mówiąc o rodzinie, należy ją percypować w kategoriach dynamicznego systemu relacji i więzi wszystkich jej członków, w którym niebagatelną rolę w sytuacji wychowania i rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością odgrywają jego rodzice, a w szczególności matka. Wiąż matki z dzieckiem jest niezwykle ważna dla rozwoju jego osobowości, autonomii, samostanowienia, co sprzyja szybszemu wchodzeniu w dorosłość i włączeniu w życie szkolnej oraz lokalnej społeczności (por. Maciarz 1998, 2010). W spełnianiu tej mocno obciążającej roli i związanych z nią zadań matki powinny być wspierane, ponieważ stres jakiego zbyt często doświadczają, wychowując dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, nierzadko zwielokrotnianą przez inne, współistniejące zaburzenia czy choroby, może destrukcyjnie wpływać na ich zdrowie, samopoczucie, relacje w rodzinie i z innymi. Przy tym dostępne dla nich społeczne wsparcie powinno być zróżnicowane w swej ofercie, a jego zakres czy wymiar, jak też czas udzielania systematycznie monitorowany. Zwiększa się w ten sposób jego adekwatność i efektywność, która sprzyja ograniczeniu bądź redukcji stresu odczuwanego przez matki.

Mając to na uwadze, celem analiz i badań prezentowanych w niniejszym tekście będzie ustalenie związku pomiędzy wsparciem społecznym ujętym globalnie i w każdej z jego sfer – psychoemocjonalnej, socjalno-usługowej, opiekuńczo-wychowawczej i rehabilitacyjnej (Maciarz 1993), a poziomem stresu odczuwanego przez matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Przy tym przyjęto założenie, że im niższy poziom wsparcia otrzymują badane matki, tym wyższy jest poziom odczuwanego przez nie stresu. Tak więc wsparcie społeczne, jak zaznaczono w tytule opracowania, pełni rolę zasobu obniżającego poziom stresu odczuwanego przez matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

Stres doświadczany przez matki dzieci z niepełnosprawnością

Stres psychologiczny jest stanem charakteryzującym się negatywnymi emocjami o dużym natężeniu, takimi jak strach, lęk, złość bądź innymi stanami określanymi jako dyskomfort psychiczny, którym towarzyszą zmiany fizjologiczne i biochemiczne wyraźnie przekraczające poziom charakterystyczny dla spoczynkowego poziomu pobudzenia.

Każda emocja powoduje zmiany w układzie nerwowym i hormonalnym, dlatego nie można ich pomijać, wyróżniając składniki stresu¹. W takim ujęciu tego stanu podkreśla się znaczenie emocji i poziomu aktywacji jako jego nierozłącznych składników (Strelau 2014: 351). Przyczyną stresu jest brak równowagi pomiędzy wymaganiami stawianymi jednostce a jej możliwościami czy umiejętnością sprośnięcia tym wymaganiom, poradzenia sobie z sytuacją trudną. Wymagania zwane stresorami lub sytuacjami trudnymi mogą przybierać różną postać, np. niekontrolowanych i nieprzewidywalnych zdarzeń życiowych, traumatycznych, a nawet ekstremalnych, jak też codziennych problemów, ważnych zmian życiowych czy wyzwań. Przy tym stresory pojawiają się nie tylko jako obiektywnie występujące zjawiska, lecz także w postaci subiektywnej, co wiąże się ze specyficzną dla danej osoby oceną wymagań. Radzenie sobie z nimi zależy m.in. od inteligencji, cech osobowości, temperamentu, doświadczenia związanego z daną sytuacją stresową, stosowanych strategii, a także stanu zdrowia czy aktualnego stanu fizycznego i psychicznego jednostki. Możliwości radzenia sobie z wymaganiami/stresorami przejawiają się w sposób obiektywny, a więc istniejący realnie i dlatego wymierny, jak też subiektywny, wynikający z ich indywidualnej oceny przez jednostkę. Stan stresu jest zatem wynikiem interakcji wymagań obiektywnie istniejących lub ocenianych jako zagrożenie możliwości realnie istniejących lub ocenianych przez daną osobę (Strelau 2014: 351, por. Heszen-Niejodek 1999).

W jednej z najbardziej znanych definicji, autorstwa Richarda Lazarusa i Susan Folkman (1984), ujmując stres jako „[...] określoną relację pomiędzy osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi” (Lazarus, Folkman 1984, za: Strelau 2000: 470). Wydaje się, że takich nadmiarowych obciążeń szczególnie często doświadczają rodzice, a zwłaszcza matki dzieci dotkniętych niepełnosprawnością intelektualną. Przede wszystkim powodowane są one specyficznym charakterem wymagań związanych nierzadko z długotrwałą opieką i terapią dziecka. Kumulowanie się obciążeń, ograniczone możliwości zmiany sytuacji, odpowiedzialność za życie, zdrowie i samopoczucie nierzadko całkowicie zależnego od nich dziecka ma istotny wpływ na dobrostan wszystkich członków rodziny, ich wzajemne relacje i więzi, także z innymi, oraz na kondycję psychiczną i rozwój dziecka z niepełnosprawnością (Pisula 2007). Poziom stresu rodzicielskiego jest uzależniony od trzech grup czynników, tj. właściwości dziecka (stopień niepełnosprawności intelektualnej, temperament, osobowość), właściwości rodziców (płeć, wiek, wykształcenie, aktywność zawodowa, osobowość) oraz czynników zewnętrznych

¹ Dogłębnej analizy problematyki stresu dokonano, m.in. w publikacjach autorstwa Ireny Heszen-Niejodek (1999), Jana F. Terelaka (2001, 2008), Ireny Heszen (2016), Ireny Heszen, Heleny Sęk (2012, 2020), Heleny Sęk i Romana Cieślaka (2023).

(wsparcie społeczne, stosunek otoczenia do dziecka, status socjoekonomiczny rodziny, jakość związku rodziców i klimat emocjonalny w rodzinie) (Pisula 2007: 45-46).

Doświadczenie stresu rodzicielskiego dotyka w większym stopniu matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ to właśnie one najczęściej porzucają pracę zawodową, aby zająć się wychowaniem i rehabilitacją dziecka. Doświadczają wielu problemów w różnych zakresach ich macierzyńskiej aktywności. Problemy te mają odmienny charakter, ale prawie zawsze naruszają ich sferę emocjonalną i obciążają je psychicznie (Maciarz 2004: 38). Największy stres przeżywany przez matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wiąże się z niepokojem o przyszłość dziecka, jego ograniczonymi możliwościami rozwoju umiejętności poznawczych i przystosowawczych, zależnością od innych oraz wątpliwą szansą na pełną akceptację przez społeczeństwo (Pisula 2007: 56). Matki, w przeciwieństwie do ojców, bardziej i dłużej przeżywają diagnozę niepełnosprawności u dziecka. W fazie szoku i kryzysu emocjonalnego dominuje u nich żal i rozpacz, a pogodzenie się z diagnozą jest nierzadko długotrwałym procesem. Przejmując opiekę nad dzieckiem, w wymiarze zazwyczaj większym niż ojcowie, narażone są na wiele sytuacji stresowych. Uwolnienie się od rozpacz, akceptacja dziecka oraz swojego macierzyństwa może nastąpić tylko w przypadku weryfikacji oczekiwań związanych z jego zdrowiem i sprawnością. Muszą dostrzec w dziecku inne cechy i wartości, które nie są bezpośrednio związane z niepełnosprawnością. W przypadku, gdy dziecko cierpi na zaburzenia w komunikowaniu się, zachowania czy więzi emocjonalnych, matka może doświadczać deprywacji potrzeby obdarzania jej przez dziecko miłością i szacunkiem (Maciarz 2004).

Problemy emocjonalne matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mogą być także spowodowane negatywnym stosunkiem do nich i do dziecka osób z najbliższego otoczenia. Osoby te bezpodstawnie i irracjonalnie mogą obwiniać je za jego niepełnosprawność. Również społeczne otoczenie może okazywać wobec nich dystans, a nawet niechęć, co nasila poczucie odmienności i niepełnowartościowości ich macierzyństwa. Kobiety wrażliwe emocjonalnie, introwertywne nie poszukują wtedy pozytywnego wsparcia, lecz zamykają się w sobie, izolują i popadają w stany depresyjne. Matki dzieci, które nigdy się nie usamodzielniały i przez całe życie będą wymagały pomocy innych, przeżywają niepokój o ich funkcjonowanie w dorosłości. Lepiej radzą sobie z trudnymi emocjonalnymi problemami te matki, które pozostają w stabilnej małżeńskiej więzi, mają bliskie relacje z rodziną, przyjaciółmi, sąsiadami czy też wolontariuszami, wówczas otrzymywana od nich pomoc oraz szeroko zakrojone wsparcie społeczne odgrywają znaczącą rolę w łagodzeniu odczuwanego stresu (Maciarz 1993, 2004, Pisula 2007, Otrębski et al. 2011, Kaliszewska 2017, Jazłowska, Przybyła-Basista 2019).

Wsparcie społeczne matek dzieci z niepełnosprawnościami

Wsparcie społeczne (ang. *social support*), pochodzące z wielu źródeł i mające różne formy, może skutecznie/efektywnie minimalizować odczuwany stres przez rodziny, a zwłaszcza matki dzieci z niepełnosprawnościami. Doświadczają one bowiem, jak już sygnalizowano, wielu trudności i napięć, z którymi mogą sobie nie radzić, dlatego dostosowane do ich potrzeb i oczekiwań wsparcie może mieć niebagatelne znaczenie dla sprostania przez nie nowym obciążeniom i wyzwaniom związanym z niepełnosprawnością dziecka w każdej sferze życia – rodzinnego, zawodowego i społecznego. Rodzice pozbawieni pomocy mogą doświadczać wielu nierzadko nasilających się problemów, wobec których czują się bezradni, nie są w stanie zapewnić dziecku poczucia bezpieczeństwa, jak też tworzyć atmosfery sprzyjającej jego skutecznej, często długotrwałej rehabilitacji. Tymczasem udzielane wsparcie społeczne może redukować cierpienie, poczucie winy, depriację potrzeb wszystkich członków rodziny, daje też szansę na satysfakcjonującą realizację dotychczasowych ról społecznych (Pisula 1998, 2007). Przy tym jego oferta powinna być wysoce spersonalizowana, a więc elastyczna i rzeczywiście dostępna (nie pozornie), jak też zawsze adekwatna do potrzeb, możliwości i oczekiwań matek wychowujących dzieci z niepełnosprawnościami.

Mając powyższe na uwadze, wypada podkreślić, że wsparcie społeczne może być ujmowane/rozumiane jako uniwersalna ludzka potrzeba nawiązywania więzi z innymi, przynależności do sieci społecznych, integracji i przywiązania. W węższym ujęciu jego rolę rozpatruje się w kontekście sytuacji stresowych, np. choroby czy kryzysu związanego z niepełnosprawnością dziecka, gdzie istotne są sposoby wykorzystania sieci społecznych w celu uzyskania pomocy (Sęk, Cieślak 2006). Pomoc rodzinie wpływa korzystnie na jej integrację i pozwala rodzicom, a w szczególności matkom, na odzyskanie psychicznych i fizycznych sił niezbędnych do sprawowania długotrwałej opieki i uczestnictwa w procesie terapii dziecka. Nie mniej istotne jest odkrycie i aktywizowanie zasobów środowiska rodzinnego, które mogą być wykorzystane w radzeniu sobie z różnymi problemami (Pisula 2007, Kawczyńska-Butrym 2008). Tak więc źródła wsparcia mogą być różne i w zależności od rodzaju i nasilenia trudnej sytuacji przynosić różne efekty. Wiązać je należy np. ze wsparciem najbliższej rodziny, przyjaciół, grupy sąsiedzkiej czy środowiska pracy. W takim strukturalnym ujęciu wsparcia niebagatelne znaczenie odgrywają jego obiektywne i ilościowe parametry, takie jak wielkość, gęstość, spójność i dostępność sieci pomocy dla matek. Chodzi zatem o obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, w których istnieją więzi, kontakty i stosunki przynależności. Skuteczność takiego wsparcia zależy przede wszystkim od dostępności sieci społecznej, jej homogeniczności lub heterogeniczności i źródeł możliwej pomocy (Sęk, Cieślak

2006, Żyta, Ćwirynkało 2015). Z kolei w ujęciu funkcjonalnym bardziej istotna jest jakość relacji społecznych w sytuacjach trudnych. Konkludując wypada podkreślić, że wsparcie społeczne oznacza różnorodną pomoc dostępną w środowisku życia danej osoby, świadczoną przez różne instytucje, stowarzyszenia społeczne oraz inne rodziny i osoby, z którymi pozostaje ona w kontaktach i więziach, które są warunkiem jego skuteczności (Maciarz 1993, Karwowska 2007, 2008).

Ze względu na treść społecznej wymiany można wyróżnić, powiązane ze sobą, różne formy/rodzaje wsparcia, np. emocjonalne (przekazywanie pozytywnych emocji, podtrzymanie „na duchu” osoby wspieranej), informacyjne (przekazywanie informacji, np. o nowych metodach leczenia, terapii, dostępności placówek medycznych czy edukacyjnych, jak też własnych doświadczeń), instrumentalne (obejmujące różnego rodzaju instruktaże, techniki postępowania z dzieckiem) i materialne (pomoc materialna rzeczowa i finansowa) (Sęk, Cieślak 2005). Podobne formy wspierania rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością zaproponowała Aleksandra Maciarz (1993, 2006), wyróżniając wsparcie psychoemocjonalne, np. porady psychologa, pedagoga czy terapeuty, jak też osób z najbliższego otoczenia, aby złagodzić przeżycia czy stres rodziców, a zwłaszcza matek, związany z niepełnosprawnością dziecka, socjalno-usługowe, np. pomoc materialna instytucji i stowarzyszeń, dostosowanie warunków mieszkaniowych, zabezpieczenie sprzętu rehabilitacyjnego, jak też wsparcie opiekuńczo-wychowawcze, np. edukacja rodziców, pomoc w poznaniu i zrozumieniu potrzeb dziecka, współpraca z nauczycielami i specjalistami oraz rehabilitacyjne, np. działania mające na celu włączenie rodziców w proces leczenia dziecka, poprawiające jego stan zdrowia na turnusach rehabilitacyjnych. Przywołano te formy, ponieważ ich ujęcie stanowiło inspirację do skonstruowania narzędzia dla celów prezentowanych w tekście badań. Ze względu na trudniejszą w tym zakresie sytuację kobiet, badaniami mającymi na celu ocenę poziomu postrzeganego wsparcia społecznego objęto matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (por. Otrębski et al. 2011).

Niepełnosprawność intelektualna

Wyjaśniając istotę niepełnosprawności intelektualnej – ID (Intellectual Disability), pomijamy jej ujęcie w znanych klasyfikacjach, tj. DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition – 2013) i ICD-11 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, WHO 2022), a skupimy się na koncepcie tego zaburzenia prezentowanym w najnowszym podręczniku opublikowanym w 2021 roku przez Amerykańskie Stowarzyszenie Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej – AAIDD (American Association on Intellectual and

Developmental Disabilities)². Wypada podkreślić, że AAIDD jest najstarszą i największą na świecie interdyscyplinarną organizacją zrzeszającą specjalistów i inne osoby zainteresowane niepełnosprawnością intelektualną i rozwojową, która promuje postępową politykę, rzetelne badania, skuteczne praktyki oraz prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną i rozwojową³. Należy też dodać, że działania Towarzystwa mają niebagatelny wpływ na kształtowanie proinkluzyjnych postaw wobec osób dotkniętych tą niepełnosprawnością⁴. Od momentu powstania w 1876 roku AAIDD opracowywało wytyczne dotyczące nazewnictwa, definiowania i diagnozowania niepełnosprawności intelektualnej. Przy tym pierwszy podręcznik, w którym przedstawiono definicję i klasyfikację niepełnosprawności intelektualnej, został opublikowany w 1910 roku.

W aktualnym, dwunastym już wydaniu podręcznika pt. *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* autorstwa Roberta L. Schalocka, Ruth Luckasson i Marca J. Tassé (2021), wyjaśniając istotę niepełnosprawności intelektualnej podano, że charakteryzuje się ona znacznymi ograniczeniami w funkcjonowaniu intelektualnym i zachowaniach adaptacyjnych (umiejętnościach przystosowawczych), które obejmuje wiele codziennych umiejętności społecznych i praktycznych. Ta niepełnosprawność ma swój początek przed 22. rokiem życia. Przy tym funkcjonowanie intelektualne odnosi się do ogólnych zdolności umysłowych, takich jak uczenie się, rozumowanie, rozwiązywanie problemów itd. Natomiast zachowanie adaptacyjne

² Należy zaznaczyć, że w poprzednim, tj. 11. wydaniu podręcznika (Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley et al. 2010) *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*, Eleventh Edition, AAIDD dokonano zmiany nazwy tej niepełnosprawności, rugując dotąd stosowany naznaczający termin – upośledzenie umysłowe, przez wprowadzenie mniej pejoratywnego – niepełnosprawność intelektualna i wyróżniono (podtrzymano) trzy istotne kryteria jego ustalania: znaczne ograniczenia zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i zachowaniu przystosowawczym (*adaptive behavior*), wyrażonym w poznawczych, społecznych i praktycznych umiejętnościach. Tę niepełnosprawność ustalano do 18 r.ż. Wskazane kryteria nie uległy zmianie w najnowszym ujęciu NI w podręczniku wydanym w 2021 r. z wyjątkiem kryterium wieku, którego granicę przesunięto do 22 r.ż. Tak więc w diagnozowaniu NI uwzględnienie poza IQ umiejętności przystosowawczych (jak zaznaczono w podręczniku z 1992 r.) i następnie zachowania przystosowawczego (jak zaznaczono w podręcznikach z 2002 r. i z 2010 r.) pokazuje znaczenie pełnej oceny funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną we wskazanych zakresach oraz możliwości ich wspierania w społecznej integracji i inkluzji we wszystkich sferach życia (por. Janiszewska-Nieścioruk, Sadowska 2015). Konwencja o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami (Convention on the Rights of Persons with Disabilities), sporządzona w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 r. Dz.U. z 25 października 2012 r., poz. 1169. Polska ratyfikowała Konwencję w 2012 r.

³ About AAIDD, <https://www.aaid.org/about-aaid> [20.07.2023].

⁴ Niebagatelne znaczenie w tym zakresie ma aktualne, wielowymiarowe i ekologiczne ujmowanie tej niepełnosprawności, w którym podkreśla się znaczenie ograniczeń w funkcjonowaniu osób z tą niepełnosprawnością w konfrontacji z wymaganiami środowiska i nie mniej istotną rolę zindywidualizowanego wsparcia w jego poprawie (Schalock et al. 2010, Schalock, Luckasson, Tassé 2021). Wypada dodać, że potrzebę proinkluzyjnych działań na rzecz tych osób wyraźnie podkreślono w Konwencji o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami (2006, ratyfikowana przez Polskę w 2012 r.) (por. Sadowska, Janiszewska-Nieścioruk 2015).

(zachowanie przystosowawcze), to zbiór umiejętności koncepcyjnych, społecznych i praktycznych, których ludzie mogą się nauczyć i wykonywać w codziennym życiu. Przy tym umiejętności koncepcyjne to język i umiejętność czytania i pisanie, pojęcie pieniędzy, czasu i liczb oraz samokierowanie. Natomiast umiejętności społeczne to umiejętności interpersonalne, odpowiedzialność społeczna, poczucie własnej wartości, łatwowierność, naiwność (nieufność), rozwiązywanie problemów społecznych oraz umiejętność przestrzegania zasad, prawa i unikania bycia prześladowanym. Umiejętności praktyczne wiążą się zaś z czynnościami życia codziennego, umiejętnościami zawodowymi, opieką zdrowotną, podróżowaniem, posługiwaniem się pieniędzmi, korzystaniem z telefonu. Wypada dodać, że standaryzowane testy mogą określić ograniczenia w zachowaniu przystosowawczym danej osoby (Schalock, Luckasson, Tassé 2021).

Podsumowanie teoretyczne

Bardzo korzystne dynamiczne podejście do możliwości rozwoju, edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, wyrażone w aktualnym wyjaśnianiu istoty tego zaburzenia, powinno jednak, na co starałyśmy się już wcześniej wskazać, skłonić do refleksji nad ważnym problemem, jakim jest efektywne wspieranie rodziców, a zwłaszcza matek dzieci dotkniętych tą niepełnosprawnością (por. Jazłowska, Przybyła-Basista 2019). Adekwatność i zróżnicowanie udzielanego im wsparcia będzie sprzyjać obniżaniu poziomu odczuwanego przez nie stresu i tym samym pozytywnie kreować ich relacje z dzieckiem i innymi (Kaliszewska 2017). Tym bardziej że, jak ustalono w badaniach, stres odczuwany przez matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest bardziej nasilony niż u matek dzieci z innymi niepełnosprawnościami (Pisula 2007). Podkreśla się także problem chronicznego doświadczania przez nie stresu (Liberska, Matuszewska 2011). Wykazano ponadto, iż wsparcie społeczne jest częściowym mediatorem pomiędzy postrzeganym przez rodziców stresem a ich dobrostanem psychicznym (badaniami objęto 126 rodziców – 75 matek i 51 ojców dzieci z zespołem Downa). Ustalono również, że rodzice postrzegający swoje rodzicielstwo jako obciążenie, zgłaszali niższy poziom postrzeganego wsparcia społecznego niż rodzice, którzy postrzegali swoje rodzicielstwo jako satysfakcję-szczęście. Badanie to może być pomocne w lepszym zrozumieniu roli wsparcia społecznego w procesie wychowania i rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną (Kózka, Przybyła-Basista 2016).

W kontekście przedstawionych rozważań celem przeprowadzonych badań było ustalenie związku pomiędzy wsparciem społecznym a odczuwanym stresem przez matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Mając na uwadze dotychczasowe badania i analizy wskazanego problemu, przyjęto założenie, że: wsparcie społeczne ujęte

globalnie, jak też w każdej z jego wyróżnionych form, tj. wsparcie psychoemocjonalne, socjalno-usługowe, opiekuńczo-wychowawcze i rehabilitacyjne koreluje z poziomem odczuwanego stresu przez objęte badaniem matki.

Metoda

Badane osoby. W zrealizowanych badaniach wzięło udział ogółem 50 kobiet – matek dzieci z niepełnosprawnościami, które uczęszczały do placówki specjalnej w mieście wojewódzkim. Najwięcej kobiet było w wieku 31-45 lat (66%), następnie w wieku 46-60 lat (30%). Kobiety w wieku do 30 lat i 60+ lat stanowiły najmniej liczną grupę – po 2%. Najwięcej badanych matek, bo 23 (46%) legitymowało się wykształceniem średnim, natomiast 13 (26%) wykształceniem wyższym. Niewiele mniej, bo 10 matek (20%) posiadało wykształcenie zawodowe. Najmniejszą grupę stanowiły badane z wykształceniem podstawowym – 4 (8%). Spośród badanych matek aż 28 (56%) nie było aktywnych zawodowo, pozostałe, tj. 22 (44%) pracowały zawodowo. Zdecydowanie najwięcej badanych – 36 (72%) mieszkało z rodziną w mieście liczącym powyżej 50 tys. mieszkańców. Znacznie mniej matek mieszkało na wsi – 7 (14%) i w miastach poniżej 50 tys. mieszkańców – 7 (14%). Jeżeli chodzi o sytuację materialną rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną, 22 (44%) matki podały, że sytuacja ich rodziny jest dobra. Nieco mniej, bo 20 (40%) matek oceniło ją jako przeciętną. Tylko 6 (12%) kobiet określiło sytuację materialną swojej rodziny jako bardzo dobrą i 2 matki (4%), jako niewystarczającą. Ponadto zdecydowana większość badanych wychowuje dziecko z niepełnosprawnością w rodzinie pełnej – 37 (74%), samotnie zaś – 10 (20%). Najmniejsza liczba kobiet – 3 (6%) wychowuje dziecko w rodzinie zrekonstruowanej. Interesujące są także dane o liczbie dzieci w rodzinie badanych kobiet; najwięcej z nich – 20 (40%) wychowywało dwoje dzieci, jedno i troje miało 10 (20%) matek. Najmniej matek wychowywało czworo – 4 (8%), pięcioro – 5 (10%) i sześcioro dzieci – 1 (2%). Równie interesujące są pozyskane od matek dane o liczbie dzieci z niepełnosprawnością w rodzinie, ich wieku życia, stopniu niepełnosprawności oraz współistniejących u nich innych zaburzeniach. Zdecydowana większość matek – 39 (78%) wychowuje jedno dziecko dotknięte niepełnosprawnością, 9 (18%) dwoje, a 2 (4%) troje dzieci. Dzieci te były w większości w wieku 13-18 lat, jak podały 24 (48%) badane, następnie w wieku 7-12 lat, jak podało 18 (36%) matek i najmniej z nich – 8 (16%) miało dzieci w wieku 19-23 lat. Stopień niepełnosprawności intelektualnej dzieci był różny; najwięcej matek – 36 (72%) wychowuje dzieci z umiarkowanym i znacznym (głębszym) stopniem tej niepełnosprawności, pozostałe matki – 14 (28%) z lekkim jej stopniem. Innymi zaburzeniami czy niepełnosprawnościami, które współwystępują u dzieci, były autyzm, zespół Downa, dziecięce porażenie mózgowe, ale także niedosłuch, atopowe zapalenie

skóry i zespół Crouzona. Podały je odpowiednio: 15 (30%), 8 (16%), 7 (14%), 2 (4%), 1 (2%) i 1 (2%) matek. Należy podkreślić, że najwięcej matek – 16 (32%) zaznaczyło, że u ich dzieci występują także inne niepełnosprawności, jednak ich nie dookreśliło.

Organizacja badań. Badania zostały przeprowadzone wśród matek, których dzieci uczęszczały do zespołu szkół specjalnych w mieście wojewódzkim. Kwestionariusze narzędzi wykorzystane w badaniach, tj. Kwestionariusz Oceny Wsparcia Społecznego – KOWS, opracowany specjalnie na ich potrzeby, jak też Skalę Odczuwanego Stresu (Perceived Stress Scale – PSS-10) w polskiej adaptacji Zygryda Juczyńskiego i Niny Ogińskiej-Bulik (2009) i Kwestionariusz wywiadu z matką dziecka z niepełnosprawnością intelektualną (przygotowany również na potrzeby badań), dostarczono do wskazanej placówki w formie papierowej. Przekazane narzędzia zostały wypełnione przez badane matki dobrowolnie i anonimowo. Matki poinformowano, że wyniki badań będą służyć celom naukowym. Czas wypełnienia kwestionariuszy wyniósł ok. 20 min.

Narzędzia badawcze

W realizacji badań wykorzystano dwa narzędzia, przy czym pierwsze z nich skonstruowano na ich potrzeby. Ponadto w celu dopełnienia analizy zmiennych – wsparcia społecznego i poziomu odczuwanego stresu przez matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, opracowano w celu pozyskania socjodemograficznych informacji kwestionariusz z badanymi matkami.

W badaniach wykorzystano zatem Kwestionariusz Oceny Wsparcia Społecznego – KOWS, opracowany specjalnie na ich potrzeby. W pierwszym etapie tworzenia narzędzia zaproponowano 64 pytania, po 16 na każdą z 4 wyróżnionych skal wsparcia społecznego – psychoemocjonalnego, socjalno-usługowego, opiekuńczo-wychowawczego i rehabilitacyjnego, które zostały poddane ocenie sześciu sędziów kompetentnych. Następnie zastosowano współczynnik CVR, w wyniku którego najlepsze pozycje ($CVR = 1$ oraz $CVR = 0,66$) pozostawiono, natomiast pozycje słabsze ($CVR = 0,33$) zostały zmodyfikowane i skonsultowane z innym sędzią kompetentnym. Kolejnym etapem opracowania narzędzia było przeprowadzenie badania pilotażowego, którym objęto 30 matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Kwestionariusz zawierał 32 pytania, po 8 w każdej z czterech wyróżnionych skal. Badane matki udzielały odpowiedzi, wpisując odpowiednią cyfrę, tj. 0 – nigdy, 1 – prawie nigdy, 2 – czasem, 3 – dość często, 4 – bardzo często. Rzetelność w poszczególnych skalach wynosiła: wsparcie psychoemocjonalne – alfa Cronbacha 0,65, wsparcie opiekuńczo-wychowawcze – alfa Cronbacha 0,54, wsparcie socjalno-usługowe – alfa Cronbacha 0,26, wsparcie rehabilitacyjne – alfa Cronbacha 0,57. W związku z powyższym ze skali wsparcia socjalno-usługowego usunięto dwie pozycje – pytania, tj. „Jak często może Pani liczyć na pomoc

w dowiezieniu dziecka do szkoły, przychodni, zakładu rehabilitacji?” oraz „Jak często Pani rodzina otrzymuje pomoc materialną ze strony Opieki Społecznej, tj. zapomogi, zasiłki, dopłata do mieszkania, refundacja obiadów szkolnych dla dziecka?”, co pozwoliło na uzyskanie zadowalającej rzetelności skali, a mianowicie – alfa Cronbacha 0,51. Poziom wsparcia społecznego (ujętego globalnie), wsparcia psychoemocjonalnego, wsparcia opiekuńczo-wychowawczego, wsparcia socjalno-usługowego oraz wsparcia rehabilitacyjnego obliczano poprzez zsumowanie punktów z 44 odpowiedzi diagnostycznych. Ustalono przedziały określające poziomy wsparcia.

W celu ustalenia poziomu odczuwanego stresu przez matki dzieci z niepełnosprawnościami w badaniach wykorzystano Skalę Odczuwanego Stresu (Perceived Stress Scale – PSS-10; autorzy: Sheldon Cohen, Tom Kamarck, Robin Mermelstein 1983), której polskiej adaptacji dokonali Zygfryd Juczyński i Nina Ogińska-Bulik (2009). Kwestionariusz mierzy natężenie odczuwanego stresu związanego z sytuacją życiową na przestrzeni ostatniego miesiąca. Skala służy do badania osób dorosłych, zdrowych i chorych. Zawiera 10 pytań, które dotyczą różnych subiektywnych odczuć związanych z problemami i zdarzeniami osobistymi, zachowaniami i sposobami radzenia sobie. Badana osoba udziela odpowiedzi, wpisując odpowiednią cyfrę, tj. 0 – nigdy, 1 – prawie nigdy, 2 – czasem, 3 – dość często, 4 – bardzo często. Wyniki wahają się od 0 do 40 punktów. W celu określenia poziomu odczuwanego stresu ustalone zostały przedziały punktowe oraz stenowe. Narzędzie przeznaczone jest do stosowania głównie w celach badawczych, ale może być także wykorzystane w praktyce, w badaniach przesiewowych i profilaktycznych oraz służyć do oceny efektywności oddziaływań terapeutycznych. Rzetelność skali jest zadowalająca – alfa Cronbacha waha się od 0,84 do 0,86. Skala PSS-10 w trafny sposób mierzy subiektywne odczucia związane z problemami i zdarzeniami osobistymi oraz sposobami radzenia sobie z nimi (Juczyński, Ogińska-Bulik 2012).

Ponadto dla celów badań opracowano Kwestionariusz wywiadu z matką dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, który zawierał 11 pytań. Zadając te pytania, uzyskano od matek informacje na temat: 1. Wieku życia, wykształcenia, aktywności zawodowej i miejsca zamieszkania, 2. Sytuacji materialnej i struktury rodziny, 3. Liczby dzieci w rodzinie i liczby dzieci z niepełnosprawnościami, 4. Wieku życia i stopnia niepełnosprawności intelektualnej dziecka oraz towarzyszącej jej innej niepełnosprawności czy zaburzenia.

Wyniki

W tabeli 1 przedstawiono statystyki opisowe dla badanych zmiennych ilościowych: średnią, odchylenie standardowe, wartość minimalną i maksymalną. Natomiast w celu ustalenia zależności pomiędzy zmiennymi zastosowano analizę korelacji. Przy tym

założono, że poziom istotności wynosi $p = 0,05$ i istotność statystyczna jest wtedy, gdy $p < 0,05$. Do zweryfikowania rozkładu normalnego zmiennych zastosowano test Kołmogorowa-Smirnowa, którego założeniem jest, że gdy poziom istotności wynosi $p > 0,05$, to występuje rozkład normalny, natomiast gdy rozkład odbiega od normalnego, to poziom istotności wynosi $p < 0,05$. Analizując wyniki przedstawione w tabeli 1, można zauważyć, że rozkład zmiennej „poziom stresu”, jak też zmiennych „wsparcie społeczne”, „wsparcie psychoemocjonalne”, „wsparcie opiekuńczo-wychowawcze”, i „wsparcie rehabilitacyjne” istotnie odbiega od rozkładu normalnego ($p < 0,05$). Tylko zmienna „wsparcie socjalno-usługowe” ma rozkład normalny.

Tabela 1. Rozkład zmiennych – poziom stresu, wsparcie społeczne

Skale	Kołmogorow-Smirnow		
	statystyka	df	p
Poziom stresu	0,13	50	0,04
Wsparcie społeczne (ujęte globalnie)	0,18	50	0,00
Wsparcie psychoemocjonalne	0,17	50	0,00
Wsparcie opiekuńczo-wychowawcze	0,30	50	0,00
Wsparcie socjalno-usługowe	0,10	50	0,20*
Wsparcie rehabilitacyjne	0,20	50	0,00

*Poprawka istotności Lillieforsa.

Źródło: opracowanie własne.

Poziom odczuwanego stresu (zmienna zależna) został oceniony za pomocą wyniku surowego, a także wyniku stenowego. Jak wynika z uzyskanych danych, w ocenie matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną poziom odczuwanego przez nie stresu był wysoki. W tabeli 2 przedstawiono statystyki opisowe poziomu stresu odczuwanego przez badane matki.

Tabela 2. Poziom stresu odczuwanego przez matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mierzony Skalą Odczuwanego Stresu (PSS – 10)

Poziom stresu (PSS - 10)	Wyniki surowe	Wyniki stenowe
Średnia	26,32	7,72
Odchylenie standardowe	7,65	1,86
Wartość minimalna	12	4
Wartość maksymalna	40	10

Źródło: opracowanie własne.

Badana grupa matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oceniła poziom otrzymywanego wsparcia społecznego (zmienna niezależna) jako przeciętny ($M = 41,56$ pkt; $SD = 5,84$). Statystyki opisowe wsparcia społecznego przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Ocena poziomu wsparcia społecznego przez badane matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mierzonego Kwestionariuszem Oceny Wsparcia Społecznego (KOWS)

Wsparcie społeczne	
Średnia	41,56
Odchylenie standardowe	5,84
Wartość minimalna	32,00
Wartość maksymalna	58,00

Źródło: opracowanie własne.

Analizując dane – oceny poszczególnych rodzajów/form wsparcia społecznego, należy zauważyć, że matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną najwyżej oceniły poziom wsparcia rehabilitacyjnego ($M = 28,56$ pkt; $SD = 3,03$). Znacznie niżej od wsparcia rehabilitacyjnego zostało ocenione wsparcie socjalno-usługowe ($M = 6,48$; $SD = 3,03$) i psychoemocjonalne ($M = 3,84$ pkt; $SD = 2,01$). Najniżej badane oceniły poziom wsparcia opiekuńczo-wychowawczego ($M = 2,68$ pkt, $SD = 3,33$). W tabeli 4 przedstawiono statystyki opisowe poszczególnych form wsparcia społecznego w ocenie badanych matek dzieci z niepełnosprawnością.

Tabela 4. Ocena poziomu poszczególnych form wsparcia społecznego przez badane matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Statystyki opisowe	Wsparcie społeczne			
	wsparcie psychoemocjonalne	wsparcie opiekuńczo-wychowawcze	wsparcie socjalno-usługowe	wsparcie rehabilitacyjne
Średnia	3,84	2,68	6,48	28,56
Odchylenie standardowe	2,01	3,33	3,03	3,03
Wartość minimalna	1	0	1	19
Wartość maksymalna	12	12	14	32

Źródło: opracowanie własne.

Następnie, w celu ustalenia zależności pomiędzy poziomem wsparcia społecznego (ujętego globalnie), jak też jego poszczególnych rodzajów: wsparcia psychoemocjonalnego, opiekuńczo-wychowawczego, socjalno-usługowego, rehabilitacyjnego a poziomem odczuwanego stresu przez badane matki dzieci z niepełnosprawnościami,

dokonano analizy korelacji przy użyciu współczynnika rho Spearmana. Wyniki przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Analiza korelacji (rho Spearmana) pomiędzy wsparciem społecznym ujętym globalnie i jego poszczególnymi formami a poziomem stresu odczuwanego przez badane matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

		Wsparcie społeczne (ujęte globalnie)	Wsparcie psycho-emocjonalne	Wsparcie opiekuńczo-wychowawcze	Wsparcie socjalno-usługowe	Wsparcie rehabilitacyjne
Poziom stresu	rs	-0,52*	-0,42*	-0,43*	-0,04	-0,49*
	p	0,00	0,00	0,00	0,80	0,00

* $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Odnosząc się do ogólnej oceny wsparcia społecznego (ujętego globalnie), można zauważyć, że istnieje istotne statystycznie powiązanie z poziomem odczuwanego stresu przez badane matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną ($r = -0,52$; $p < 0,05$). Korelacja pomiędzy tymi zmiennymi jest umiarkowanie silna i ujemna. Im niższa jest ocena poziomu otrzymywanego wsparcia społecznego (ujętego globalnie) przez badane, tym wyższy jest poziom odczuwanego przez nie stresu.

Na podstawie otrzymanych wyników można także wnioskować, że istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy wsparciem emocjonalnym a odczuwanym przez matki poziomem stresu. Współczynnik korelacji rho Spearmana wynosi $r = -0,42$; $p < 0,05$. Korelacja jest umiarkowana (gdyż znajduje się w przedziale 0,3-0,5) oraz ujemna. Oznacza to, że im mniej wsparcia psychoemocjonalnego otrzymuje rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną w ocenie badanych matek, tym wyższy jest poziom odczuwanego przez nie stresu.

Jako kolejny zbadano związek pomiędzy wsparciem opiekuńczo-wychowawczym a poziomem odczuwanego stresu przez matki. Z danych przedstawionych w tabeli 5 wynika, że zachodzi istotna statystycznie korelacja między tymi zmiennymi ($r = -0,43$; $p < 0,05$), która jest umiarkowana (gdyż znajduje się w przedziale 0,3-0,5) i ujemna. Oznacza to, że wraz ze spadkiem poziomu wsparcia opiekuńczo-wychowawczego wzrasta u matek poziom odczuwanego stresu.

Natomiast nie zachodzi korelacja pomiędzy wsparciem socjalno-usługowym a poziomem odczuwanego stresu przez badane matki; współczynnik rho Spearmana wynosi $r = -0,04$; $p > 0,05$. Wynik ten nie jest istotny statystycznie. Umiarkowanie silny związek zachodzi zaś pomiędzy wsparciem rehabilitacyjnym a poziomem odczuwanego stresu przez matki, ponieważ współczynnik rho Spearmana wynosi $r = -0,49$; $p < 0,05$. Jest to wynik istotny statystycznie. Ujemny znak korelacji wskazuje na to, że im niższe wsparcie

rehabilitacyjne otrzymują rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną, tym wyższy jest poziom odczuwalnego stresu przez badane matki.

Dyskusja wyników

Wydaje się, że zrealizowane badania mogą stanowić interesujące dopełnienie dotychczasowych analiz związanych z rolą wsparcia społecznego rodzin w procesie wychowania i rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością, a zwłaszcza w obniżaniu poziomu odczuwanego stresu przez matki, dla których jest to szczególnie obciążające doświadczenie (Karwowska 2003, Maciarz 2004, Pisula 2007, Otrębski et al. 2012, Jazłowska, Przybyła-Basista 2019, Białas 2020). Waga wskazanego problemu obliguje do weryfikacji uzyskanych wyników. Jak bowiem ustalono, przyjęte założenia w większości zostały potwierdzone. Pierwsze dotyczyło związku pomiędzy wsparciem społecznym (ujętym globalnie) a poziomem stresu odczuwanego przez matki. Założono, że im mniejsze wsparcie społeczne otrzymuje rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną, tym większy poziom stresu odczuwają matki tych dzieci. Hipoteza ta została potwierdzona. Wobec niewystarczającego wsparcia społecznego (ujętego globalnie) uzyskiwanego przez rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną, którego poziom matki określiły jako przeciętny (zbliżony do granicy z niskim), poziom stresu odczuwanego przez matki został określony jako wysoki. Podobne wyniki uzyskała w swoich badaniach m.in. Aleksandra Maciarz (2004). Autorka podkreśliła znaczenie więzi wewnątrz- i zewnątrzrodzinnych oraz niedostatki wsparcia przez profesjonalistów, które skutkują zespołem „wypalania się sił” u matek dzieci z niepełnosprawnościami (Sekułowicz 2013). Przy tym „wsparcie nigdy nie będzie wystarczające, jeżeli rodziny będą się nadal stykały z niezrozumieniem ich sytuacji, a osoby z niepełnosprawnością ze społecznym odrzuceniem” (Pisula 2007: 164). Druga hipoteza dotyczyła wsparcia psychoemocjonalnego, którego niski poziom, jak założono, wiąże się z wysokim poziomem stresu odczuwanego przez matki. Ta hipoteza również została potwierdzona. Brak możliwości otrzymania wsparcia psychicznego w chwilach bezradności, osamotnienia, załamania i zniechęcenia, czy w rozwiązywaniu problemów natury osobistej lub rodzinnej istotnie wiąże się z wysokim poziomem stresu odczuwanego przez matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Karwowska 2003). Przy tym stres ten może mieć charakter permanentny (Liberska, Matuszewska 2011, Białas 2020). Kolejna hipoteza, która zakładała istnienie związku pomiędzy wsparciem opiekuńczo-wychowawczym a poziomem stresu odczuwanego przez matki, również została potwierdzona. Założono, że im mniejsze wsparcie opiekuńczo-wychowawcze otrzymują rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną, tym większy jest poziom odczuwanego przez nie stresu. Na tę kwestię już dwie dekady temu wskazywała Małgorzata Karwowska (2003),

która ustaliła wzrost świadomości rodziców w zakresie znaczenia wsparcia wychowawczego udzielanego im przez specjalistów. Jednak pomimo rosnącego zainteresowania rodziców tego rodzaju wsparciem i zwiększania oferty w tym zakresie, nadal można zauważyć istotne braki, w wyniku których najczęściej pozostają oni sami ze swoimi problemami, nierzadko czując się bezradni wychowawczo. W konsekwencji matki doświadczały lęków związanych z opieką nad dzieckiem w dorosłości, często niesamodzielnym i dlatego potrzebującym pomocy innych (Maciarz 2004, Kaliszewska 2017). Dlatego nadal bardzo ważną kwestią jest odciążenie od opieki na dzieckiem rodziców, którzy są przemęczeni, jak też nierzadko sfrustrowani sposobem traktowania ich przez specjalistów (Pisula 2007). Konieczne jest zapewnienie im opieki wytchnieniowej, która umożliwi odzyskanie sił fizycznych i psychicznych niezbędnych w wychowaniu i rehabilitacji dziecka⁵. Hipoteza czwarta dotyczyła zależności pomiędzy wsparciem socjalno-usługowym a poziomem stresu odczuwanego przez matki. W przeprowadzonych badaniach nie ustalono związku pomiędzy tymi zmiennymi. Jedną z przyczyn może być większa dostępność tej formy wsparcia, a zwłaszcza świadczeń socjalnych uzyskiwanych przez rodziny dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Także wzrost liczby dawców wsparcia socjalno-usługowego, tj. stowarzyszeń i fundacji czy osób angażujących się w działania pomocowe na rzecz rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością mógł, jak ustaliła w badaniach Karwowska (2003), mieć istotne znaczenie dla poprawy sytuacji materialnej rodziny. Z kolei Ewa Pisula (2007) w swoich badaniach wskazuje na problemy finansowe rodzin i ich związek z wyższym poziomem stresu u matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Również z ogólnopolskich badań jakościowo-ilościowych zrealizowanych w 2017 r. na zlecenie Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych⁶ wynika, że osoby z niepełnosprawnością stanowią grupę silnie zagrożoną wykluczeniem społecznym, biedą i ubóstwem. Zarówno pod względem wskaźników obiektywnych, np. zróżnicowanie czy wysokość dochodów, wyposażenie gospodarstwa, jak i deklaratywnych, np. ocena sytuacji materialnej, gospodarstwa osób z niepełnosprawnością charakteryzuje mniej korzystna pozycja niż gospodarstwa rodzin bez osób z niepełnosprawnością. Przy tym, co warto podkreślić, największe

⁵ Por. Opieka wytchnieniowa dla opiekunów osób z niepełnosprawnością, <https://zazyciem.gov.pl/strona/12314-opieka-wytchnieniowa-dla-opiekunow-osob-z-niepelnosprawnoscia> [3.08.2023]; por. też Ogłoszenie o naborze wniosków w ramach programu resortowego Ministra Rodziny i Polityki Społecznej „Opieka wytchnieniowa” – edycja 2023, <https://www.gov.pl/web/rodzina/ogloszenie-o-naborze-wnioskow-w-ramach-programu-resortowego-ministra-rodziny-i-polityki-spolescnej-opieka-wytchnieniowa---edycja-2023> [3.08.2023].

⁶ Badanie potrzeb osób niepełnosprawnych – Projekt realizowany na zlecenie Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych przez firmę: Badania Społeczne Marzena Sochańska-Kawiecka. Termin realizacji badania: Styczeń – kwiecień 2017 r., https://www.pfron.org.pl/fileadmin/Badania_i_analizy/Badanie_potrzeb_ON/Streszczenie_badania_potrzeb_ON_wnio-ski_rekomendacje_j_migowy.pdf [1.08.2023].

problemy finansowe mają rodziny osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ustalono ponadto, że ponad 70% gospodarstw osób z niepełnosprawnością ma trudności z zakupem lekarstw czy z ponoszeniem wydatków na opiekę zdrowotną, a ponad 60% z regulowaniem kosztów rehabilitacji. W raporcie zauważono, że wśród ogółu osób z niepełnosprawnością na szczególną uwagę w kontekście skuteczności i kompleksowości wsparcia zasługują przede wszystkim osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz osoby chorujące psychicznie. Oceniając system wsparcia, jak podano w raporcie, osoby z niepełnosprawnościami uznały, że jest niewidoczny, zbyt skomplikowany, sfragmentaryzowany, odindywidualizowany, odhumanizowany. Osoby te nie czują się częścią tego systemu, który oceniają w kategoriach pomocy społecznej, a siebie jako petentów. Badani sygnalizowali, że aby „wejść w system” i zacząć korzystać z jego oferty potrzebny jest czas, wysokie kompetencje, determinacja. Pomijając inne wskazywane w raporcie słabości tego systemu wypada dodać, że jest on także postrzegany przez osoby z niepełnosprawnością jako zbiurokratyzowany, przy jednoczesnym rozproszeniu odpowiedzialności, informacji i wymagań pomocy, ponadto zawiły i niezrozumiały.

Piąta hipoteza zakładała istnienie zależności pomiędzy wsparciem rehabilitacyjnym a poziomem stresu odczuwanego przez badane matki. Założono w niej, że im mniejszy jest poziom wsparcia rehabilitacyjnego otrzymywanego przez rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną, tym wyższy jest poziom stresu odczuwanego przez matki. Uzyskane wyniki potwierdziły powyższe założenie. Wprawdzie zauważalne jest pewne polepszenie poziomu wsparcia rehabilitacyjnego w zakresie udzielania pomocy w opiece terapeutycznej oraz łagodzeniu zaburzeń sfery emocjonalnej, mowy i zachowania oraz w nauce dziecka (Karwowska 2003), to jednak problemem jest długi okres oczekiwania na wizytę do specjalisty, wysoki koszt zakupu środków pomocniczych i przedmiotów ortopedycznych oraz leków dla dziecka, a także trudności związane z możliwością wyjazdu na turnus rehabilitacyjny lub do sanatorium⁷. W wyniku przeprowadzonych badań można uznać, że wsparcie rehabilitacyjne matki oceniły najwyżej w stosunku do pozostałych, to jednak problemy, z którymi borykają się rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną wciąż pozostają aktualne, co istotnie wpływa na zwiększenie poziomu stresu odczuwanego przez matki. Oferta wsparcia rehabilitacyjnego w placówce kształcenia specjalnego, do której uczęszczały dzieci badanych matek, jest bogata. Dzieci mają możliwość uczestniczenia w spotkaniach z psychologiem, pedagogiem i terapeutami (zajęcia logopedyczne, rewalidacyjne,

⁷ Por. Badanie potrzeb osób niepełnosprawnych – Projekt realizowany na zlecenie Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych przez firmę: Badania Społeczne Marzena Sochańska-Kawiecka. Termin realizacji badania: Styczeń – kwiecień 2017 r., https://www.pfron.org.pl/fileadmin/Badania_i_analizy/Badanie_potrzeb_ON/Streszczenie_badania_potrzeb_ON_wnio-ski_rekomendacje_j_migowy.pdf [1.08.2023].

korekcyjno-kompensacyjne, integracja sensoryczna, gimnastyka korekcyjna, hipoterapia). Placówka organizuje również raz w roku wyjazd na dwutygodniowy turnus rehabilitacyjny. W związku z tym matki mogły ocenić je wysoko, jednak lęk o dalszy rozwój dziecka, szczególnie po ukończeniu nauki, może się wiązać z wysokim poziomem odczuwanego stresu.

Pomimo uzyskanych wyników, które w większości potwierdzają założone hipotezy, badania powinny zostać powtórzone, a wyniki zweryfikowane. Przyczyni się to do poszerzenia wiedzy o roli wsparcia społecznego rodzin w procesie wychowania i rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i jego związku z poziomem odczuwanego stresu przez matki. Przy tym w kolejnych badaniach należy zwiększyć liczbę badanych matek, jak też wziąć pod uwagę odczucia ojców, a dla porównania uzyskanych danych uwzględnić także rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych. Wydaje się to konieczne w kontekście aktualnie upowszechnianej inkluzji edukacyjnej i społecznej osób z niepełnosprawnościami, która kreuje nowe możliwości wspierania tych osób, jak też ich rodzin (por. Janiszewska-Nieścioruk, Nieścioruk 2022).

Bibliografia

- Białas M. (2020), *Terapia matek wychowujących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, „Rozprawy Społeczne”, t. 14, nr 2: 1-13.
- Harwas-Napierała B. (2010), Rodzina w kontekście współczesnych zagrożeń, [w:] *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, red. T. Rostowska, A. Jarołowska, Warszawa, Difin: 11-21.
- Heszen I. (2016), *Psychologia stresu*, Warszawa, WN PWN.
- Heszen I., Sęk I. (2012), *Psychologia zdrowia*, Warszawa, WN PWN.
- Heszen-Celińska I., Sęk H. (2020), *Psychologia zdrowia*, wyd. nowe, Warszawa, WN PWN.
- Heszen-Niejodek I. (1999), *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] *Psychologia*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: 465-492.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Nieścioruk J. (2022), *The problematics of social and educational inclusion of people with disabilities in Poland*, [w:] *Education – Multiplicity of Meanings, Commonality of Goals*, eds. B. Pitula, I. Nowosad, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht Verlage: 149-168.
- Jazłowska A., Przybyła-Basista H. (2019), *Doświadczenie stresu i odnajdywanie pozytywnych aspektów rodzicielstwa w kontekście wychowywania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 18 (2): 76-105.
- Juczyński Z., Ogińska-Bulik N. (2012), *Narzędzia Pomiaru Stresu i Radzenia Sobie ze Stresem*, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kaliszewska K. (2017), *Proces adaptacji rodziców do roli rodzicielskiej dziecka z zespołem Downa jako strategia radzenia sobie z sytuacją stresową*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 17: 71-98.
- Karwowska M. (2003), *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo (w kontekście zmian społecznych)*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Karwowska M. (2007), *Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Karwowska M. (2008), *Zmaganie się z problemami dnia codziennego przez rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością umysłową (w świetle badań własnych)*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, 3: 93-109.
- Kawczyńska-Butrym Z. (2008), *Wyzwania rodziny: zdrowie, choroba, niepełnosprawność, starość*, Lublin, Wydawnictwo Makmed.
- Konwencja o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami (Convention on the Rights of Persons with Disabilities), sporządzona w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 r. Dz.U. RP z 25 października 2012 r., poz. 1169.
- Kózka A., Przybyła-Basista H. (2016), *Wsparcie społeczne jako czynnik ochronny dla rodziców dzieci z zespołem Downa*, „Społeczeństwo i Edukacja”, 20: 139-150.
- Kulik M., Otrębski W. (2012), *Funkcjonowanie rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym w wyniku choroby genetycznej*, „Polskie Forum Psychologiczne”, t. 17, nr 1: 91-104.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, New York, Hemisphere.
- Liberska H., Matuszewska M. (2011), *Model rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym*, [w:] *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju*, red. H. Liberska, Warszawa, Difin: 41-66.
- Maciarz (2006), *Prozdrowotne i rehabilitacyjne znaczenie więzi emocjonalnych i wsparcia społecznego rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. A. Maciarz, Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls: 113-119.
- Maciarz A. (1993), *Wspomaganie rodziny w wypełnianiu podmiotowej roli w wychowaniu i rehabilitacji dzieci*, [w:] *Podmiotowa rola rodziców w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych*, red. R. Kostecki, A. Maciarz, Zielona Góra, WU WSP: 23-28.
- Maciarz A. (1998), *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maciarz A. (2004), *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Maciarz A. (2005), *Normalizacja szansą likwidacji społecznego upośledzenia osób niepełnosprawnych*, [w:] *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls: 25-28.
- Maciarz A. (2010), *Triada paradygmatów w pedagogice specjalnej*, [w:] *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w przestrzeni współczesnego systemu edukacji*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Zielona Góra, OW Uniwersytetu Zielonogórskiego: 11-15.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008), *Osobowość, stres a zdrowie*, Warszawa, Difin.
- Otrębski W., Konefał K., Mariańczyk K., Kulik M.M. (2011), *Wspieranie rodziny z niepełnosprawnym dzieckiem wyzwaniem dla pracy socjalnej. Badania rodzin z niepełnosprawnymi dziećmi w województwie lubelskim*.
- Pisula E. (1998), *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pisula E. (2007), *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Psychologia, podręcznik akademicki* (2000), red. J. Strelau, t. 3, Gdańsk, Wydawnictwo GWP.
- Rostowska T. (2008), *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Rostowska T. (2009), *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Warszawa, Difin.
- Sadowska S., Janiszewska-Nieścioruk Z. (2015), *O dobrodziejstwie starej, dobrej szkoły specjalnej w perspektywie realizacji obowiązku szkolnego przez uczniów niepełnosprawnych – napięcia między ideą integracji a rzeczywistością*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, Vol. 2, No. 1: 137-152.
- Schalock R.L., Borthwick-Duffy S.A., Bradley V.J. et al. (2010), *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*, Eleventh Edition, AAIDD.
- Schalock R.L., Luckasson R., Tassé M.J. (2021), *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*, Eleventh Edition, AAIDD.
- Sekułowicz M. (2013), *Wypalanie się sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sęk H. (2006), *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN: 49-67.
- Sęk H. (1986), *Wsparcie społeczne – co zrobić aby stało się pojęciem naukowym*, „Przegląd Psychologiczny”, 3: 791-800.
- Sęk H., Cieślak R. (2004), *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 11-28.
- Sęk H., Cieślak R. (2006), *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Wydawnictwo PWN, Warszawa:19-35.
- Strelau J. (2014), *Różnice indywidualne*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Terelak J.F. (2001), *Psychologia stresu*, Bydgoszcz, Oficyna Wydawnicza Branta.
- Terelak J.F. (2008), *Człowiek i stres*, Bydgoszcz, Oficyna Wydawnicza Branta.
- Wałęcka-Matyja K. (2010), *Rodzinne uwarunkowania poczucia bezpieczeństwa młodzieży z rodzin pełnych, niepełnych i zrekonstruowanych*, [w:] *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, red. T. Rostowska, A. Jarmołowska, Warszawa, Difin: 46-64.
- Wsparcie społeczne stres i zdrowie* (2023), red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa, WN PWN.
- Żyta A., Ćwirynkało K. (2015), *Wspieranie rodzin dzieci z niepełnosprawnością – perspektywa zmiany*, *Supporting families of children with disabilities – the prospect of change*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 11, nr 1: 377-395.

Julia Nieścioruk

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr9>

FACTORS DETERMINING STUDENT ENGAGEMENT IN LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL)

Abstract: The paper presents how selected individual factors influence student engagement in learning English as a foreign language (EFL). It emphasises the role of student's interpersonal relationships with their environment and other participants of the educational process, and their influence on the quality of received language education. The concluding paragraph proposes solutions for encouraging and managing student engagement during EFL classes as well as suggestions concerning the creation of suitable, safe, and encouraging classroom environment for the fruitful development of student's foreign language proficiency. The paper concludes with a statement concerning the role of an educator/teacher and their support in the process of teaching English as a foreign language (TEFL).
Keywords: Teaching English as a foreign language (TEFL), factors influencing student engagement, engaging methods of teaching foreign languages, personality variables

Introduction

Considerable emphasis is currently being placed on the effective and intensive learning of foreign languages from an early age. Aware of both the possibilities and the demands of modern times, the educators strive to modify the curricula and teaching offer in such a way that they not only meet the internal requirements of the specific educational institutions but are also fully adapted to the diverse needs of all those wishing to learn languages. It is this diversity that serves as the basis and "substrate" for creativity, but also as a challenge for contemporary language teaching at every educational level.

In today's society, children are encouraged to learn a foreign language from as early as kindergarten or nursery school. Consequently, their parents demand a more diverse and varied educational program. These demands demonstrate the constant and rapid challenges that each individual faces on a daily basis. Across all educational levels, English is the language that is most frequently selected by parents, and it is the

language that is most widely available in both public and private schools. Foreign language knowledge is indispensable, as it offers multiple opportunities for professional and personal development. Many individuals regard foreign language knowledge as a tool, but there is no question that there are considerably more benefits than only the prospect of better employment opportunities. Despite the popularity and great demand for English, students often find the learning process uninviting, unengaging, and uninteresting. As a result, teachers must modify their teaching methods to reflect current reality and keep up with dynamic socioeconomic developments.

The utilisation of teaching approaches that engage students in their educational process is becoming increasingly important in properly preparing young people for contemporary challenges. However, in order to make the EFL teaching most effective – for the learner to achieve a certain level of proficiency and fulfill their foreign language learning goals – the foreign language classes must be designed in such a way that the educational curriculum, as well as the individual tasks performed during the classes, are adapted in accordance with the learner's needs, to ensure that they are as engaged and committed as possible. The paper emphasises the significance of classroom and student participation in the educational process, discusses various elements involved in creating engaging foreign language classes, and recommends techniques to improve student engagement.

Student engagement and its importance for the educational process

The term 'engagement' has been defined variously in the literature. Some sources focus on the outward signs of engagement i.e., being in a state of readiness, being responsive or following the teacher's instructions, while others focus on its inner aspects such as passion for the studied subject and curiosity. Corso et al. (2013), believe that the term 'student engagement' is "best understood in a way that recognises students' internal thoughts and beliefs about being engaged as well as their external experiences with the various aspects of school life" (p. 52). Overall, student engagement consists of three intertwined modes. An individual may be engaged in an action (participate in school activities focused on learning or performing a certain academic task), in feeling – concerning the feeling of being in close relationships with all the participants of the learning process (teaching staff, classmates etc.) and having the sense of belonging to the school environment, and in thought – indicated by strong psychological involvement in one's learning process (Amerstorfer, Freiin von Münster-Kistner 2021).

According to Christenson, Reschly, and Wylie (2012), school-based engagement refers to students' active participation in the learning process. The researchers claim

that several distinct, but interconnected, and mutually supportive aspects of behaviour, emotion, cognition, and agency are part of this construct (Veiga et al. 2014, Hiver et al. 2021, Dörnyei 2019). As Skinner, Kindermann, and Furrer (2009b) explain, emotional engagement is defined as the presence of positive emotions, such as enthusiasm in task participation, and the absence of negative emotions, such as anxiety. Cognitive engagement, however, relates to how a student seeks to learn strategically by employing complex rather than superficial learning techniques, such as elaboration rather than memorization, to reach their learning goals/objectives. Student's behavioural engagement is determined by how deeply invested they are in the learning process (Skinner, Kindermann, & Furrer 2009b). Among the four aspects of student engagement, the agentic engagement is a recently proposed concept that describes how students contribute constructively to instruction through asking questions, expressing preferences, and informing the teacher about their needs (Reeve, Lee 2013). Reeve and Lee (2013) strongly underline the value of agentic engagement, presenting it as both proactive and transactional. When students are proactive, they act before the learning activity begins and before the instructor finalises the framework of the future learning activity. In transactional agentic learning environments, students bargain with the provider (e.g., the teacher) to find a motivating learning environment, attempting to tailor the learning activity so that it meets their needs, contributes to their goals, or is personally relevant. To acquire information and competence, students use effort, and strategic thinking, as well as teacher-supplied instruction (Reeve, Lee 2013). By engaging themselves effortfully, enthusiastically, strategically, and proactively, students create multiple effective pathways to translate their constructive motivational states (e.g., needs, goals) into better developed skills, achieved educational objectives, and academic progress more generally speaking.

Engagement may also be categorised as internal and external. In the former, time and effort are put into the learning process, while in the latter, institutional measures are taken to make sure resources are managed alongside other learning options and support services that promote participation in activities that lead to possible outcomes, such as consistency and satisfaction (Harper, Quaye 2009). One sign of students' strong engagement in their learning process may be for example, the number of extra-curricular activities organised by the school which the student chooses to attend in their free time, or the sense of belonging to the student fraternity.

Various factors e.g., students' interests, the time needed to complete tasks, the way in which the material is presented etc. have a significant influence on the students' level of engagement in their learning process. Classroom factors will have the greatest impact on learner engagement in one of three categories: the learner and his/her internal relationships, the learner and their relationships with other participants in the

educational process (otherwise known as the school environment), and the learner and the content (City et al. 2009).

Personality variables may also be related to the learner's engagement in the foreign language lesson as the specific type of activity and the way of working during a lesson force the learner to reveal certain qualities they already possess or to develop/discover new qualities necessary to perform the tasks. According to the authors, "Students may be inclined to think, feel, and act in typical ways in different settings according to their personalities, but the degree to which they *actually* think, feel, and act in a given setting will vary based on what and who they encounter in that particular setting" (Corso et al. 2013, p. 53). Therefore, methods that engage the learner can be defined as those that impart knowledge in a specific area and develop learners' creativity, critical thinking skills, include their interests and provide motivation for further learning.

Factors influencing student engagement

As the previous chapter shows, student engagement is a complex and multidimensional construct (Kahu 2013). A wide variety of factors have a significant impact on the foreign language learning process as well as on the student engagement itself. In this chapter, the focus will be placed primarily on the selected individual differences and how their absence (deficiency) or presence (adequate level) affect student engagement. Nevertheless, it is worth adding how teachers, their approach to the taught subject and the student, certain concepts or methods and strategies of language teaching and learning, play an important role in shaping positive engagement in foreign language lessons.

Self-esteem

As previously mentioned, an important aspect of the learning process is the ability to set real, achievable goals. Although to be motivated and able to set such goals oneself, the student's self-esteem should be at an adequate, stable level. It is self-esteem, among other personality factors, that influences which challenges we take on and how engaged in the educational process an individual is. It is worth noting that self-esteem can be measured in different spheres: physical, emotional, social, moral, and intellectual (Janiszewska-Nieścioruk 2000).

An adequate self-esteem is in accordance with the person's actual abilities and skills, while threatened self-esteem occurs when the individual has doubts about their abilities and struggles to assess their surroundings accurately. High self-esteem is described as a positive attitude towards oneself and acceptance of one's identity. In contrast, low self-esteem is seen as a rejection of the 'Self' and the belief of being inadequate (cf.

Dzwonkowska et al. 2008, Niebrzydowski 1974, 1989). Unstable self-esteem can result in passivity and low motivation, leading to a lack of initiative and therefore lower engagement in all kinds of activities (cf. Janiszewska-Nieścioruk 2000).

The child's personal experiences in the family environment, at school, and in the local community are linked not only to objective experiences, but also to their subjective interpretation. Thus, psychosocial, or social factors play a very important role in the formation of self-esteem. They are related to the individual's (often) inadequate perception of the opinions and judgements of those around them concerning their abilities, successes, and failures. Prolonged stress caused by challenging circumstances and incorrectly chosen assignments or instructional techniques has a particularly damaging impact on self-esteem. When students have unpleasant experiences at school and in their peer environment, they may create a state that promotes sense of danger, which negatively impacts their self-worth and encourages the development of negative defensive mechanisms indicative of low self-esteem (Janiszewska-Nieścioruk 2000). Therefore, the ability to assess one's own qualities and abilities correctly and adequately is important for the development of all students, their relationships with others, their later achievements and classroom engagement, and the challenges they take on at subsequent educational stages. Indeed, self-esteem has important implications for children's functioning in the family, school, and local environment. Therefore, to foster the proper development of the pupil and thus the correct level of self-esteem, the teacher needs to demonstrate social competence and organisational skills, plan and manage the educational process and the classroom environment in such a way as to provide the pupils with a sense of security and understanding in the first place. Thus, one may conclude that self-esteem has a significant impact on academic engagement. Additionally, high levels of academic self-efficacy, which refers to an individual's belief in their ability to succeed academically, are positively related to academic engagement. Overall, it is important to highlight the significance of self-esteem and academic self-efficacy in promoting student engagement. Therefore, students are in need of an effective social support system to enhance perceived social support and academic engagement (Zhao et al. 2021). Individuals who are confident in their academic ability have the tendency to put out more effort into academic work, whereas students who lack confidence in themselves will be less involved in their studies and are more likely to fail.

Motivation

Motivation plays a vital role in language teaching and learning. George Yule (2010) distinguishes between two types of language learning motivation: instrumental – stemming from the desire to achieve a goal, and integrative – coming from the need and

eagerness to establish contact and social relationships with native speakers of a foreign language. The author also points out that motivation increases with success in communicating in a foreign language. This clearly indicates that motivation can be both a cause and an effect in language learning. The learner should therefore, be encouraged to communicate and thus to be challenged and to fail, in order to learn from their errors (cf. Chłopek 2009).

Motivation may also be categorised into intrinsic and extrinsic. Intrinsic motivation refers to the enjoyment and pleasure of language learning itself, while extrinsic motivation is driven by external factors such as academic requirements or rewards and punishments. Intrinsic motivation is thought to be more powerful than extrinsic motivation in an educational process. Thohir (2017) points to the distinction between orientation and motivation in language learning, where orientation refers to the context or purpose for learning and motivation refers to the intensity of one's impetus to learn. The author also emphasises the importance of the teacher's attitude towards the language and the task of learning, as well as the need for teachers to maintain and arouse students' interest and motivation.

Intrinsic motivation is crucial to the success of any foreign language learner because it influences how frequently students employ foreign language learning techniques and strategies (Oxford, Shearin 1994). Said strategies are deliberate thoughts and behaviours employed to assist in the acquisition of new knowledge (Richards, Platt 1992). As an illustration, foreign language learners employ the techniques of questioning native speakers and collaborating with friends or acquaintances via verbal dialogue (Oxford 1990). The employment of these and other learning techniques is positively related with enhanced competence and accomplishment in foreign language acquisition, which students are likely to find inspiring (Oxford, Shearin 1994, Hardan 2013). For instance, according to Anjomshoa and Sadighi (2015), students who apply strategies for learning a foreign language to communicate with native speakers are more persistent in their learning and more likely to retain the language over time (Marszalek et al. 2022, Rathunde 2003, Tardy, Snyder 2004, Anderson 2010). Students' motivational states and their desired educational outcomes are connected through classroom engagement as a multidimensional educational construct (Skinner, Kindermann, & Furrer 2009b, Skinner et al. 2009a, Chłopek 2009). In order to make the connection between motivation and student engagement, it is necessary to understand that motivation is a driving force that affects students' academic behaviours and their decisions. A motivated student is more likely to actively participate in learning and have a positive attitude toward it. Their participation in educational activities is reflected in their active involvement and positive attitude. As a result, motivation and engagement are inextricably linked and mutually reinforce one another (Peng, 2021). Therefore, active participation in L2

classroom activities should be increased to minimise disruptive behaviours and reduce the valence of negative feelings such as anxiety, frustration, and boredom. (Reeve, Lee 2013, Li 2021).

Grit

According to Pawlak et al. (2021), grit may be understood as “a combination of perseverance and passion for long-term goals” (p. 9). When an individual exhibits determination in his or her behaviour, he or she adopts the mindset of a “marathon runner” (p. 11), which means, that despite the experienced boredom and disappointment, they remain committed to their goals, continue to pursue them with consistency and perseverance. The more dedicated a person is, the better educated they are, the higher grades they obtain, and the less vulnerable they are to sudden changes in employment in the future (Duckworth et al. 2007). Researchers have established that individuals with greater determination learn the target language with greater interest, confidence in themselves, and hope of success by devoting time to the process and persevering in the related tasks (Lake 2013). In a recent study, Changlek and Palanukulwong (2015) demonstrated that learners’ motivation and language learning anxiety are positively correlated with determination and that there is a close, positive link between the degree of determination and achievement in language learning. According to the findings, determination to learn a foreign language is favourably connected with competence in it and, determination and achievement acquired are somewhat positively correlated.

In their article ‘The role of determination in learning English as a foreign language at an advanced level’, Pawlak et al. (2021), present the results of a study on identifying the degree of determination in students of English philology, as well as its manifestations, which they conducted using a scale measuring determination specific to learning a foreign language, and semi-structured interviews. The participants of the project were university students (99 in total – 71 women and 28 men) ranging between the ages of 19 and 36. All respondents had been studying English for an average of 11.34 years. Data were collected using a personal questionnaire, a foreign language learning determination measurement scale and a semi-structured interview. The collected data were subjected to quantitative and qualitative analysis. The research indicates that students in their first year were the most determined, followed by those in their second and third years. The greatest persistence of perceived interest related to learning a foreign language was shown by first-year students and the least by third-year students. Through the analysis of the data, it became apparent that determination in the foreign language learning process is not a fixed construct, but rather one that changes over time. Generally, the interview participants were not significantly motivated while attending

secondary school to learn the language in question, but their persistence increased once they began their philological studies. Participants interviewed individually, however, showed varying levels of intensity and conditioning of determination (Pawlak et al. 2021). The researchers also point to the scarcity of tools to reliably measure the level of this variable (grit), resulting in very limited research in this area.

Boredom

Many researchers also point to boredom as an important factor determining the quality of the foreign language learning process. However, it is an exceptionally complex and multidimensional issue. There are several descriptions that aim to capture the essence of boredom by addressing its numerous features. Pawlak et al. (2020) define boredom as “experiencing unpleasant feelings leading to uneasiness, reduced arousal and an impression of time slowing down” (p. 5; cf. Nett et al. 2010). Experiencing boredom frequently during foreign language lessons may have a negative impact on students’ proficiency in the second language. It is worth adding here that boredom, although experienced by most students, is a highly individualised feeling/experience, as it is a part of individual learner characteristics (Pawlak et al. 2020, Xie 2021, Daniels et al. 2015, Nakamura et al. 2021).

However, experiencing boredom may also have its advantages. As Macklem (2015) suggests, functional negative emotions may help individuals focus on the problematic issues which hinder their progress in language learning, or even motivate and encourage them to choose adequate behaviours and coping mechanisms they need in order to reach their goals. Therefore a conclusion may be drawn that boredom, thought to be predominantly a negative state, can be motivating. The author suggests, that boredom, in its temporary dimension is useful, as it helps the learner to establish new, appropriate goals and pursue them with confidence. Moreover, boredom can also be an impulse that indicates to the learner that the time has come to change the task or the environment they are in, as remaining in it for an extended period of time can be detrimental to the learner and thus hinder their progress.

Active countermeasures to negative boredom in the classroom are as important as awareness of the problem. Consequently, it is imperative to discuss the issue of boredom, its sources, and effective ways to cope with it. The learner will be able to gain a deeper understanding of their emotions and needs because of such training. Consequently, they will feel empowered, which is of great importance in the educational process. Pawlak et al. (2020) suggest giving learners the permission to self-select the partners to work with in class, freedom to choose topics for discussion, etc. Such freedom will strengthen the sense of control and result in increased levels of motivation. As the

researchers claim, “Individuals who set and pursue mastery goals are less prone to give up in adverse circumstances and at the same time more determined to search for task-related self-improvement” (p. 13). Last but not least, proactive, learner-centred interventions should be emphasized as conducive to enhancing engagement and, eventually, promoting meaningful, hands-on contexts that are appropriately challenging (Prince 2004, Pawlak et al. 2020). To minimise monotony, which has been identified as one of the most prominent causes of boredom, it is also thought vital to expose students to different language instructors throughout the school year so that students may witness varied teaching approaches and tactics. It may also be possible to reduce the boredom level found to gradually rise in higher grades (Kruk, Zawodniak 2017).

Conclusions

Learner’s engagement in a foreign language lesson is conditioned by several factors, including personality variables such as self-esteem, motivation, and grit as well as other highly individualised factors – e.g. boredom. Low, and especially, inadequately low self-esteem affects the kind, amount and level of challenges undertaken by the learner. Thus, his/her commitment to participate in specific tasks such as speaking, group work or engaging in educational projects might become insufficient and scarce. Low intrinsic motivation and lack of grittiness also contribute to low engagement.

Individual factors can be shaped and improved primarily by choosing a correct, inclusive approach towards both the students and the entire language learning process. One of the solutions to the problem of insufficient student engagement may be an inductive approach in TEFL, which involves presenting latest information in the context of true, authentic life situations. This in turn allows the learner to not only relate to their previous experiences but also their existing knowledge. Learning through inquiry, finding solutions to problems and using observation as a primary source of data is considered more effective than the traditional deductive method/approach.

Moreover, the inductive approach to teaching English as a foreign language emphasises the importance of motivation in the educational process as well as underlines the need for teaching students about the usefulness and practical applications of the provided learning material. Overall, there is evidence supporting the use of the inductive learning method in foreign language education, as it promotes active participation, improves critical thinking skills and supports learner independence (Prince, Felder 2006).

Furthermore, a study mentioned by Padzik (2020) suggests that specific activities such as preparing a speech or joining a discussion in a foreign language led to higher-level comprehension compared to lecture-style teaching. The use of authentic materials is also recommended, as they may increase motivation due to their relevance to the

contemporary culture. Additionally, the latter enables learners to use specific language structures in a natural context. However, determining the relative merits of inductive and deductive teaching methods may pose some difficulty.

Hence, one might reach a conclusion that the most engaging plan for teaching English as a foreign language may be created through a skilful selection of tasks and their differentiation, as well as a focusing on supporting students, and their full inclusion. Learners' imagination, creativity, and ability to think critically and logically should be encouraged and developed. Students' deeper engagement will also be fostered by giving them a certain degree of freedom, for example in the choice of tasks or the way in which they are executed. Moreover, it is also important to ensure that classroom instructions are clear and transparent. The learner should be supported and encouraged in making choices and reaching goals that are appropriate to his/her abilities. These goals refer to challenges and activities that a student can undertake and achieve based on their skills, interests, and most importantly, resources. To enhance motivation and classroom engagement, constructive feedback must be combined with appropriate rewards. With such an approach, individuals can be successfully inspired to reach their fullest potential.

The most reliable testimony to the quality of the lessons are the participants of the learning process. They are the ones who, being fully immersed in the language learning process, have in-depth knowledge of all their experiences and can provide authentic feedback concerning the lessons. And although this feedback or the learners' opinions cannot be taken as the only qualitatively high indicator of the effectiveness of foreign language classes, it is still an indicator of their satisfaction. Thus, according to Theall and Franklin (2001, p. 49) "there is substantial research linking student satisfaction to effective teaching".

Nevertheless, as Gajek (2017) points out, it is impossible to establish a one-size-fits-all teaching method or strategy, which would satisfactorily fulfil the educational institution's guidelines, the goals set by the foreign language teacher, and meet all the expectations of both the student and their parents.

High-quality foreign language education is invaluable. It significantly improves the socioeconomic status of the student and their family. By learning a foreign language, individuals invest in their own and their children's future, giving them and themselves the opportunity for much-needed holistic development (Burrus, Roberts 2012). Therefore, all specialist in the educational field should collaborate not only with each other, but also with parents to arrange appropriate curriculum that promotes not only academic achievement, but also learners' holistic development and psychological well-being. It is therefore imperative that we understand what student engagement means to promote it in educational environments. A teacher's ability to create stimulating learning

environments tailored to their students' interests and needs depends on understanding engagement, which fosters active participation and deeper learning outcomes. Students can benefit from knowledge and education more if educators encourage the formation of a learning community, an environment in which knowledge is promoted, praises are given, and academic achievement is encouraged, which enhances the cognitive and emotional dimensions of student engagement (DeVito 2016).

Bibliography

- Amerstorfer C.M., Frein von Münster-Kistner C. (2021), *Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning*, „Frontiers in Psychology”, 12: 713057. 1-18.
- Anderson C. (2010), *Presenting and evaluating qualitative research*, „American Journal of Pharmaceutical Education”, 74: 141.
- Anjomshoa L., Sadighi F. (2015), *The importance of motivation in second language acquisition*, „International Journal of Language and Literary Studies”, 3: 126-137.
- Barkley E.F., Major C.H. (2020), *Student engagement techniques: A handbook for college faculty* (2nd ed.), San Francisco, Jossey-Bass.
- Burrus J., Roberts R.D. (2012), *Dropping out of high school: Prevalence, risk factors, and remediation strategies*, „R&D Connections”, 18, https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections18.pdf [1.06.2023].
- Changlek A., Palanukulwong T. (2015), *Motivation and grit: Predictors of language learning achievement*, „Veridian E-Journal”, nr 8 (4): 23-38.
- Chłopek Z. (2009), *The relationship between language learning experience, motivation, and some other individual variables of mature foreign language learners*, ed. B. Skowronek, „Glottodidactica”, Vol. 35, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Christenson S.L., Reschly A.L., Wylie C. eds. (2012), *Handbook of research on student engagement*, New York, Springer Science.
- City E., Elmore R., Fiarman S., Teitel L. (2009), *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*, Cambridge, Harvard Education Press.
- Corso M.J., Bundick M.J., Quaglia R.J., Haywood D.E. (2013), *Where Student, Teacher, and Content Meet: Student Engagement in the Secondary School Classroom*, „American Secondary Education”, Vol. 41, No. 3: 50-61.
- Daniels L.M., Tze M.C., Goetz T. (2015), *Examining boredom: different causes for different coping profiles*, „Learning and Individual Differences”, 37: 255-261.
- DeVito M. (2016), *Factors Influencing Student Engagement. Unpublished Certificate of Advanced Study Thesis*, Sacred Heart University, Fairfield, CT, Retrieved from <http://digitalcommons.sacredheart.edu/edl/11> [1.06.2023].
- Dörnyei Z. (2009), *The L2 Motivational Self System*, [in:] *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, eds. Z. Dörnyei, E. Ushioda, Bristol, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters: 9-42.
- Dörnyei Z. (2019), *Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the L2 motivational self-system*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, 9: 19-30.
- Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. (2007), *Grit: Perseverance and passion for long term goals*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Nr 92: 1087-1101.

- Dzwonkowska I., Lachowicz-Tabaczek K., Łaguna M. (2008), *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*, „Self-esteem and its measurement. Polish adaptation of M. Rosenberg's SES. A manual”, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych.
- Gajek E., Michońska-Stadnik A. (2017), *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*, Warszawa, Instytut Lingwistyki Stosowanej.
- Hanson S., Moser S. (2003), *Reflections on a Discipline-wide Project: Developing active learning modules on the human dimensions of global change*, „Journal of Geography in Higher Education”, 27 (1): 17-38.
- Hardan A. (2013), *Language learning strategies: a general overview*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 106: 1712-1726.
- Harper S.R., Quaye S.J. (2009), *Student engagement in higher education, theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*, New York, Routledge.
- Hiver P., Al-Hoorie A.H., Vitta J.P., Wu J. (2021), *Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions*, „Language Teaching Research”, 23. 1-30.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2000), *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, Zielona Góra, Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Joseph M., Quaglia R., Corso M., Haywood D. (2014), *Promoting Student Engagement in the Classroom*, „Teachers College Record”, 116.
- Kahu E.R. (2013), *Framing student engagement in higher education*, „Studies in Higher Education”, 38 (5): 758-773.
- Kruk M., Zawodniak J. (2017), *Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego*, „Neofilolog”, 49/1, 115-131.
- Lake J. (2013), *Positive L2 self: Linking positive psychology with L2 motivation*, [in:] *Language learning motivation in Japan*, eds. M.T. Apple, D. Da Silva, T. Fellner, Bristol, Multilingual Matters: 77-225.
- Li X. (2021), *EFL Teachers' Apprehension and L2 Students' Classroom Engagement*, „Frontiers in Psychology”, published: 29 September 2021.
- Marszałek J.M., Balagna D., Kim A.K., Patel S.A. (2022), *Self-concept and intrinsic motivation in foreign language learning: The connection between flow and the L2 self*, „Frontiers in Psychology”, 7: 975163. 1-10.
- Nakamura S., Darasawang P., Reinders H. (2021), *The antecedents of boredom in L2 classroom learning*, „System”, 98.
- Nett U.E., Goetz T., Daniels L.M. (2010), *What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom*, „Learning & Individual Differences”, 20 (6): 626-638.
- Niebrzydowski L. (1974), *Rodzaje samooceny uczniów klas V-VIII*, „Psychologia Wychowawcza”, No. 4: 432-445.
- Niebrzydowski L. (1989), *Psychologia wychowawcza: samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oxford R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House.
- Oxford R., Shearin J. (1994), *Language learning motivation: Expanding the theoretical framework*, „Modern Language Journal”, 78 (1): 12-28.
- Oxford R., Shearin J. (1994), *Language learning motivation: expanding the theoretical framework*, „The Modern Language Journal”, 78: 12-28.
- Padzik D. (2020), *Kreatywne nauczanie gramatyki według metody indukcyjnej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1: 35-38

- Pataall E.A. (2013), *Constructing motivation through choice, interest, and interestingness*, „Journal of Educational Psychology”, 105 (2): 522-534.
- Pawlak M., Zawodniak J., Kruk M. (2020), *Boredom in the Foreign Language Classroom. A Micro-Perspective*, Springer Nature Switzerland AG.
- Pawlak M., Zawodniak J., Kruk M. (2021), *Znaczenie determinacji w nauce języka angielskiego jako obcego na poziomie zaawansowanym*, „Neofilolog” Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, No. 56(1), 9-22.
- Peng C. (2021), *The Academic Motivation and Engagement of Students in English as a Foreign Language Classes: Does Teacher Praise Matter?*, „Frontiers in Psychology”, 12: 778174, 1-6.
- Prince M. (2004), *Does active learning work? A review of the research*, „Journal of Engineering Education”, 93(3), 223-231.
- Rathunde K. (2003), *A comparison of Montessori and traditional middle schools: motivation, quality of experience, and social context*, „North American Montessori Teachers Association Journals”, 28: 13-52.
- Reeve J., Lee W. (2013), *Students' Classroom Engagement Produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation*, „Journal of Educational Psychology”, Vol. 106, No. 2: 527-540.
- Richards J., Platt J. (1992), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, London, Longman.
- Scheyvens R., Griffin A.L., Jocoy C.L., Liu Y., Bradford M. (2008), *Experimenting with Active Learning in Geography: Dispelling the Myths that Perpetuate Resistance*, „Journal of Geography in Higher Education”, 32 (1): 51-69.
- Skinner E.A., Kindermann T.A., Connell J.P., Wellborn J.G. (2009a), *Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development*, [in:] *Handbook of motivation in school*, eds. K. Wentzel, A. Wigfield, Mahwah, Erlbaum: 223-245.
- Skinner E.A., Kindermann T.A., Furrer C.J. (2009b), *A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom*, „Educational and Psychological Measurement”, 69: 493-525.
- Tardy C.M., Snyder B. (2004), *„That's why I do it”: flow and EFL teachers' practices*, „ELT Journal”, 58: 118-128.
- Theall M., Franklin J. (2001), *Looking for Bias in all the Wrong Places – A Search for Truth or a Witch Hunt in Student Ratings of Instruction? In The Student Ratings Debate: Are they Valid? How Can We Best Use Them?*, eds. P. Theall, L. Abrami, L. Mets, „New Directions in Educational Research”, No. 109, San Francisco, Jossey-Bass.
- Thohir L. (2017), *Motivation in a Foreign Language Teaching and Learning*, „Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning”, 6 (1): 20-29.
- Veiga F.H., Reeve J., Wentzel K., Robu V. (2014), *Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities*, [in:] *First International Conference of Student Engagement at School: Perspectives from Psychology and Education*, ed. F.H. Veiga, Lisbon, Instituto do Educaçãoda Universidade de Lisboa: 38-57.
- Wiley T., Wright W. (2004), *Against the undertow: language-minority education policy and politics in the age of accountability*, „Education. Policy”, 18: 142-168.
- Xie J. (2021), *The Effects of Boredom on EFL Learners' Engagement*, „Frontiers in Psychology”, 12, 1-4.
- Yule G. (2010), *The study of language*, New York, Cambridge University Press.
- Zhao Y., Zheng Z., Pan C., Zhou L. (2021), *Self-Esteem and Academic Engagement Among Adolescents: A Moderated Mediation Model*, „Frontiers in Psychology”, 12: 1-9, 690828.

(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH
KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ

Aleksandra Szczesiul

Szkoła Podstawowa nr 13 im. Komisji Edukacji Narodowej w Olsztynie

Szkoła Podstawowa nr 12 w Olsztynie

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr10>

(NIE)OBECNOŚĆ UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W PRZESTRZENI SZKOŁY OGÓLNODOSTĘPNEJ Z PERSPEKTYWY DZIECIĘCYCH OBRAZÓW

**(The lack of) the presence of students with disability in a space
of open-access school from the perspective of children's images**

Abstract: This article focuses on the presence and impediments in presence of individuals with disabilities in the social world. The study aimed to reconstruct the social world and uncover the presence and impediments in presence of individuals with disabilities within it using a qualitative strategy based on artworks created by students from a open-access primary school as part of the school competition. The results of the image analysis show that the open-access school is a place of absence of students with disabilities, which is distant from an inclusive culture.

Keywords: person with disability, open-access school, presence, absence, image analysis

Wprowadzenie

Obecność uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych związana jest z zainicjowaniem w 1990 roku programu: Edukacja dla Wszystkich (UNESCO). Powyższy projekt niesie za sobą podjęcie, realizację i wdrożenie w życie zobowiązań wynikających z dokumentów takich jak: Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych z 1993 roku (ONZ) oraz Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych z 1994 roku (UNESCO). Rozłożone w czasie przez wiele lat działania związane z reformą edukacji polegały na „wyjściu” uczniów z niepełnosprawnością ze szkół specjalnych, „przejściu” przez szkoły z oddziałami integracyjnymi, by w założeniach projektu „Szkoła dla wszystkich”, uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogli uczyć się w każdej placówce ogólnodostępnej. Jednocześnie szkoły ogólnodostępne stają się przestrzenią włączania uczniów z niepełnosprawnością w nurt życia społecznego (Szumski 2006: 69). Zatem

obecność uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych połączona jest z przemianami ustrojowymi w Polsce po 1989 roku, z datowanym w Polsce na rok 1993 zaistnieniem prawnych możliwości tworzenia placówek integracyjnych oraz ze stopniowym wdrażaniem koncepcji edukacji włączającej (zob. Szczesiul 2022: 88). W ten sposób przestrzeń szkoły włączona jest w projekty postępu o charakterze ogólnym, takie jak normalizacja, integracja społeczna i inkluzja (włączanie); oraz na aktywności wypływające z inicjatyw oddolnych, takie jak emancypacja, podmiotowość i autonomia (zob. Szczesiul 2022: 74-86).

Poszukując ram myślowych dla tytułowej obecności, zaczerpnięto ze źródeł terminologicznych, które można włączyć do prowadzonych rozważań. Jak wykazuje A. Wojciechowski – jest ona bogata w swej warstwie źródłowej:

Obecny – *obecność* u Lindego pochodzi od źródła *obec*, *obiet*, *obsz*, które dotyczą tego, co społeczne, wspólne. *Obecny* znaczyło także *osobiście zaangażowany*. Jeszcze bliższą wskazówką znaczeniową tych słów jest pochodzący od nich czasownik używany też i teraz – *wyobcować* – to znaczy *uczynić samotnym*. W *Słowniku języka polskiego* Linde nie zamieścił słowa *istnienie*. Jedynie *isty* – *pewny*, *niewątpliwy*, *tenże*. *Istność* – *bytność*, *byt*. Dalej *istota* tu połączona z *bytnością*, *egzystencją*. W *Słowniku języka Adama Mickiewicza* Konrada Górskiego *obecność* to *bytność osobista*, *bezpośrednie obcowanie*, a także *teraźniejszość*, *współczesność*. Francuski słownik etymologiczny *Le Robert* odnosi *présence* – *obecność* do źródła *être* – *być* od korzenia indoeuropejskiego *es-* – *znajdować się*. Poprzez greckie *eimi* (*jestem*) dochodzimy do *pareimi* (*jestem obecny*), skąd dalej *parousia* (*obecność*). Z kolei łacińskie *esse* (*być*). Poprzez formę prostego czasu przeszłego słownik odnosi się do korzenia indoeuropejskiego *bhew*, *bhu* – *wzrastać* i dalej poprzez źródła greckie i łacińskie *rodzić się*, *być przeznaczonym do istnienia* (za: Wojciechowski 2001: 14, Wojciechowski 2010: 319).

Przytoczone znaczenia nawiązują do tego, co społeczne i wspólne, do tego, co teraźniejsze i współczesne, do aktywności, osobistego zaangażowania i bezpośredniego bytowania, do wzrastania, rodzenia się na nowo i byciu przeznaczonym do istnienia, a także do wyobcowania i czynienia samotnym. Wszystkie znaczenia oraz pochodne *obecności* nawiązują do wymiaru społecznego i kulturowego szkoły. W wymiarze społecznym uczniowie wchodzi we wzajemne relacje, doświadczają wzajemnej obecności, podejmują wspólne działania. Środowisko społeczne szkoły z jednej strony jest środowiskiem, w którym odbijają się procesy społeczne szerszego środowiska, z drugiej – jest to środowisko, w którym kontakt, współdziałanie, postawy członków społeczności szkolnej podlegają w dużej mierze kształtowaniu przez kulturę szkoły (Klus-Stańska 2010: 307).

Nieobecność w swoim znaczeniu jest zaprzeczeniem *obecności*. Kieruje myśli na jej brak, na nieistnienie. Wówczas traci sens teraźniejszość i społeczność; *byt* nie istnieje i nie ma życia. *Nieobecność* może być przejawem praktyk dyskryminacji wyrażanych skrajnym wykluczeniem poprzez np. eksterminację.

Tytułowa (*nie*)obecność ukierunkowana jest na *obecność*, w której osoba z niepełnosprawnością doświadcza pewnych przeszkód, wyrażonych tutaj poprzez (*nie*). W metaforycznym *zagubieniu* osób z niepełnosprawnością S. Kowalik prowadzi czytelnika przez „Podmiotowe źródła utrudnionej obecności w życiu społecznym osób niepełnosprawnych” (Kowalik 2010: 49-59). „Istota problemu polega na tym, aby na położenie życiowe osób niepełnosprawnych patrzeć nie tylko z pozycji makrostrukturalnych, podejmowanych akcji społecznych i organizowania pomocy socjalnej. Równie ważne jest spojrzenie na problemy tych osób z perspektywy relacji interpersonalnych łączących ludzi pełno- i niepełnosprawnych” (Kowalik 2010: 54). Zwłaszcza chodzi też o to – kontynuuje Autor – by włączyć osoby z niepełnosprawnością w obręb własnej tożsamości, w obręb tożsamości osób pełnosprawnych (Kowalik 2010: 55).

Podejście badawcze, cel badań oraz kontekst powstania obrazów

Żyjemy w świecie, w którym obrazy nieustannie nas otaczają. Można powiedzieć, że życie społeczne nasyczone jest treściami wizualnymi, a rozwijający się świat nieustannie pomnaża zasób obrazów stanowiących otoczkę życia codziennego (zob. Sztompka 2006: 119). Badaniem naocznych aspektów świata społecznego zajmuje się socjologia wizualna. Przedmiotem zainteresowań tej dyscypliny są wszelkie postaci obrazowych przedstawień: malarstwo, grafika, rzeźba, fotografia, reklama, kino, telewizja, gry komputerowe itp., które mają poszerzyć nasze okno na świat społeczny (Sztompka 2006: 75). Socjologia wizualna P. Sztompki jest użyteczna do rejestrowania, utrwalania, analizowania i odsłaniania wszystkiego, co dzieje się w życiu społecznym (Zdanowicz-Kucharczyk 2010: 126-127). Najbliższe dla badań społecznych, w tym pedagogicznych, jest odkrywanie świata życia poprzez konstrukty budowane przez aktorów życia codziennego (zob. Sztompka 2006). „Pragniemy mianowicie za pośrednictwem obrazu fotograficznego odkryć istotne prawidłowości życia społecznego, kultury czy struktury społecznej. Chodzi o uchwycenie istotnych, regularnych, powtarzalnych zależności między zjawiskami społecznymi” (Sztompka 2006: 34).

Socjologia wizualna zdaniem P. Sztompki to dyscyplina z przyszłością, w której poza tradycyjną metodą fotografii, można wykorzystać inne środki obrazowania (Sztompka 2006: 120). Korzystanie z materiałów wizualnych wyznacza istotny kierunek w badaniach społecznych (Flick 2013: 14). Wybrany typ badań wizualnych polega na gromadzeniu i analizie obrazów wytworzonych lub użytkowanych przez badane osoby (Banks 2013: 28). Poprzez analizę obrazów lub choćby samo ich włączenie w proces tworzenia i zbierania danych, otwiera się drogę do wyjątkowego wglądu w społeczeństwo, jakiego nie da się osiągnąć za pomocą żadnych innych narzędzi (Banks 2013:

23-24). Wykorzystywanie metod wizualnych jest sposobem na ujrzenie świata oczyma badanych (np. dzieci), co umożliwia przyjęcie ich perspektywy w trakcie badania (Flick 2013: 18). Badacze doszli do wniosku, wskazuje M. Banks, że fotografie czy obrazy autorstwa dzieci nie są po prostu ich „wizją świata”, ale są odbiciem tego, w jaki sposób dzieci postrzegają w nim swoje miejsce, ze szczególnym uwzględnieniem relacji rodzinnych i koleżeńskich (Banks 2013: 25). Obrazy wykreowane przez dzieci mogą być lustrem, w którym przegląda się autor dzieła, sytuacja, w której tworzy, otaczająca go kultura i epoka, jego predylekcje, intencje i motywacje (Sztompka 2006: 75).

Poszukując odpowiednich ram dla odkrywania *obecności* i (*nie*)*obecności* osób z niepełnosprawnością w świecie społecznym, uznano, że odpowiednim nurtem będzie kategoria codzienności zaczerpnięta z socjologii życia codziennego oraz socjologia wizualna. Podstawowe inspiracje teoretyczne obu nurtów stanowią: fenomenologia społeczna A. Schütza, etnometodologia H. Garfinkela i teoria dramaturgiczna E. Goffmana (Sztompka 2006: 101-118). Wybór tych podejść podpowiada, że badanie osadzone jest w strategii jakościowej, co posłużyło wyjaśnianiu zjawisk społecznych takimi jakie są, dającymi możliwość oglądania świata od środka, z perspektywy subiektywnej.

Badania własne ukierunkowane były na odtworzenie świata społecznego wykreowanego przez dzieci w obrazach oraz ukierunkowanego na odsłanianie *obecności* i (*nie*)*obecności* osób z niepełnosprawnością w świecie społecznym. W prowadzonych analizach przyjęto, że wizerunek osoby z niepełnosprawnością wykreowany w dziecięcych pracach jest odbiciem tego, jaki obraz osoby z niepełnosprawnością funkcjonuje w świecie. Szczególne miejsce w analizach poświęcono przestrzeni szkoły podstawowej ogólnodostępnej, w której prace plastyczne powstały, i do której uczęszczali młodzi autorzy obrazów.

Wychodząc poza granice tradycyjnych metod fotograficznych, danymi zastanymi uczyniono obrazy – konkursowe prace plastyczne wykonane przez dzieci uczęszczające do szkoły podstawowej ogólnodostępnej. Wszystkie prace powstały w przestrzeni szkoły, w ramach konkursu wewnątrzszkolnego pt.: *Niepełnosprawność oczami dziecka*. Organizatorami konkursu byli nauczyciele współorganizujący kształcenie specjalne pracujący w tej samej szkole. Do konkursu przyjęto prace spełniające odpowiednie kryteria, umownie i nieoficjalnie przyjęte przez organizatorów, np.: osoba z niepełnosprawnością, widoczne atrybuty niepełnosprawności itp. W sumie do konkursu zgłoszono oraz przyjęto 21 prac wykonanych przez uczniów szkoły podstawowej. Zgłoszone prace ponumerowano w kolejności od 1 do 21 do celów badawczych; jeden obraz oznaczono numerycznie i literowo ze względu na wyraźny dwuczęściowy układ graficzny (8a i 8b); jedna z prac była wykonana w formie plakatu (ryc. 21). Następnie treść obrazów porządkowano, stworzono opis każdego obrazu oraz poddano analizie z różnych perspektyw.

Przedmiotem interpretacji uczyniono dane zastane, którymi są obrazy – prace plastyczne wykonane przez dzieci ze szkoły podstawowej ogólnodostępnej. Zgodnie z zasadami podanymi przez P. Sztompkę, dane zastane, jakimi są zdjęcia, obrazy, można interpretować na kilka sposobów. Pierwsza, to interpretacja hermeneutyczna, w której dąży się do wykrycia znaczeń subiektywnych, jakie autor nadał swojej pracy wizualnej, fotografii, obrazowi. Drugie to zbliżone do siebie analizy semiologiczna i strukturalistyczna, które skupiały uwagę na samym obrazie, na formalnych właściwościach zawartych w nim znaczeń oraz na treści tych znaczeń. Trzeci aspekt wychodzi poza poprzednie, by uwzględnić odbiorców obrazu oraz instytucje, które w odbiorze uczestniczą, określamy go jako interpretację dyskursywną (Sztompka 2006: 77-94). To, co wyróżnia go od poprzednich, to fakt, że „[...] odbiorcy obrazu nie ograniczają się do biernej recepcji znaczeń zamierzonych przez twórcę i zawartych w obrazie, ale aktywnie uczestniczą w modyfikowaniu tych znaczeń lub tworzeniu nowych znaczeń” (Sztompka 2006: 90).

W analizie materiału empirycznego skorzystano z dwóch kierunków. Pierwszy to jawna zawartość przekazu obrazów wyrażana *explicite*; najczęściej były to wyraźne struktury niewymagające interpretacji. Drugi to analiza znaczeń ukrytych *implicite*, zawartych w przekazach wizualnych, które wymagają wydobywania. W jakościowej analizie istotna jest zarówno treść wyrażona poprzez obraz, jak i szerszy kontekst, w którym obraz powstał oraz kontekst życia autora obrazu. „[...] ukryta treść obrazów, a przynajmniej całego ich zbioru, jest właśnie rezultatem i potwierdzeniem działania «ponadjednostkowych reguł kulturowych»” (Banks 2013: 87).

Wyniki analizy obrazów

Analizę materiału poprowadzono w trzech płaszczyznach: I. Opis przestrzeni społecznej; II. Odkrywanie zależności społecznych; III. Interpretacja dyskursywna.

Opis przestrzeni społecznej

Poddając analizie obrazy wykreowane przez dzieci, podjęto próbę opisu przestrzeni społecznej w odniesieniu do kategorii codzienności. Czerpiąc z przyjętej w naukach społecznych definicji codzienności (zob. Smolińska-Theiss 1993: 119), przyjęto cztery parametry przestrzeni społecznej, w której przebywa i porusza się jednostka. Podstawowe cztery parametry przestrzeni społecznej to: przestrzeń fizyczna, czas, społeczeństwo oraz człowiek rozumiany jako podmiot.

Przestrzeń fizyczna rozumiana jest jako miejsce z lokalizacją topograficzną to przestrzeń szkoły, domu, zakładu pracy, wypoczynku, zakupów i innych. W każdej

przestrzeni toczy się częśćka życia codziennego. Wykreowane w dziecięcych obrazach przestrzenie życia codziennego to: dom, teren gry paintball, ulica, wolna przestrzeń. Wybór wykreowanych w obrazach przestrzeni połączony był z aktywnościami podejmowanymi w wybranych przestrzeniach oraz z udziałem aktorów życia codziennego. W domu: czytają książkę, siedzi sam i czeka. Na wolnym powietrzu: nawiązują znajomość, rozmawiają, grają w piłkę, spacerują z psem/z psami, puszcza latawca i gra w piłkę, spacerują, grają w paintball, zachęcają się do zabawy, pokonują przeszkody, spędzają ze sobą czas bez podjęcia aktywności, spędza czas indywidualnie bez podjęcia aktywności. W mieście przechodzą przez ulicę.

Kolejną nieodłączną częścią codzienności jest czas, według którego człowiek porusza się „jak w zegarku”. Zatrzymane w dziecięcych obrazach zdarzenia i interakcje społeczne ułożone są w czasie wolnym, poza codziennym obowiązkiem szkolnym. Czas wolny od zobowiązań właściwych dla wieku szkolnego prezentuje 19/21 prac konkursowych.

Spółczynnym wymiarem codzienności są inni ludzie, z którymi spotykamy się w jednym czasie i w jednym miejscu. Codziennosc jest światem dzielnym z innymi ludźmi, doświadczanym i interpretowanym przez innych (Sztompka 2008: 35). Człowiek rozumiany jest tutaj jako podmiot, istniejący w konkretnym czasie i przestrzeni, współtworzący własne sieci relacji z innymi ludźmi. Przestrzeń międzyludzka odzwierciedlona w pracach konkursowych ukonstytuowana jest przez rozmaite relacje osobowe. Obrazy przedstawiają osoby pełno- i z niepełnosprawnością w różnych przestrzeniach, podejmujące interakcje społeczne, uczestniczące w zdarzeniach, zaangażowane we wspólnie podejmowane czynności i aktywności. Konkursowe prace ukazują pojedyncze osoby, po dwie osoby, trzy i więcej osób uczestniczących w zdarzeniach zatrzymanych w obrazach. Na dwóch obrazach nie było osób, a więc nie ma w nich życia, ponieważ bez osoby konteksty nie istnieją, miejsca takie jak dom, szkoła, ulica są puste, nie „tętni w nich życie”. Zwraca na to uwagę T. Szarota, dla którego w „życiu codziennym” ważniejszym składnikiem jest „życie”, a więc człowiek, jego psychika i mentalność (zob. Tarkowska 2009: 109).

Konkursowe prace skupione były na tytułowej niepełnosprawności. Z obrazów dało się wyodrębnić jakie niepełnosprawności funkcjonują w dziecięcych wyobraźniach, jakie niepełnosprawności dzieci przechowują w swojej pamięci oraz jak wyrażają niepełnosprawność. Większość prac podkreśla niepełnosprawność ruchową, którą dzieci wyrażają poprzez widoczne atrybuty takie jak: wózek inwalidzki, brak kończyny górnej lewej, proteza lewej kończyny dolnej. Trzy prace nawiązują do dysfunkcji wzrokowej, którą dzieci wyrażają poprzez: puste oczy, ciemne okulary i biała laska, pies przewodnik. Jedna praca nawiązuje do niepełnosprawności sprzężonej, która w tym obrazie wyrażona jest poprzez różne oczy, różne kończyny górne, różne kończyny dolne i czarną kulę lub laskę. Skupienie uwagi na atrybutach towarzyszących osobie z niepełnosprawnością

M. Wiliński łączy z funkcjonującymi w społeczeństwie wyobrażeniami o niepełnosprawności (Wiliński 2010: 24). Są to niezmiennie od wielu lat schematy potocznego myślenia o niepełnosprawności kojarzone głównie z wózkiem inwalidzkim, kulami, czy białą laską. Można powiedzieć, że dziecięce obrazy zawierają w sobie oraz wyrażają ukształtowany wizerunek osoby z niepełnosprawnością zbudowany na podstawie opinii funkcjonujących w społeczeństwie.

Dodatkową, wielce wymowną składową obrazów był przekaz słowny, pojawiający się na dziewięciu pracach. Hasła podkreślające myśli autorów zapisane były w „chmurkach”, albo swobodnie zajmowały miejsce nad osobą pełnosprawną lub w górnej części obrazu. Jedna z prac wykonana była w formie plakatu, który zawierał w sobie postulaty słowne wygłoszone do ogółu społeczeństwa.

Odkrywanie zależności społecznych

Rekonstrukcja świata społecznego polegała nie tylko na odczytaniu samego obrazu, omówieniu tego, co jest na nim widoczne. Chodzi o to, by „wejść” w intencje autora pracy plastycznej i odkryć głębię społecznych zależności. Zgodnie z tym, druga część analiz ukierunkowana była na odkrywaniu głębszych zależności społecznych, które uporządkowano kolejno według: (a) *Obecność*; (b) *(Nie)Obecność*; (c) *Nieobecność*.

Dziecięce obrazy nawiązywały w swojej treści do *obecności* wyrażonej w sieciach relacji pełno- i niepełnosprawnych. Najpełniejszym wyrazem włączenia osób z niepełnosprawnością w małe grupy społeczne jest wspólne działanie. Jedna z rycin przedstawia grę w piłkę dwóch dziewczynek. Dziewczynka pełnosprawną inicjuje zabawę: rzuca piłkę w kierunku dziewczynki siedzącej na wózku inwalidzkim. Przedstawienie graficzne kolejnych dwóch obrazów nawiązuje do gry paintball. Dwóch chłopców strzela do siebie zza drzew. Jeden z nich siedzi na wózku inwalidzkim. Drugi zajmuje postawę stojącą. Dodatkowo, pełne zaangażowanie uczestników w podjęte aktywności podkreślone są komunikatem słownym: „BAWIMY SIĘ RAZEM”¹.

Obecność w pracach plastycznych wyrażana jest poprzez towarzyszenie osobie z niepełnosprawnością. Widoczne jest to w obrazach, które przedstawiają podejmowanie wspólnych aktywności. Pierwsza z prac przedstawia dwie dziewczynki, każda z nich ma swojego pieska na smyczy. Jedna z dziewczynek jest z niepełnosprawnością ruchową (brak kończyny górnej lewej). Nad pełnosprawną dziewczynką jest chmurka z komunikatem: „JESTEM Z TOBĄ”. Kolejny obraz przedstawia dwóch chłopców na spacerze. Jeden z nich ma psa przewodnika. Chłopcy idą obok siebie. Następną sceną przedstawia spacer dwóch dziewczynek. Dziewczynka pełnosprawną prowadzi wózek

¹ W opisach obrazów zachowano oryginalny zapis komunikatów słownych zamieszczonych w „chmurkach”.

inwalidzki. Nad jej głową widnieje chmurka z komunikatem: „Jestem z Tobą”. Kolejna praca plastyczna przedstawia czytanie książki. Dziewczynka z niepełnosprawnością wzrokową zajmuje zrelaksowaną pozycję pólleżącą na kanapie. Druga dziewczynka (pełnosprawna) zajmuje postawę wyprostowaną, układną, w gotowości, czyta książkę pt.: *Ogon*. Dziewczynka niewidoma słucha czytanej książki. Postawa osób pełnosprawnych przedstawiona w dziecięcych obrazach wyraża ich gotowość do bycia z osobą z niepełnosprawnością. Podkreślają to komunikaty słowne umieszczone nad osobami pełnosprawnymi: „JESTEM Z TOBĄ”, „Jestem z Tobą”.

Z innej sytuacji spotkania dwóch chłopców na wolnym powietrzu, można odczytać *obecność* jako gotowość niesienia pomocy. Chłopiec pełnosprawny kieruje do chłopca siedzącego na wózku inwalidzkim pytanie opatrzone w chmurce: „Pomóc ci?”. Odpowiedź chłopca siedzącego na wózku w dymku jest nieczytelna. Taka sytuacja społeczna jest namiastką kultury włączającej, która wyraża się w gotowości do wzajemnej współpracy i pomocy.

W świadomości autorów prac plastycznych rysują się trudności, z jakimi borykają się osoby z niepełnosprawnością. W tym zakresie prace przedstawiają *obecność* jako pomoc w pokonywaniu barier architektonicznych. Przekaz wizualny nawiązuje do doświadczania pomocy w sytuacjach problemowych. Pierwszy obraz przedstawia udzielenie pomocy w przestrzeni publicznej. Sytuacją problemową jest przejście przez ulicę osoby z niepełnosprawnością wzrokową. Uczestnikami tego zdarzenia są dwaj mężczyźni, którzy stoją przed ruchliwą ulicą. Niewidomy mężczyzna jest ubrany na czarno oraz posiada atrybuty osoby niewidomej: ciemne okulary i białą laskę. Pełnosprawny mężczyzna poprzez gest wyciągniętej ręki zatrzymuje nadjeżdżający samochód. Nad głową mężczyzny widnieje chmurka z hasłem: „STOP”. Niewidomy mężczyzna bezpiecznie przechodzi przez jezdnię. Druga sytuacja problemowa przedstawia pokonanie przeszkody w postaci dużego kamienia, który leży przed chłopcem siedzącym na wózku inwalidzkim, utrudniając swobodne przejście. Nad głową pełnosprawnego chłopca jest chmurka z komunikatem: „TRZEBA POMAGAĆ”. Trzeci obraz przedstawia niemożność samodzielnego wyjścia z domu osoby poruszającej się na wózku inwalidzkim. Chłopiec jest sam, siedzi w domu przy oknie. Płacz, jest smutny. Ogląda przez okno jak inne dzieci na podwórku grają w piłkę. Rysunek opatrzone jest komunikatem w chmurce: „Pamiętajmy, to takie proste!”. Druga część tego obrazu przedstawia czworo dzieci grających w piłkę na podwórku: dwie dziewczynki i dwóch chłopców, jeden z nich – bohater pierwszej części obrazu – siedzi na wózku inwalidzkim. W zabawie chłopiec z niepełnosprawnością rzuca piłkę do dzieci. Jest spójną częścią grupy. W nawiązaniu do niesienia pomocy, dodatkowym wzmocnieniem treści wizualnych są komunikaty słowne, które widnieją na obrazach: „Pamiętajmy, to takie proste!”, „TRZEBA POMAGAĆ”.

Przejawem *obecności* jest praktyka przełamywania barier społecznych. Widoczne jest to na kolejnej rycinie, która przedstawia interakcję dwóch dziewczynek na wolnym powietrzu. Jedna z dziewczynek siedzi na wózku inwalidzkim. Druga – pełnosprawna – inicjuje rozmowę zarejestrowaną w chmurce nad jej głową: „Chodź. Pobawimy się”. To wychodzenie naprzeciw osobie z niepełnosprawnością daje znamiona wpuszczania jej w obręb swojej tożsamości. Przynosi to nadzieję na zmianę praktyk społecznych.

(*Nie*)*Obecność* w obrazach naznaczona jest barierami społecznymi, które determinują relacje między pełno- i niepełnosprawnymi. Prace dzieci odsłaniają znane formy dyskryminacji praktykowane i podtrzymywane w relacjach z osobami z niepełnosprawnością. Jedna z rycin wyraźnie nawiązuje do zachowania dystansu społecznego. Obraz ten przedstawia dwóch chłopców na wolnym powietrzu. Chłopiec pełnosprawny puszcza latawca i gra w piłkę. Chłopiec z niepełnosprawnością siedzi na wózku inwalidzkim, obserwuje i nie uczestniczy w zabawie.

Z obrazów można odczytać praktyki segregacyjne, których przejawem jest wyznaczenie osobom z niepełnosprawnością miejsca w sieci relacji społecznych. Pierwsza z rycin przedstawia nawiązanie znajomości pomiędzy chłopcami poruszającymi się na wózkach inwalidzkich. Obraz opatrzony jest komunikatem w chmurce, który wypowiada jeden z chłopców: „ZOSTAŃMY KOLEGAMI”. Podobnie kolejna ilustracja wyznacza zabawę pomiędzy dziećmi z niepełnosprawnością. Dziewczynka siedząca na wózku inwalidzkim rzuca piłkę do dziewczynki z protezą lewej kończyny dolnej. Na tym obrazie jest jeszcze jedna postać – dziewczynka pełnosprawna, która zajmuje miejsce poza grającymi, nie uczestniczy w zabawie. Jako pełnosprawny „nadzorca” stoi na uboczu, zachowując bezpieczny dystans społeczny. Nad dziewczynką pełnosprawną widnieje hasło zapisane w chmurce: „NIE BÓJ SIĘ! JESTEM Z TOBĄ!”. Obie prace plastyczne sugerują powinność zawiązywania relacji koleżeńskich z dziećmi podobnymi sobie, to znaczy z drugą osobą z niepełnosprawnością.

W nawiązaniu przytoczonego powyżej komunikatu: „NIE BÓJ SIĘ! JESTEM Z TOBĄ!”, w kolejnych analizach zwrócono uwagę, że podobne obwieszczenie pojawiało się wielokrotnie. Treść komunikatu ujawnia funkcjonujący w społeczeństwie obraz osoby z niepełnosprawnością, która jest załęknioma, którą trzeba pocieszać, uspokajać i zapewniać o swojej obecności. (*Nie*)*Obecność* nosi tutaj znamiona dewaluowania. Praca plastyczna przedstawia spotkanie na wolnym powietrzu, w którym dziewczynka pełnosprawna podejmuje dialog z dziewczynką siedzącą na wózku inwalidzkim. Nad głową dziewczynki pełnosprawnej widnieje chmurka z komunikatem: „NIE BÓJ SIĘ. JESTEM Z TOBĄ”. Podobny przekaz zawiera inny obraz, który przedstawia spotkanie dwóch dziewczynek w plenerze. Jedna z nich siedzi na wózku inwalidzkim i trzyma na smyczy pieska. Druga dziewczynka pełnosprawna stoi za wózkiem, dłoń ma skierowaną

w stronę wózka, co sugeruje, że prowadzi go. Nad dziewczynką pełnosprawną jest chmurka z komunikatem: „Nie bój się, jestem z tobą”. Innym przejawem upowszechniania własnych przekonań o osobach z niepełnosprawnością jest przypisywanie im przeżyć emocjonalnych. Jedna z prac przedstawia bycie ze sobą bez podejmowania aktywności. Na scenie interakcji pomiędzy pełno- i niepełnosprawnymi znajdują się dwie dziewczynki. Praca wyraża emocje bohaterów spotkania. Dziewczynka pełnosprawna jest uśmiechnięta, zajmuje miejsce za wózkiem. Dziewczynka z niepełnosprawnością siedzi smutna na wózku inwalidzkim. Na innym obrazie chłopiec z niepełnosprawnością siedzi na wózku inwalidzkim. Chłopiec jest sam w domu, siedzi przy oknie. Płacze, jest smutny. Ogląda przez okno jak inne dzieci grają w piłkę na podwórku. Rysunek opatrzone jest komunikatem w chmurce: „Pamiętajmy, to takie proste!”. W wyobraźni dzieci rówieśnicy z niepełnosprawnością są smutni, samotni, płaczą i niekiedy siedzą sami w domu. Pełnosprawnej większości przypisuje się radość i szczęście.

Kolejny obraz przedstawia osobę z niepełnosprawnością sprzężoną, która stoi samotnie, nie podejmuje żadnych aktywności. Treść obrazu nawiązuje do praktyk segregacyjnych wyrażanych izolacją społeczną osób z niepełnosprawnością.

U progu rozważań przyjęto, że *nieobecność* to brak obecności, nieistnienie; gdzie nie ma bytu, ani życia; teraźniejszość traci sens i nie ma społeczeństwa. W to rozumienie wpisuje się jedna rycina, która jest opatrzone tylko chmurką zawierającą napis o treści: „Niepełnosprawni są z nami”. Praca ta wyróżnia się spośród wszystkich innych tym, że nie ma na niej osób, nie toczy się w niej życie codzienne, nie ma interakcji społecznych; nie ma społeczeństwa. Jest tylko hasło, które zaprzecza rzeczywistości.

Interpretacja dyskursywna

W trzeciej płaszczyźnie prowadzonych analiz odniesiono się do tego wszystkiego, co spostrzegł, zaobserwował i odkrył odbiorca obrazu. W tym przypadku odbiorcą obrazu jest badacz pracujący na co dzień w szkole ogólnodostępnej, w której powstały prace konkursowe.

Analizę dziecięcych obrazów można prowadzić w odwołaniu do przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, która ma swój wymiar fizyczny, społeczny i kulturowy.

Środowisko społeczne szkoły z jednej strony jest środowiskiem, w którym odbijają się procesy społeczne szerszego środowiska, z drugiej – jest to środowisko, w którym kontakt, współdziałanie, postawy członków społeczności szkolnej podlegają w dużej mierze kształtowaniu przez kulturę szkoły. [...] ustalenia w zakresie organizacji i wdrażania idei integracji społecznej, realizowane drogą oficjalną, urzędową, skrupulatnie przekładane na wewnątrzszkolne dokumenty głoszące misję i wizję szkoły, przedstawiane na stronach internetowych każdej placówki, podporządkowane są jawnym wzorom kultury szkoły (Szczesiul 2022: 99).

Ostatecznie kultura jawna, „[...] to rytuały, przekonania, wartości, a w końcu wzorce zachowań i sposoby myślenia ludzi, które są «oficjalne», deklarowane” (Sadowska 2016: 134). W nawiązaniu do oficjalnych przekazów szkoły należy uznać, że dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych są *obecne* w szkole ogólnodostępnej, w ramach udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej (na marginesie: w szkole, w której konkursowe prace plastyczne powstały, w minionym roku szkolnym 2022/2023 w klasach 1-8 uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego było 17; uczniów z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej w klasach 1-8 było 60; co daje łącznie 77 uczniów objętych pomocą specjalistyczną).

Dla przypomnienia: konkurs wewnątrzszkolny pt. *Niepełnosprawność oczami dziecka* przeprowadzono w przestrzeni fizycznej szkoły podstawowej ogólnodostępnej, do której zgodnie z powyższymi danymi uczęszczają uczniowie z niepełnosprawnością. W szkole na co dzień

[...] określona grupa ludzi spędza ze sobą kilka godzin dziennie, wchodzi w interakcje, podlega określonym regułom. Wymiar społeczny codzienności wyrażany jest poprzez aktywny udział jednostki w relacjach z innymi ludźmi w poszczególnych przestrzeniach fizycznych, w których toczy się życie codzienne. Szkoła jest przestrzenią, w której uczniowie doświadczają wzajemnej obecności i wchodzi we wzajemne relacje. Każdego dnia powszedniego, z reguły od poniedziałku do piątku, uczniowie wchodzi w relacje bezpośrednie (twarzą w twarz) z rówieśnikami, nauczycielami, pracownikami szkoły (Szczesiul 2022: 99).

Pomimo tego, konkursowe prace nie odzwierciedlają *obecności* uczniów, rówieśników, kolegów czy koleżanek w relacjach, zdarzeniach, interakcjach społecznych w przestrzeni szkoły. W świadomości społecznej wyrażonej w pracach plastycznych wykreowanych przez dzieci szkoły podstawowej nie ma miejsca na *obecność* dzieci z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. A nawet więcej, świadomość społeczna pomija fakt (*nie*)*obecności* uczniów z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. Dodatkowo, wszyscy uczestnicy zdarzeń społecznych wykreowanych w konkursowych pracach plastycznych pozostają anonimowi. Metaforyczne *zagubienie* S. Kowalika podpowiada, że dramatem tej sytuacji jest brak społecznej świadomości zaginięcia osób z niepełnosprawnością (Kowalik 2010: 52).

Na uwagę zasługuje spostrzeżenie, że aktywności i działania społeczne odzwierciedlane w obrazach tylko częściowo są spójne z zadaniami rozwojowymi dla wieku szkolnego. Młodzi autorzy prac plastycznych jednogłośnie pominęli zadania rozwojowe związane ze szkołą w ogóle. Zadania takie jak: rozwijanie podstawowych umiejętności czytania, pisania i liczenia; rozwijania postaw wobec grup społecznych oraz instytucji i inne (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996: 69), mogą być włączone do wspólnych aktywności związanych ze zdobywaniem wiedzy, pomocy osobom

z niepełnosprawnością, realizowanych w przestrzeni szkoły. Jednak przestrzeń szkoły w dziecięcych obrazach jest skrupulatnie pominięta.

Refleksje końcowe

Analiza obrazów autorstwa dzieci przyniosła zaskakujące wyniki, szczególnie w odniesieniu do konceptów otwierających przestrzeń życia społecznego dla osób z niepełnosprawnością, takie jak szkoła. Badania wyraźnie pokazują, że w szkoła ogólnodostępna jest miejscem *(nie)obecności* uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, co jest odległe kulturze włączającej. Wyniki pokazują, że pełnosprawna większość dopuszcza *obecność* osób z niepełnosprawnością w przestrzeni czasu wolnego, zabawy i różnych form rekreacji. W tych przestrzeniach skłonna jest otworzyć granice swojej tożsamości, by podejmować wspólne działania, dzielić swoją czasoprzestrzeń, udzielić niezbędnej pomocy, a nawet wejść w głębsze relacje.

W celu poprawy sytuacji społecznej osób z niepełnosprawnością oraz związanej z tym *obecności* osób z niepełnosprawnością w świecie, w tym w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, konieczna jest stała praca nad modyfikacją myślenia o osobach z niepełnosprawnością. Należy postulować za O. Speckiem zaistnienie w świadomości społecznej obrazu człowieka z niepełnosprawnością myślącego, czującego, mogącego uczyć się i pracować; człowieka, który ma co prawda specyficzne trudności, ale dzięki odpowiedniemu wsparciu jest w stanie pokonać swoje słabości i być równoprawnym partnerem działań na wielu płaszczyznach (zob. Szczesiul 2022: 48). Do tego głosu dołącza się ostatnia praca plastyczna wykonana w formie plakatu, który zawiera w sobie postulaty słowne wygłoszone do ogółu społeczeństwa. Treść przekazu pobudza wyobraźnię i myślenie odbiorcy.

Każdy inny wszyscy równi.
Może nie umiem chodzić, ale zawsze jestem na czas.
Jestem głuchy, ale widzę wszystko.
Jestem trochę nerwowy, lecz proszę nie dokuczaj mi.
Może nie widzę, ale czuję doskonale.
Zaakceptuj mnie takim jakim jestem.

Końcowy postulat jest głosem wołającym o społeczną akceptację osób z niepełnosprawnością, co niezmiennie wpisuje się w postulaty idei integracji społecznej. Niech zatem tytułowa *(nie)obecność* staje się *obecnością* w pełnym tego słowa znaczeniu.

Bibliografia

- Banks M. (2013), *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick U. (2013), *O tej książce*, [w:] M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN: 17-18.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: 301-325.
- Kowalik S. (2010), *Zagubieni w sobie – zagubieni w świecie. Podmiotowe źródła utrudnionej obecności w życiu społecznym osób niepełnosprawnych*, [w:] *Obecność i nieobecność. Sytuacja człowieka słabego we współczesnej cywilizacji (przyczynek do studium)*, red. A. Wojciechowski, B. Momot, M.D. Filińska, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika: 49-59.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sadowska S. (2016), *Kształcenie integracyjne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – krytyczny bilans pierwszych strukturalnych zmian w systemie edukacji*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 23, vol. 2: 125-144.
- Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szczesiul A. (2022), *Świat życia codziennego młodzieży z niepełnosprawnością ruchową. Narracje uczniów liceum ogólnokształcącego z oddziałami integracyjnymi*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akapit.
- Sztompka P. (2006), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka P. (2008), *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków, Wydawnictwo Znak: 15-52.
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tarkowska E. (2009), *Źródła i konteksty socjologii życia codziennego*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar: 95-118.
- Wiliński M. (2010), *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*, [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar: 15-59.
- Wojciechowski A. (2001), *Obecność: zebrane teksty*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wojciechowski A. (2010), *Postłowie*, [w:] *Obecność i nieobecność. Sytuacja człowieka słabego we współczesnej cywilizacji (przyczynek do studium)*, red. A. Wojciechowski, B. Momot, M.D. Filińska, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika: 313-320.
- Zdanowicz-Kucharczyk K. (2010), *Fotografia oknem badacza na świat społeczny*, [w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierzawska, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego: 121-130.

(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH
KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ

Karolina Szydłowska

absolwentka Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

Katarzyna Ćwirynka

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr11>

DYSKRYMINACJA W ŚRODOWISKU SZKOLNYM – PERSPEKTYWA UCZNIÓW TECHNIKUM

Discrimination in the school environment – the perspective of technical school students

Abstract: The school environment, like many others, is not free from discriminatory attitudes, stereotypes and other barriers that prevent various groups from fully participating in school life. The research discussed in this chapter has been embedded in the interpretative paradigm. Using a soft qualitative approach and interpretive phenomenological analysis, 17 interviews were conducted with students of the fourth year of a technical secondary school. The aim of the research was to understand how the students perceive the phenomenon of discrimination. The findings refer to such areas as: meanings attributed to discrimination, perpetrators, victims, causes and forms of discrimination, students' reactions to the phenomenon of discrimination, as well as anti-discriminatory activities undertaken in the school environment. Based on the analysis of the research material, a number of recommendations for practice are made.

Keywords: discrimination, school, post-primary school students, antidiscriminatory education, interpretative phenomenological analysis

Wprowadzenie

Dyskryminacja jest niesprawiedliwym, nierównym traktowaniem osoby ze względu na jej przynależność do określonej grupy (Aronson, Wilson, Akert 1997). Spośród różnych przesłanek, poprzez które osoby mogą być dyskryminowane, wyróżnia się: rasę¹ (rasizm), płeć (seksizm), pochodzenie (ksenofobia, w tym: antysemityzm, islamofobia, romofobia, nacjonalizm), orientację seksualną (homofobia), wiek (ageizm), wygląd zewnętrzny (atrakcjonizm), niepełnosprawność (ableizm), klasę/warstwę społeczną (klasizm). W odróżnieniu od uprzedzeń i stereotypów, dyskryminacja nie jest już tylko

¹ Warto zaznaczyć, że obecnie odchodzi się od określenia „rasa” (w odniesieniu do ludzi) na rzecz „koloru skóry”.

pasywnym izolowaniem się lub unikaniem członków danej grupy, ale ich aktywnym, gorszym traktowaniem, co oznacza „[...] mniejsze szanse dostępu do wykształcenia, zawodu, majątku, praw politycznych, prestiżu innych cenionych dóbr, z tej tylko racji, że ktoś jest członkiem jakiejś grupy będącej przedmiotem przesądów i bez uwzględnienia jego indywidualnych kwalifikacji czy zasług” (Sztompka 2012: 379).

Dyskryminacja może mieć zarówno charakter bezpośredni, jak i pośredni. Ta pierwsza dotyczy sytuacji, kiedy z daną osobą postępujemy inaczej niż z innymi. W tym przypadku najczęściej dyskryminuje się osoby ze względu na wiek, płeć czy orientację. Z kolei z dyskryminacją pośrednią mamy do czynienia, gdy przepis, kryterium lub pozornie neutralna praktyka powoduje nieusprawiedliwione obiektywnymi czynnikami pewne negatywne skutki dla osób danej płci, religii, wieku, niepełnosprawności czy orientacji seksualnej (Lisowska, 2008: 141). Warto również zaznaczyć, że szczególnym przypadkiem dyskryminacji jest tzw. dyskryminacja wielokrotna (inaczej krzyżowa). Ma ona miejsce wtedy, gdy osoba jest dyskryminowana ze względu na więcej niż jedną przesłankę (np. płeć i kolor skóry bądź kolor skóry i niepełnosprawność).

Dyskryminacja w szkole

Środowisko szkolne, podobnie jak wiele innych, nie pozostaje wolne od postaw dyskryminacyjnych, stereotypów i innych barier, które uniemożliwiają różnym grupom w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, marginalizują je i spychają do roli biernych biorców często niewystarczającej pomocy. Świat dzieci i młodzieży w wieku szkolnym stanowi często odbicie świata dorosłych, w którym inność traktowana jest jako wada (Garbacz 2020). Negatywny wpływ dyskryminacji na młodych ludzi został szeroko udokumentowany w literaturze. Opisywane konsekwencje to m.in. gorsze osiągnięcia edukacyjne, brak motywacji szkolnej, marginalizacja i niższe poczucie własnej wartości (zob. Howarth, Andreouli 2015).

Szkoła pełnić może kluczową rolę w budowaniu środowiska otwartego na różnorodność i wolnego od dyskryminacji (Howarth, Andreouli 2015). Już samo przebywanie wśród rówieśników daje wiele sytuacji do uczenia się tolerancji lub jej doskonalenia. Szkolne środowisko pokazuje różnorodność wśród uczniów – są osoby z wadą wzroku, leworęczni, szczupli lub bogaci. Wymienione cechy stwarzają sprzyjające warunki do tolerowania odmienności (Zubrzycka-Maciąg 2016). Demokratyczne wartości (wolność, równość, pluralizm, tolerancja, prawa człowieka, sprawiedliwość), procedury (wybory, powszechne głosowanie) i efekty społeczne (gwarancja praw i swobód oraz przeciwdziałanie dyskryminacji) można zastosować w procesie edukacyjnym (Gawlicz, Starnawski 2014). Wychowanie do tolerancji powinno być składnikiem systemu wychowania, szczególnie pod kątem zrozumienia indywidualności innej osoby. Miałoby

to na celu wpajanie umiejętności budowania otwartości na inne osoby i dostrzegania w nich wartości, a nie powierzchowne ocenianie ich. Podłożem wychowania do tolerancji jest przekonanie, że poza podobieństwem między ludźmi ważne jest również to, że poszczególni ludzie różnią się między sobą indywidualnością, która czyni człowieka niepospolitym (Ogorzelec 2019: 239-240).

W polskiej literaturze pedagogicznej poświęconej dyskryminacji, choć można mówić o obszernym dorobku zarówno teoretycznym, jak i badawczym oraz metodycznym w obszarze przemocy, stygmatyzacji, wykluczenia, barier i nierówności, niewiele jest publikacji, które „[...] traktowałyby problem dyskryminacji oraz zjawisk z nią powiązanych (np. przemocy z nienawiści) w sposób konsekwentnie krytyczny i demaskatorski” (zob. Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015: 14). Dostępne badania wskazują na zróżnicowany obraz polskiej szkoły, jeśli chodzi o budowanie klimatu tolerancji, inkluzji i szacunku wobec różnych grup. Jak zauważa Aleksandra Garbacz (2020: 125), z jednej strony globalizacja, Internet i możliwość kontaktu z osobami różniącymi się od większości (np. z niepełnosprawnościami ze względu na rosnący wskaźnik tych osób w szkołach ogólnodostępnych) sprzyjają otwartości i świadomości różnic międzyludzkich, z drugiej, digitalizacja i informatyzacja tworzy nowe przestrzenie, w których dochodzić może do dyskryminacji. Badania wskazują na trudną sytuację uczniów i uczennic nieheteronormatywnych (Świerszcz 2015), o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (Trempała 2005) i niektórych narodowości (Ambrosewicz-Jacobs 2003). Należy jednak zaznaczyć, że część doniesień badawczych pokazuje dużą otwartość polskich uczniów i uczennic, a także kadry pedagogicznej i rodziców wobec niektórych grup mniejszościowych, np. dzieci i młodzieży uchodźczej z Ukrainy (por. Młynarczuk-Sokołowska 2021, Pyżalski et al. 2022, Tędziągolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorek 2022).

Niejednorodny obraz polskiej szkoły w obszarze podejścia szkolnej społeczności do zjawiska dyskryminacji motywuje do dalszej eksploracji badawczej tego ważnego zagadnienia.

Problematyka badawcza

Prezentowane tu badania zostały przygotowane na potrzeby pracy magisterskiej pt. *Uczniowie szkoły ponadpodstawowej mówią o dyskryminacji* współautorki niniejszej części – Karoliny Szydłowskiej (2023). Praca została napisana na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie pod kierunkiem Katarzyny Ćwirynkało.

Przedmiotem badań uczyniono postrzeganie dyskryminacji oczami uczniów szkoły ponadpodstawowej, a celem zrozumienie, jak badani uczniowie postrzegają zjawisko

dyskryminacji. Za główny problem badawczy przyjęto następujące pytanie: Jak badani uczniowie szkoły ponadpodstawowej postrzegają dyskryminację i działania antydyskryminacyjne w szkole ponadpodstawowej i jakie nadają im znaczenia? W ramach problemu głównego wyodrębniono wiele problemów szczegółowych skoncentrowanych wokół takich obszarów, jak: znaczenia nadawane dyskryminacji, sprawcy, ofiary, przyczyny i formy dyskryminacji, reakcje uczniów na zjawisko dyskryminacji, a także działania antydyskryminacyjne podejmowane w środowisku szkolnym.

Metoda

Ze względu na złożoność problematyki badawczej, specyfikę obszarów i delikatność tematów, które zamierzano poddać eksploracji, zdecydowano się na wybór miękkiego, jakościowego podejścia badawczego i osadzenie badań w paradygmacie interpretatywnym (Husserl 1989, Malewski 1998). W badaniach wykorzystano fenomenologię interpretacyjną, w której obiektem zainteresowania badacza nie jest poszukiwanie pojedynczej prawdy lub wzoru, a raczej codzienne życiowe doświadczanie określonego zjawiska lub bycia w świecie (Parahoo 2014). Według Briana Neubauer'a, Catherine Witkop i Lary Varpio (2019) fenomenologia to forma badań jakościowych, która skupia się na życiowych doświadczeniach jednostki w otaczającym ją świecie. Celem badacza jest dokładna analiza, w jaki sposób ludzie nadają sens swoim doświadczeniom. Przyjmuje się, że człowiek aktywnie uczestniczy w wyjaśnianiu, interpretowaniu wydarzeń, przedmiotów, obiektów i osób, które napotyka w swoim życiu. W takim podejściu badacz jest zainteresowany tym, w jaki sposób generowane i przekształcane są nadawane zjawiskom znaczenia. Wymaga to od niego otwartego nastawienia i gotowości na przyjęcie nieoczekiwanych znaczeń, które mogą się pojawić (Giorgi 2010). Interpretacyjna analiza fenomenologiczna (mająca swoje podłoże w fenomenologii, hermeneutyce i idiografii), którą zaadaptowano na potrzeby tych badań, miała pozwolić na zrozumienie, jak to jest znajdować się w położeniu drugiej osoby i poprzez aktywność interpretacyjną uczynienie sensu możliwym do pojęcia (Pietkiewicz, Smith 2012).

Według Igora Pietkiewicza oraz Jonathana Smitha (2012: 364), „[...] badaczom IPA przede wszystkim zależy na uzyskaniu bogatych i szczegółowych narracji w pierwszej osobie na temat doświadczeń i zjawisk, które są przedmiotem badań”. Dlatego jako metodę zbierania danych przyjęto wywiad, który ogólnie rozumiany jest jako rozmowa o sprecyzowanej strukturze i celu, w której osoba przeprowadzająca badania identyfikuje i nadzoruje sytuacje, aby móc ustalić lub zweryfikować wiedzę (Kvale 2004: 17-18). Wywiad należy do uznanych sposobów gromadzenia danych dotyczących opinii i doświadczeń uczestników mieszczących się w obszarze zainteresowań badacza (Hsieh, Shanon 2005).

Zebrany materiał poddano analizie tematycznej. Podejście to w swoich różnorakich wersjach jest szeroko stosowane i nie redukuje się tylko do określonej podstawy teoretycznej czy paradygmatu badawczego. Analiza tematyczna jest tu pojmowana jako metoda identyfikacji, analizy oraz interpretacji wzorców znaczeniowych „tematów” w ramach jakościowej analizy danych (Clarke, Braun 2017: 297). Zwraca się uwagę na organiczną metodę do kodowania i opracowywania tematów oraz aktywną rolę badacza w tym systemie. Metoda umożliwia wygenerowanie kodu rozumianego jako najmniejsza jednostka analizy, która zawiera potencjalnie interesujące cechy danych istotnych dla pytania badawczego. Kody generują bloki, które budują tematy, inaczej większe schematy znaczeniowe, zaanektowane wspólnemu podstawowemu pojęciu. Celem tej analizy nie jest proste podsumowanie sensu danych, a raczej zidentyfikowanie i zinterpretowanie głównych cech danych, które odpowiadają pytaniom badawczym, ale warto zauważyć, że takie pytania badawcze były już wcześniej definiowane dość szeroko. Badania mogą nawet rozwijać się podczas kodowania i produkowania tematów. Jak przekonują Victoria Clarke i Virginia Braun (2017), ten rodzaj analizy cieszy się niewielką uwagą, ale ma podstawy teoretyczne i jest często stosowany w naukach społecznych.

Procedura badawcza i opis grupy badanej

Zastosowano następujące kryteria doboru próby badanej: 1) bycie uczniem szkoły ponadpodstawowej ogólnodostępnej, 2) uzyskanie zgody na udział w badaniach, w tym nagranie wywiadu przez uczestnika badań, a także w przypadku niepełnoletności ucznia – także jego rodzica.

Badania (wywiady indywidualne) zostały przeprowadzone wśród uczniów w lutym 2023 roku. Dostęp do grupy badanej nastąpił dzięki skierowaniu oficjalnego pisma do dyrektora jednej ze szkół ponadpodstawowych w mieście powiatowym w północno-wschodniej Polsce. Dyrektor wyraził zgodę na udział uczniów w projekcie po uzyskaniu przez nich zgody i zapewnieniu anonimowości uczniów. Wywiady z uczniami nie wymagały zgody rodziców, ponieważ uczestnicy ukończyli 18. rok życia. Pisemną zgodę na udział w badaniu (kwestionariusz zgody według Rapleya 2010) wyrażali sami uczniowie. Zostali poinformowani, że wywiad będzie nagrywany i wykorzystany do celów naukowych. Uczniom przekazano również, że mogą wycofać się z badań w dowolnym momencie i nie muszą odpowiadać na wszystkie pytania.

W badaniach wzięło udział 17 uczniów w wieku 18 lat. Badaną grupę stanowili sami mężczyźni, polskiej narodowości, będący uczniami czwartej klasy technikum o profilu informatycznym. 15 z nich to mieszkańcy miasta, w którym znajduje się siedziba szkoły,

natomiast pozostałe 2 osoby zamieszkują w okolicznych miejscowościach (wsie). Przy przedstawianiu wyników badań posłużono się fikcyjnymi imionami.

Wyniki

Wypowiedzi badanych uczniów na temat dyskryminacji pozwoliły zgłębić rysowany przez nich obraz wymienionego zagadnienia. Szeroki zakres pytań pozwolił na zrozumienie, jak postrzegają oni dyskryminację, jakie są ich reakcje na to zjawisko i jakie widzą możliwości przeciwdziałania dyskryminacji. Tabela 1 zawiera zestawienie tematów nadrzędnych i przydzielonych im kategorii.

Tabela 1. Pogrupowane tematy w obszarze dyskryminacji

Definiowanie dyskryminacji przez uczniów
Nierówne traktowanie Poniżanie Ubliżanie Znieważanie Prześladowanie Wykluczenie z grupy
Dyskryminacja w środowisku szkolnym
Przesłanki dyskryminacji w wypowiedziach uczniów: wygląd/ubiór, stan majątkowy, pochodzenie, kolor skóry, orientacja seksualna, wyniki w nauce/zainteresowania, niepełnosprawność, wyznanie religijne, cechy charakteru/sposób bycia. Formy dyskryminacji w wypowiedziach uczniów: – agresja słowna: wyśmiewanie, krytyka, obelgi, plotki – przekazywanie nieprawdziwych informacji – agresja fizyczna: nękanie – ignorowanie, umniejszanie wartości osoby/grupy, niechęć do udzielania pomocy. Konsekwencje dyskryminacji dla ich ofiar: – wykluczenie ze społeczności (klasy) – gorsza samoocena – depresja, myśli samobójcze – ograniczenie możliwości rozwoju.
Działania antydyskryminacyjne w wypowiedziach uczniów
Brak działań antydyskryminacyjnych w szkole: – rozczarowanie szkołą – brak odpowiedniej kadry pedagogicznej – brak wiedzy uczniów. Propozycje uczniów: – rozmowy i uświadamianie przez nauczycieli/pedagoga – spotkania, warsztaty w klasach – powołanie rzecznika praw ucznia/rzecznika ds. równości szans/ppełnomocnika ds. równouprawnienia – rozpowszechnianie plakatów, filmów dotyczących dyskryminacji – współpraca z instytucjami zewnętrznymi.

Źródło: badania własne

Znaczenia nadawane przez uczniów dyskryminacji

Analiza zebranych wyników wskazuje, że uczniowie znają i rozumieją pojęcie dyskryminacji, o czym świadczą podawane przez nich definicje:

Dyskryminacja to jak ktoś kogoś wyśmiewa, obraża, poniża, bo jest inny od reszty albo biedny, albo z innego kraju. Teraz dużo jest Ukraińców, to pewnie ludzie ich dyskryminują. (Jędrzej, 18)

Moim zdaniem to niesprawiedliwe traktowanie osoby lub grupy osób ze względu na ich umiejętności społeczne, zachowanie i wygląd. (Kacper, 18)

Dyskryminacja, ja myślę, że to jest jak na przykład ktoś się wyśmiewa z innego człowieka, bo jest gorzej ubrany, albo biedny albo jak jest ktoś niepełnosprawny. Też może być, że ktoś źle traktuje ludzi o innej orientacji, jak jest dziewczyna z dziewczyną i chłopak z chłopakiem. (Mateusz, 18)

Dyskryminacja moim zdaniem to ubliżanie innym tylko z tego powodu, że są inni. Nie jest to uzależnione tylko i wyłącznie od stanu portfela ani koloru skóry, ale również wiary czy przynależności, na przykład do LGBT. (Kacper, 18)

Odpowiedzi uczniów są trafne, choć u niektórych można dostrzec zawężanie pojęcia dyskryminacji tylko do niektórych form niesprawiedliwego traktowania, jak np. wyśmiewania, obrażania, poniżania czy ubliżania. Co istotne, uczestnicy nie odnoszą tu dyskryminacji tylko do określonej grupy szczególnie narażonej na dyskryminację (np. osób z niepełnosprawnościami, o innej narodowości, innym kolorze skóry) lub tylko do środowiska szkoły (wskazując na dyskryminację określonych uczniów), lecz traktują szeroko, pokazując różne możliwe przesłanki, które mogą być (przypuszczają, że są) przyczyną dyskryminowania danej osoby lub grupy.

Dyskryminacja w środowisku szkolnym

Zapytani o dyskryminację w szkole, uczniowie dostrzegają różne jej przejawy i odnoszą najczęściej do innych uczniów, którzy stanowią jakąś mniejszość i pod pewnym względem różnią się od pozostałych. Poniżej niektóre z ich narracji:

W szkole mamy osobę czarnoskórą. Bardzo często można usłyszeć na korytarzu teksty typu „czarnuch” czy „nigger” albo inne wyzwiska, wielu z nich nawet nie wie, że to bardzo miły chłopak, który pomaga, kiedy może. Innym przykładem jest dyskryminacja osób o innej wierze, na przykład Żydów oraz nieheteroseksualnych czy transpłciowych, przez co te osoby wolą się nie ujawniać i żyją pod naciskiem udawania innej osoby... (Kacper, 18)

Osoby, które są biedniejsze, otyłe albo innej orientacji. W naszej szkole to dyskryminują tych, co się nie uczą, a jak ktoś dostanie jedynkę, to się śmieją. (Michał, 18)

Ofiarami dyskryminacji w szkole często są osoby ubogie, tacy co dojeżdżają do szkoły ze wsi. Z powodu chodzenia w tańszych ubraniach. W naszej szkole trzeba się zawsze dostosować, nawet jeśli chodzi o ubiór (Jędrzej, 18)

Badani wskazują, że młodzi ludzie zwracają uwagę na ubiór i posiadane gadzety, dlatego też ich zdaniem jedną z najczęstszych przyczyn dyskryminacji jest nieakceptowanie osób z powodu braku pieniędzy i pochodzenia z biednej rodziny (często ze wsi). Osoby o niższym statusie bywają odrzucane, wykluczane i wyśmiewane. Oprócz tych przesłanek istotne miejsce zajmują też takie, jak: atrakcyjność (dyskryminacja osób otyłych), osiągnięcia szkolne (dyskryminacja osób osiągających słabe wyniki w szkole), kolor skóry (dyskryminacja osób ciemnoskórych) i orientacja seksualna (dyskryminacja osób nieheteronormatywnych). Co interesujące, niekiedy w wypowiedziach uczniów pojawiały się rzadziej spotykane przesłanki dyskryminacji, jak np. nietypowe zainteresowania:

Najczęściej ze względu na zachowania i zainteresowania. Na przykład jakaś osoba interesuje się fizyką i zawsze, gdy chce o tym porozmawiać, jest uciszana i ignorowana. (Kacper, 18)

Wśród form dyskryminacji, z jakimi na co dzień spotykają się w środowisku szkolnym, uczniowie wymieniają: wyśmiewanie, rozpowszechnianie nieprawdziwych informacji, obrażanie, wyzywanie, ignorowanie, nękanie oraz krytykę i agresję. Poniżej zaprezentowano przykładowe wypowiedzi:

Obrzydliwe żarty, wyzwiska, popychanie, durne zaczepki, z tym to można spotkać się codziennie. Rzadziej można się spotkać z włamaniami do szafek. [...] Jest to nękanie czy też agresja wobec innych uczniów. (Kacper, 18)

Naśmiewanie się z osób, które słabo się uczą i obrażanie osób ze względu na brak pieniędzy. Ja się codziennie spotykam ze zjawiskiem dyskryminacji. Ludzie są wredni, co tu więcej mówić... (Mateusz, 18)

W naszej szkole to jak ktoś jest ubogi albo czarnoskóry, to słyhać wyzwiska albo wyśmiewanie. Ciężko powiedzieć czy często, nie mogę powiedzieć, że codziennie, bo ktoś pomyśli, że ta szkoła to patologia, ale, no, wiadomo, czasem są jakieś spięcia między uczniami. (Jędrzej, 18)

Niekiedy, jak zauważają badani, w szkole dochodzi do dyskryminacji bardziej ukrytej, czasami pośredniej. Ilustruje to następujący cytat:

Utrudnianie uczestnictwa w lekcjach, nieudzielanie pomocy w kwestiach tak prozaicznych, jak znalezienie sali. Tworzenie takiej „fałszywej równości” w grupie, gdzie objęte zasady działają na niekorzyść osoby dyskryminowanej. Werbalne obelgi, złorzeczenie na osobie w wypadku braku jej obecności. (Damian, 18)

Jak wskazują powyższe cytaty, uczniowie dostrzegają w szkole różnorodne formy dyskryminacji i są w stanie zauważyć również jej subtelne objawy. Wypowiadane

słowa i dokonywane czyny mogą mieć poważne konsekwencje dla ofiar dyskryminacji. Z udzielonych przez uczniów odpowiedzi wynika, że osoby odmienne i o szczególnych, indywidualnych potrzebach często są nietolerowane przez społeczność szkolną. Gorsza sytuacja społeczna może mieć, zdaniem uczestników wywiadów, poważne, nawet tragiczne konsekwencje dla ofiar dyskryminacji. Przytoczone wypowiedzi uczniów potwierdzają powyższe stwierdzenie:

Wpływa na gorszą samoocenę oraz utratę możliwości rozwijania się w gronie szkolnym albo przy rówieśnikach. I dyskryminacja to może rozwinąć u nas myśli samobójcze, które są nieleczone w naszym wieku, bo nikt o tym nie chce mówić. Do dyskryminacji pomiędzy rówieśnikami dochodzi, gdy ktoś jest w pierwszej grupie, tak jak mówiłem wcześniej. (Hubert, 18)

[...] w naszej szkole nie lubią biedaków i się śmieją z tych, co się nie potrafią ubrać. [...] U nas to osoby oddalone od grup społecznych, takie co nie utrzymują żadnych więzi z rówieśnikami. (Dawid, 18)

Mam kolegę z innym humorem niż inni, przez co jest często uciszany i wyzywany. To przykre, bo on nic złego nie robi. [...] „Odstający” od norm ludzie, zazwyczaj [są] wycofani z życia społecznego lub z niego wytrąceni. (Kacper, 18)

Sprawcami dyskryminacji, najczęściej wskazywanymi przez uczestników, są inni uczniowie. Kilkakrotnie jednak wymieniono także nauczycieli. Na krzywdzące zachowanie nauczycieli zwraca uwagę niewielka część badanej grupy. Podkreślają oni przy tym niedostrzeganie przez nauczycieli mocnych stron ucznia. Zdaniem badanych zdarza się, że osoby zdolne są skryte w sobie.

Często nauczyciele podcinają skrzydła uczniom poprzez poniżanie. Uprzykrzanie życia i obrażanie... (Szymon, 18)

Dyskryminacja powstaje u kolegów – jest to czymś naturalnym. A u nauczycieli, to nauczyciel potrafi dyskryminować ucznia, który potrafi naprawdę dużo, ale jest zamknięty w sobie i mało aktywny, dlatego nie daje mu szansy na poszerzanie swojej wiedzy na przedstawienie swoich umiejętności szkolnych. (Hubert, 18)

Zdaniem badanych, uczniowie osiągający lepsze wyniki w nauce są bardziej lubiani przez nauczycieli:

Dyskryminacja ze strony nauczycieli często dotyczy grupy osób, które się gorzej uczą. (Hubert, 18)

Część rozmówców zauważa również, że niesprawiedliwe, nierówne traktowanie uczniów ze strony nauczycieli wynika z ich poczucia wyższości względem uczniów. Jak twierdzi Dawid:

Naśmiewanie z wyglądu, do jakiej grupy należy. Często również pojawia się to u nauczycieli, bo uważają się za lepszych od innych. (Dawid, 18)

Odnosząc się do nauczycieli, uczniowie zwrócili również uwagę na ignorowanie przez nich przypadków dyskryminacji:

Śmieją się w klasie, jak ktoś dostanie jedynkę, a oni to wcale nie są lepsi. To jest słabe i nauczyciel nic nie robi z tym. (Konrad, 18)

Warto zwrócić uwagę, że, mówiąc o ofiarach dyskryminacji w swojej szkole, uczniowie zwykle odnosili ją do innych uczniów, swoich znajomych, kolegów. Nie dostrzegali dyskryminacji skierowanej przeciwko sobie. Ilustruje to następująca wypowiedź:

W stosunku do mojej osoby nie spotkałem się z żadną formą dyskryminacji. Nawet gdyby mnie dyskryminowali, to poradziłbym sobie. W końcu w szkole jest pedagog szkolny i mam zaufanych nauczycieli to bym do nich poszedł. (Hubert, 18)

Wypowiedź Huberta wskazuje, że kluczowe znaczenie dla ustrzeżenia się przed dyskryminacją może mieć nie tyle brak przynależności do danej grupy mniejszościowej, co umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych – własne zasoby i umiejętność korzystania ze wsparcia.

Działania antydyskryminacyjne w wypowiedziach uczniów

Badana młodzież najczęściej nie dostrzega w swojej szkole praktykowania działań antydyskryminacyjnych. Poniższe wypowiedzi dobitnie pokazują, jak ten obszar jest zaniedbywany:

Nie ma żadnych [rozmów o dyskryminacji] i z nauczycielami to my nie wygramy. (Szymon, 18)

Odkąd jestem w szkole, to nie było czegoś takiego, żadnych zajęć nie było. (Gabriel, 18)

Nie, w naszej szkole nie ma żadnych zajęć. Rzadko kiedy nauczyciele rozmawiają z nami...

Na godzinie wychowawczej to sobie siedzimy i gramy na telefonie. (Dawid, 18)

Z wypowiedzi uczestników wynika, że czują rozczarowanie i zniechęcenie spowodowane brakiem działań szkoły w kierunku edukacji wolnej od dyskryminacji. Uważają, że brak tego typu działań negatywnie wpływa na relacje wśród uczniów w klasie, jak i między klasami na terenie szkoły:

[...] trzeba te osoby akceptować, jeśli są inni i tyle. Nauczyciele mało z nami rozmawiają na te tematy, pewnie udają, że tego nie widzą. Powinny być podejmowane takie działania, np. spotkania w klasach, w których byłoby tłumaczone, jak się zachować. (Maciej, 18)

Moim zdaniem szkoła powinna coś z tym zrobić, bo duża ilość osób może czuć przykrość i niechęć do chodzenia do szkoły. Moim zdaniem powinno dojść do zmiany nie tylko w naszej szkole, ale w całym społeczeństwie, żeby każdy był traktowany tak samo. Wtedy to by była wszędzie sprawiedliwość, a tak, to co my możemy...? Nic... (Jędrzej, 18)

W szkole występuje stanowisko szkolnego psychologa. Nauczyciele nie ingerują w kwestie nierówności, bo uczniowie ich nie poruszają. Działania nie mają znaczenia, bo młodzież nie porusza publicznie problemu dyskryminacji. Stygmatyzacja powoduje zaniechanie uciśnionych osób do poruszania tematu. Mamy psychologa w szkole, tak jak już mówiłem, ale to i tak nie ma znaczenia, bo dyskryminowane osoby milczą, zamiast iść i poprosić o pomoc. (Damian, 18)

Warto podkreślić, że uczniowie, którzy zwracają uwagę na występowanie (nielicznych) działań antydyskryminacyjnych w szkole, zwykle mówią o ich niskiej jakości i małej skuteczności:

Tak, czasem na zajęciach wychowawczych rozmawia z nami nauczyciel. Ale wtedy wszyscy się śmieją i nie słuchają. [...] W sumie to nie wiem, ale może gdyby ktoś posłuchał, to by zrozumiał, że nie można tak robić. (Konrad, 18)

Zdaniem uczestników badań wprowadzenie (wysokiej jakości) działań antydyskryminacyjnych w szkole mogłoby zmniejszyć skalę dyskryminacji, zapobiec nierównemu traktowaniu i oszczędzić przykrości osobom dyskryminowanym. Zebrany materiał badawczy wskazuje jednak, że choć uczniowie uważają, że podejmowanie działań antydyskryminacyjnych jest potrzebne, wielu z nich nie wykazuje entuzjazmu w tym zakresie. Czują się zniechęceni, ponieważ są zdania, że ich wprowadzenie niczego nie zmieni. Ilustrują to wyraźnie w swoich wypowiedziach Maciej i Gabriel:

Moim zdaniem nic by to nie dało, bo z nauczycielami się nie wygra. Byleby skończyć szkołę i będzie spokój. (Maciej, 18)

Nie ma potrzeby powoływania ich [rzeczników praw ucznia]. Tak szczerze, to komu by się chciało z kimś takim gadać? (Gabriel, 18)

Część uczniów przedstawia własne propozycje działań antydyskryminacyjnych. Mogłaby to być ich zdaniem rozmowa i uświadamianie przez nauczycieli/pedagoga, spotkania w klasach, mające na celu podniesienie świadomości i umiejętności wpływające na postawy wobec przeciwdziałaniu dyskryminacji, a także powołanie osoby do pełnienia funkcji rzecznika praw ucznia lub rzecznika ds. równości szans:

Na przykład plakaty, filmiki, lektury, godziny wychowawcze albo jakieś prace domowe z tą tematyką. Moim zdaniem to by pomogło, ale problem i tak by się nie rozwiązał. (Hubert, 18)

Uczniowie dyskryminują wszystkich i wszystko, wydaje mi się, że przez to, że dla nich to śmieszne i nie znają konsekwencji dla innych. Powinny być [zajęcia antydyskryminacyjne], bo byśmy nie wyzywali się nawzajem i nie zwiększali naszego stresu i złości. Mogłyby być lekcje o wszystkim, o kolorze [skóry], kulturze, narodowości i płci, ponieważ nie wystarczy jedna lekcja w jednej grupie i koniec. Takie zajęcia to lata kształtowania

światopoglądu. [...] Więcej takich tematów na godzinie wychowawczej, bo wtedy i tak nic nie robimy, to by mógł ktoś nam o tym mówić, może komuś by się oczy otworzyły. Nauczyciel albo uczeń powinien być, ale taki adekwatny wykształceniem do pełnienia tego stanowiska, jednak myślę, że najlepiej to by się nadał uczeń taki towarzyski, bo on by wiedział, z czym uczeń może się borykać, a nauczyciel to udaje, że nie widzi... (Kacper, 18)

Powinny być podejmowane takie działania, bo wiele ludzi nie zdaje sobie sprawy, jaką krzywdę mogą wyrządzić drugiej osobie. Mogłyby być pojedyncze lekcje poświęcone rozmowom z uczniami. [...] Jest to bardzo dobry pomysł, ta osoba [Rzecznik Praw Ucznia] by była odpowiedzialna za jego dobro i samopoczucie w szkole. Mogliby zrobić głosowanie na najlepszego nauczyciela. (Dawid, 18)

Według mnie powinny być w szkole podejmowane działania antydyskryminacyjne w szkołach, bo gdyby takie zajęcia były podejmowane, to zmniejszyłaby się dyskryminacja w szkołach nie tylko. U nas na przykład rozmowa wychowawca z uczniem w grupie i też indywidualnie. Według mnie powinny być takie osoby powoływane w szkołach, funkcjonowanie takich osób znacznie zmniejszyłoby dyskryminację w szkołach, ale kto by się nadał to nie wiem. (Mateusz, 18)

Część uczniów nie dostrzega szans na dobre zorganizowanie działań antydyskryminacyjnych przez pracowników szkoły. Ocena szkoły jest w tym przypadku jednoznacznie zła. Potrzebna byłaby, ich zdaniem, aktywność instytucji zewnętrznej, o czym mówią Kacper, Krystian i Adam:

Chciałbym, by takie osoby [rzecznicy ds. równych szans] działały, ale, po pierwsze, nauczyciele się nie nadają, bo uczniowie ich nie szanują. Poza tym, to oni nic nie wiedzą, nie rozumieją, oni to mają swoje poglądy. (Kacper, 18)

Takie działania powinny zostać podjęte, ale nie przez kogoś z tej szkoły. Powinna się tym zająć jakaś instytucja z zewnątrz, bo jak wiadomo, jeśli ktoś ma znajomości bądź rodziców pracujących na jakimś wyższym szczeblu, to nie można nic z nim zrobić. [...] Jednoznacznie mogę stwierdzić, że polska szkoła jest zepsuta u podstaw i właśnie u podstaw powinno pojawić się jakieś działanie. (Krystian, 18)

Chciałbym, żeby takie coś było. Wtedy osoba ta [rzecznik praw ucznia] byłaby odpowiedzialna za dobro ucznia i jego odpowiednie samopoczucie w szkole. Ale najlepiej jakby to był ktoś obcy, nie z naszej szkoły i miasta, taka nieznana osoba dla wszystkich. Bo jak to by był ktoś, kogo znamy, to nikt by i tak do niego nie poszedł. (Adam, 18)

Powyższe wypowiedzi wskazują na rozczarowanie uczniów szkołą i kadrą pedagogiczną. Otwartość, szacunek i troska o dobro każdego ucznia, które wydawałyby się na stałe wpisane w deontologię zawodu nauczyciela, są tu raczej postrzegane jako atrybuty, których nie da się przypisać pracującym w ich szkole pedagogom.

Dyskusja

Szkoła jest instytucją odpowiedzialną nie tylko za rozwijanie wiedzy i umiejętności uczniów, ale również ich postaw. Jak czytamy w podstawie programowej (Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r., Dz.U. poz. 467), celem kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum jest między innymi rozwijanie wrażliwości społecznej i moralnej. W prezentowanych na potrzeby tego artykułu badaniach uczestnicy – uczniowie technikum wykazali się wiedzą na temat dyskryminacji i świadomością, że zjawisko to jest obecne w ich środowisku. Rozpoznają osoby, które są dyskryminowane, ponieważ znane im są przesłanki dyskryminacji (takie jak: kolor skóry, niepełnosprawność, narodowość, orientacja seksualna, narodowość, ubóstwo, wygląd zewnętrzny) i potrafią dostrzec zachowania typowe dla osób dyskryminujących i dyskryminowanych. Wyniki potwierdzają istnienie w rówieśniczym środowisku szkolnym „hegemonii takosamości” (Chustecka, Dymowska, Stoecker 2015: 110, 128), czyli sytuacji, w której najbardziej bezpieczne i korzystne jest dla uczniów i uczennic niewyróżnianie się i powielanie praktyk, sposobu bycia i wizerunku przyjmowanego przez większość. Uczniowie postrzegają dyskryminację jako zjawisko negatywne, niewarte naśladowania i popierania. Nie są zwolennikami zachowań dyskryminacyjnych i, podobnie jak autorzy różnych publikacji (np. Howarth, Andreouli 2015, Garbacz 2020), dostrzegają negatywne konsekwencje dyskryminacji dla osób, które padają ich ofiarą. Oznacza to, że są świadomi, że dyskryminowanie innych jest złym postępowaniem i wiąże się z krzywdzeniem innych osób. Mimo że uczestnicy badań stanowili grupę młodych osób, to można zauważyć, że ich podejście do tematu dyskryminacji jest racjonalne i odpowiedzialne.

Wśród osób dyskryminujących badani najczęściej wymieniali innych uczniów, którzy stosują agresję słowną lub (rzadziej) fizyczną wobec swoich kolegów, co jest zbieżne z rezultatami uzyskanymi wcześniej przez Magdalenę Chustecką, Małgorzatę Dymowską i Ewę Stoecker (2015). W niniejszych badaniach uczniowie zaznaczali, że często zjawisko dyskryminowania przez uczniów jest ukryte, trudno dostrzegalne (np. wykluczanie z dostępu do informacji) i dotyczyć może takiego ustalenia formalnie równych dla każdego zasad, które stawiają niektóre osoby w gorszej sytuacji. Taka dyskryminacja jest trudniejsza do zauważenia przez nauczycieli, którzy, jak wskazują uczestnicy badań, ignorują jej przejawy.

Nauczyciele i nauczycielki w niniejszych badaniach jawią się jako osoby, które nie rozmawiają lub rzadko rozmawiają z uczniami i uczennicami o inności, różnorodności i potrzebie szacunku dla każdej osoby, niezależnie od jej płci, narodowości,

koloru skóry, orientacji seksualnej czy zdolności. Przeprowadzone badania pokazały, że interwencje grona pedagogicznego i podejmowanie rozmów jako formy reakcji na przejawy dyskryminacji należą do rzadkości. Wynikać to może z potrzeby koncentracji na realizacji materiału określonego w podstawie programowej albo niedostrzegania potrzeby poruszania takich idei.

Uczniowie i uczennice, którzy są dyskryminowani, w konsekwencji pozostają w tej sytuacji sami, narażeni na wykluczenie, ośmieszenie, a nawet jawną agresję. Na podobnego rodzaju „koszty psychologiczne” ponoszone przez uczniów i uczennice wskazują również badania przeprowadzone w grupie rodziców dzieci, które nie uczęszczały na lekcje religii i nie uczestniczyły w pierwszej komunii (Gawlicz, Starnawski 2014).

Badani uczniowie dostrzegają potrzebę prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej w szkole. Sami proponują różne rozwiązania, które mogłyby przyczynić się do zastopowania zjawiska dyskryminacji. Wyrażają przekonanie, iż osoba będąca pełnomocnikiem do spraw równego traktowania jest potrzebna, przy czym najbardziej satysfakcjonowałoby ich, gdyby tę funkcję pełniła osoba spoza szkoły lub instytucja zewnętrzna. Widoczny jest w tym obszarze brak zaufania lub wiary w kompetencje kadry pedagogicznej szkoły.

Niniejsze badania pozwalają na zaproponowanie kilku rekomendacji dla praktyki szkolnej. Kluczowa jest naszym zdaniem konieczność prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej w szkole. Wychowanie w szkole bez tolerancji, jak zauważa Kazimierz Ogorzelec (2019: 249), może przekształcić się w tresurę lub indoktrynację. Uczniowie i uczennice powinni mieć przekonanie, że zarówno oni, jak i kadra pedagogiczna i inni pracownicy szkoły akceptują takie idee, jak równość, poszanowanie różnorodności i inkluzja oraz sprzeciwiają się wszelkim przejawom nietolerancji i niesprawiedliwego traktowania ze względu na płeć, (niepełno)sprawność, kolor skóry, stan majątkowy, orientację seksualną czy wygląd fizyczny. Ważne jest, aby wykształcić umiejętność reagowania i radzenia sobie w sytuacji dyskryminacji. Będzie to możliwe, jeśli szkoły zadbały o organizację warsztatów, szkoleń, wykładów, pogadanek, apeli i innych wydarzeń promujących szacunek wobec różnorodności (np. Tydzień Różnorodności, Szkolny Dzień Tolerancji, Dzień Świadomości Autyzmu). Szkoła może oferować specjalnie przygotowaną filмотekę czy bibliotekę poświęconą takiej tematyce. Innym wykorzystywanym już w niektórych szkołach rozwiązaniem mogłoby być wprowadzenie kodeksu równego traktowania i powołanie rzecznika praw ucznia bądź pełnomocnika ds. równego traktowania. Myślimy, że tego typu działania pozwoliłyby na poprawę dobrostanu uczniów i uczennic (nie tylko tych narażonych na dyskryminację) i utrwalenie w nich przeświadczenia o potrzebie łamania uprzedzeń i sprzeciwu wobec różnych form dyskryminacji.

Problematyka postrzegania dyskryminacji oraz działań antydyskryminacyjnych przez uczniów szkoły ponadpodstawowej z pewnością warta jest dalszej eksploracji badawczej. Przyszłe badania naukowe mogłyby się skoncentrować na uwarunkowaniach postaw uczniów wobec dyskryminacji i działań antydyskryminacyjnych, a także na efektywności działań antydyskryminacyjnych w szkole.

Konkluzja

Dyskryminacja jest powszechnym zjawiskiem w środowisku szkolnym. Ludzie różnią się płcią, pochodzeniem, kolorem skóry, statusem społecznym i majątkowym. W każdym środowisku, w tym również szkolnym, stykają się ze sobą jednostki różniące się od siebie. W oczach młodych ludzi, ci, którzy różnią się od nich, często traktowani są jako jednostki „odstające”, „inne”, „niepasujące”. Rodzi to ich zdaniem potrzebę podjęcia działań kształtujących otwartość oraz kulturę dialogu i szacunku wobec każdej osoby. Edukacja dyskryminacyjna, która w szkole jest praktycznie nieobecna, powinna stać się stałą praktyką.

Bibliografia

- Ambrosewicz-Jacobs J. (2003), *Me, Us, Them: Ethnic Prejudices Among Youth and Alternative Methods of Education. The Case of Poland*, Kraków, Universitas.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Warszawa, Zysk i S-ka.
- Chustecka M., Dymowska M., Stoecker E. (2015), *Dyskryminacja w szkole oczami młodzieży – na podstawie wywiadów grupowych z uczennicami i uczniami gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych*, [w:] *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce Raport z badań*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, Warszawa, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej: 79-130.
- Clarke V., Braun V. (2017), *Thematic Analysis*, „The Journal of Positive Psychology”, 12 (3): 297-298.
- Garbacz A. (2020), *Dyskryminacja w szkole i jej konsekwencje w sferze psychospołecznego funkcjonowania jednostki*, „Rocznik Administracji Publicznej”, 6: 112-127.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (2015), *Dyskryminacja w edukacji – przegląd wybranych polskich badań*, [w:] *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce Raport z badań*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, Warszawa, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej: 10-57.
- Gawlicz K., Starnawski M. (2014), *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Giorgi A. (2010), *Phenomenology and the Practice of Science*, „Existential Analysis”, 21 (1): 3-22.
- Howarth C., Andreouli E. (2015), *‘Changing the context’: Tackling discrimination at school and in society*, „International Journal of Educational Development”, 41: 184-191.

- Hsieh H.-F., Shannon S.F. (2005), *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*, „Qualitative Health Research”, 15: 1277-1288.
- Husserl E. (1989), *Nastawienie nauk przyrodniczych i humanistycznych. Naturalizm, dualizm i psychologia psychofizyczna*, [w:] *Fenomenologia i socjologia*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa, PWN: 53-74.
- Kvale S. (2004), *Inter Views. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok, Trans Humana.
- Lisowska E. (2008), *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*, Warszawa, Wydawnictwo Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Młynarczuk-Sokołowska A. (2021), *Students with refugee background in the Polish educational system in the context of a lockdown period*, [w:] *Ensino Superior em Transição: Estudantes Online*, eds. S. Gonçalves, S. Majhanovich, [Higher Education in Transition: Students online], CINEP: 55-78.
- Neubauer B.E., Witkop C.T., Varpio L. (2019), *How Phenomenology Can Help Learn from the Experiences of Others*, „Perspectives on Medical Education”, 8 (2), 90-97.
- Ogorzelec K. (2019), *Wychowanie do tolerancji jako współczesna potrzeba edukacyjna*, [w:] *Kreatywność i innowacyjność w zarządzaniu i pedagogice w erze cyfrowej. Zarządzanie operacyjne w teorii i praktyce organizacji biznesowych, publicznych i pozarządowych*, red. L. Kowalczyk, F. Mroczko, t. 48 (2), Wałbrzych, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości: 239-254.
- Parahoo K. (2014), *Nursing Research, Principles Process and Issues*, (3rd ed.), Hampshire, Palgrave MacMillan.
- Pietkiewicz I., Smith J.A. (2012), *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, „Czasopismo Psychologiczne”, 18 (2): 361-369.
- Pyżalski J., Łuczyńska A., Kata G., Plichta P., Poleszak W. (2022), *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*, Warszawa, Fundacja Szkoła z Klasą.
- Rapley T. (2010), *Analiza konwersacji dyskursu i dokumentów*, tłum. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa, PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U., poz. 467.
- Świerszcz J. (2015), *Przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole i zapewnienie równego traktowania w edukacji. Podsumowanie konferencji „Równa szkoła – szkoła bez dyskryminacji”, która odbyła się 25-26 maja 2015 w Warszawie*, Warszawa, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, https://kph.org.pl/wp-content/uploads/2016/03/2015_Publ-pokonf_Rowna-Szkola.pdf [2.07.2023].
- Sztompka P. (2012), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, [nowe poszerz. wyd.], Kraków, Wyd. Znak.

- Szydłowska K. (2023), *Uczniowie szkoły ponadpodstawowej mówią o dyskryminacji*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ćwirynkało. Olsztyn, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Tędziągolska M., Walczak B., Żelazowska-Kosiorok A. (2022), *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy. Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej*, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/09/CEO_Szkola-zroznicowana-kulturowo_raport_sierpień22.pdf [10.12.2022].
- Trempała E. (2005), *Dziecko w domu i szkole*, [w:] *Wymiary dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków, PIW: 84-99.
- Zubrzycka-Maciąg T. (2016), *Wychowanie w praktyce szkolnej. Scenariusze godzin wychowawczych dla klas IV-VI szkoły podstawowej*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.

(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH
KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ

Ludwika Wojciechowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Dorota Katarzyna Kasperek

Uniwersytet Zielonogórski

Anna Olszewska

Polska Akademia Nauk w Warszawie

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr12>

MOTYWY TATUOWANIA SIĘ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ RUCHOWĄ A ICH DOBROSTAN PSYCHICZNY

Motives for tattooing people with physical disabilities and their mental well-being

Abstract: The aim of the study was to find out the relationship between the motives for tattooing and emotional, personality and social well-being in groups of people with and without physical disabilities. A positive relationship between the three types of tattooing motives and the three dimensions of mental well-being was expected both in the group of people with physical disabilities and in the group without disabilities. The second objective was to find out the differences between the study groups in terms of the intensity of tattooing motives. A higher intensity of social motives and self-exposure motives was expected in the group of people with physical disabilities than in the group of people without disabilities. A group of 113 people was examined, including 44 with physical disabilities and 67 without physical disabilities. A positive relationship was established between the motives for tattooing and psychological well-being, but in the group of people with disabilities it concerned only the aspects of emotional and personality well-being. On the other hand, in the group without disabilities, the positive relationship concerned only the aspects of emotional and social well-being. In addition, it was found that in the group of people with mobility disabilities there is a greater intensity of all the examined tattooing motives than in the group of people without disabilities.

Keywords: motives for tattooing, mental well-being, people with physical disabilities

Wprowadzenie

Tatuowanie ciała najczęściej określane jest jako dobrowolny i celowy proces wprowadzania trwałych rysunków, symboli lub innych wzorów na skórę poprzez nakłuwanie igłą i wstrzykiwanie barwnika pod skórę (Zajęcka, Wojnowska 2018). Staje się ono coraz bardziej popularnym sposobem modyfikacji swojego ciała. Dawno minął już czas, gdy kojarzone było głównie z subkulturą przestępczą lub z osobami z marginesu

społecznego i spotykało się z niechęcią lub co najmniej z dystansem otoczenia. Obecnie nastawienie do tatuowania i tatuażu ulega zmianie, a licznie powstające studia tatuażu mają w swej ofercie zróżnicowane techniki, treści czy kolorystykę rysunków na ciele. Wybór należy do osoby, która podejmuje decyzję o dokonaniu tatuażu oraz o planowanych jego cechach, kierując się różnymi motywami. Motywy wyboru treści i formy tatuażu mogą łączyć się z funkcjami, jakie pełnią tatuaże oraz ze związanymi z nimi, oczekiwanymi przez jednostkę gratyfikacjami. Wśród wielu funkcji tatuaży, które mogą leżeć u podłoża decyzji o ich wykonaniu najczęściej wymienia się funkcję religijną, autoprezentację, upamiętnienie, zwiększenie samooceny, kontakt ze sztuką, podniesienie atrakcyjności fizycznej czy przynależność do grupy (por. Wojciechowska, Olszewska 2023, Wojciechowska, Winiarek 2020, Zajęcka, Wojnowska 2018).

Poprzez stosowanie tatuaży nawiązujących do symboliki religijnej jednostka może wyrazić swoją wiarę i zaangażowanie religijne (Friedman, Mannino 2018, Johnson, Avenarius 2014, Zulueta 2012). Tatuaże mogą również służyć autoekspresji, czyli prezentacji swojej osobowości, oryginalności i niepowtarzalności, kreatywności, cenionych przez siebie idei, a także uczuć wobec innej osoby lub podkreślenia roli ważnego zdarzenia życiowego (Antoszewski et al. 2009, Hill et al. 2016, Naude, Jordaen i Bergh 2017, Schlosser et al. 2020; Zajęcka, Wojnowska, 2018). Posiadanie tatuaży ma za zadanie udowodnić również, że ich posiadacze są odważni, niezależni, ciekawi świata i nie lękający się podejmowania ryzykownych zachowań (Deschesnes et al. 2006, Hill et al. 2016). Wyniki niektórych badań pokazują, że samoekspresja bywa najczęściej deklarowanym motywem wykonania tatuażu (Smith et al. 2015).

Inna funkcja tatuażu to upamiętnienie ważnych osób lub zdarzeń z własnego życia, utrwalenie sytuacji, w których została wygrana walka z przeciwnościami losu czy zapis znaczących pomyślnych zdarzeń towarzyszących, np. przemianie ról społecznych (Hill et al. 2016, Deschesnes et al. 2006, Naude et al. 2017, Schlosser et al. 2020, Smith et al. 2015, Zajęcka, Wojnowska 2018). W badaniach Naude i współautorów (2017) na ten motyw wykonania tatuażu, jako główny, wskazywało 25% osób. Kolejny motyw tatuowania się łączy się z podwyższeniem własnej samooceny, poprawieniem percepcji własnej osoby (Antoszewski et al. 2009, Hill et al. 2016). Z badań wynika, że wyższy poziom samooceny prezentują grupy osób mające tatuaże niż grupy osób bez tatuaży (Rotaru, Burlacu 2019). Należy jednak zauważyć, że wymienione badania miały charakter korelacyjny, trudno więc stwierdzić, jaki jest kierunek ustalonych zależności – czy osoby wykazujące się wyższym poziomem samooceny decydowały się na tatuaże, czy też wykonanie tatuażu podnosiło ich poczucie własnej wartości.

Z powyższym motywem wiąże się chęć podniesienia atrakcyjności fizycznej swego ciała poprzez dekorowanie go tatuażami, ale także poprzez ukrywanie za ich pomocą defektów, znamion czy blizn. Osoby badane podkreślają, że dzięki ozdobnym

tatuazom są w stanie zaakceptować i polubić swoje ciało (Antoszewski et al. 2009, Hill et al. 2016, Jaworska i in., 2018, Schlosser et al. 2020, Zbyrad 2015). Element piękna tatuaży i uznawania ich za dzieła sztuki zawarty jest w kolejnym motywie tatuowania się, a mianowicie w chęci codziennego obcowania ze sztuką (Antoszewski et al. 2009, Jaworska et al. 2018, Schlosser et al. 2020, Zbyrad 2015).

Ostatni z wymienionych motywów tatuowania się wynika z potrzeby człowieka przynależenia do grupy bądź grup społecznych. Dzięki tatuazom wyrażającym określone wartości można łatwiej włączyć się do grupy preferującej podobne nastawienia do świata, można również demonstrować swoją przynależność do danej grupy (Deschesnes et al. 2006, Jaworska et al. 2018, Zajęcka, Wojnowska 2018).

Do opisanych wyżej kategorii motywów, po dokonaniu przeglądu wielu badań, Robert Nowak (2012) dołącza jeszcze inne, np. motyw samouzdrawienia, czyli odzyskania swego ciała po doświadczeniach maltretowania (Atkinson 2002), motyw „oporu” będący sposobem przeciwstawienia się społeczeństwu lub rodzicom, co można obserwować zwłaszcza w okresie adolescencji, motyw związany z uzależnieniem od tatuowania i ciągłym upamiętnianiem w tatuażu ważnych zdarzeń czy motyw seksualny mający na celu podkreślenie swoich preferencji seksualnych i seksualności (Armstrong, Caliendo, Roberts 2006, Delazar 2005, Vail 1999). Nowak (2012) stwierdza również, że motywy tatuowania można sprowadzić do trzech grup, a mianowicie do motywów związanych z wartościami estetycznymi, z ekspresją własnej indywidualności oraz z przynależnością grupową.

Wydaje się jednak, że w wymienionych trzech grupach zostały pominięte: motyw terapeutyczny, dążenie do poprawy samopoczucia psychicznego, polepszanie jakości życia, a także motyw tatuowania się jako pewien sposób radzenia sobie z różnymi problemami i sytuacjami trudnymi (Wojciechowska, Winiarek 2020). Jedną z grup osób, dla których tatuowanie się może być pomocnym sposobem rozwiązywania problemów adaptacyjnych, są osoby z niepełnosprawnościami, zwłaszcza zaś osoby z niepełnosprawnością ruchową. Osoby te mają często ograniczoną lub utrudnioną zdolność poruszania się i wykonywania codziennych czynności, stykają się też z wieloma wyzwaniami tak fizycznymi, jak i społecznymi. Samoocena ich stanu zdrowia, obrazu własnego ciała i wyglądu zewnętrznego bywa obniżona, co może utrudniać nawiązywanie i poszerzanie relacji społecznych oraz w konsekwencji prowadzić do izolacji społecznej (Borowiecki 2015).

Na podstawie przeglądu badań można dojść do wniosku, że pomiar kondycji psychicznej osób z niepełnosprawnością ruchową często jest sprowadzany do diagnozy samooceny bądź samoakceptacji swego ciała, stanu zdrowia i rzadziej – poczucia własnej skuteczności (Borowiecki 2015, Byra 2011). Wydaje się, że samopoczucie psychiczne osób z niepełnosprawnością ruchową wymaga bardziej pogłębionego opisu. W tym

celu można odwołać się do trójwymiarowej koncepcji dobrostanu psychicznego Coreya Keyesa i Mary Waterman (2003, Wojciechowska 2020), uwzględniającej trzy złożone kategorie dobrostanu psychicznego – emocjonalny, osobowościowy i społeczny (tab. 1).

Tabela 1. Wymiary subiektywnego dobrostanu psychicznego wg C.L.M. Keyesa i M.B. Waterman (2003)

Dobrostan psychologiczny/ osobowościowy	Dobrostan społeczny	Dobrostan emocjonalny
Samoaceptacja	akceptacja społeczna	afekt pozytywny
Rozwój osobisty	społeczna aktualizacja	afekt negatywny
Cel w życiu	społeczny wkład	zadowolenie ogólne z życia
Panowanie nad otoczeniem	koherencja społeczna	zadowolenie z różnych dziedzin życia
Autonomia	społeczna integracja	poczucie szczęścia
Pozytywne relacje z innym	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Grupa osób z niepełnosprawnością ruchową nie jest grupą homogeniczną funkcjonalnie, w jej ramach obecne są różnice wynikające z odmiennych źródeł niepełnosprawności, a mianowicie z wrodzonych wad rozwojowych, chorób, wypadków, urazów lub procesów starzenia się. Do nich dołączają różnice związane z poziomem akceptacji swej niepełnosprawności, oceną swego wyglądu i stosunku do swego ciała (Borowiecki 2015). Część osób poruszających się na wózkach, z niższą oceną stanu swego zdrowia, jest skłonna oczekiwać wsparcia ze strony otoczenia, inna część – o wyższej samoocenie swej niepełnosprawności, w większym stopniu stawia na niezależność, samodzielne podejmowanie wyzwań, adaptacyjne radzenie sobie z trudnościami (Byra 2011, 2012, 2013). Wiele osób w tej grupie dąży do poprawienia sprawności fizycznej i estetyki swego ciała, trenuje mięśnie klatki piersiowej oraz rąk, uczestniczy w treningach, doskonalą się w różnych dyscyplinach sportowych i działalności artystycznej. Ich ciała bywają ozdobione licznymi przyciągającymi wzrok tatuażami. Czy w takim razie osoby z niepełnosprawnością ruchową traktują tatuowanie się jako mechanizm sprzyjający osiągnięciu wyższego poziomu dobrostanu psychicznego? Jakimi motywami kierują się osoby z niepełnosprawnością ruchową, tatuując swoje ciało oraz czy określone motywy tatuowania wiążą się ze zróżnicowaniem poziomu dobrostanu psychicznego tych osób?

Podstawy metodologiczne badań własnych **Problem, zmienne, hipotezy**

Celem podjętych badań było ustalenie, czy istnieje związek pomiędzy motywami leżącymi u podstaw tatuowania się a dobrostanem psychicznym osób z niepełnosprawnością

ruchową oraz osób bez niepełnosprawności ruchowej. Zamierzano także sprawdzić, czy istnieją różnice w motywach tatuowania się pomiędzy grupą osób z niepełnosprawnością ruchową oraz grupą bez niepełnosprawności.

W modelu badawczym za zmienne niezależne przyjęto motywy tatuowania się, a za zmienne zależne – poziom dobrostanu emocjonalnego, osobowościowego i społecznego. Jeżeli chodzi o motywy tatuowania się, wyłoniono wśród nich następujące trzy kategorie. Pierwsza z nich to motywy społeczne, których wskaźnikiem były stwierdzenia w kwestionariuszu, takie jak: *dzięki tatuażom stałem się/stałam się członkiem określonej grupy; dzięki tatuażom zyskuję uwagę innych*. Drugą kategorią są motywy ekspozycji własnego ja, których wskaźnikami były stwierdzenia: *dzięki tatuażom wyrażam siebie, np. swoje przekonania, zainteresowania, osobowość; dzięki tatuażom czuję się bardziej niezależny/niezależna; tatuaże upamiętniają coś lub kogoś dla mnie ważnego*. Trzecia grupa motywów to dążenie do podniesienia/wzmocnienia własnego ego. Jej wskaźnikami są stwierdzenia: *dzięki tatuażom czuję się ładniejszy/ładniejsza; dzięki tatuażom czuję się pewniejszy/pewniejsza siebie; dzięki tatuażom lepiej o sobie myślę; tatuaże to moje hobby/pasja; poprzez tatuaże chcę zademonstrować swoją siłę, odporność, odwagę lub niezależność*.

Zmienne zależne, czyli subiektywny dobrostan psychiczny, opisany na trzech wymiarach – emocjonalnym, osobowościowym i społecznym, zaprezentowany jest w tabeli 1¹. Należy wyjaśnić, że podłożem dobrostanu emocjonalnego jest tzw. hedonistyczne podejście teoretyczne, natomiast podstawą teoretyczną dobrostanu osobowościowego i społecznego jest tzw. podejście eudajmonistyczne. Ze względu na różnice podstaw teoretycznych twórcy koncepcji zalecają analizę trzech odrębnych typów dobrostanu i nieobliczanie dla nich ogólnej średniej. A zatem wskaźnikami zmiennej zależnej są trzy wyniki trzech wymiarów dobrostanu psychicznego (Wojciechowska 2020).

Kontroli poddano także zmienne socjodemograficzne: wiek, płeć oraz dane dotyczące tatuaży – umiejscowieniu tatuaży i czy zostały one umieszczone w widocznym miejscu, liczbie tatuaży oraz ich treści.

W odpowiedzi na postawione pytanie o związek pomiędzy motywami tatuowania się a dobrostanem psychicznym postawiono hipotezę o istnieniu dodatniego związku pomiędzy nasileniem trzech kategorii motywów tatuowania się a dobrostanem emocjonalnym, osobowościowym i społecznym w grupach osób tak z niepełnosprawnością ruchową, jak i bez niepełnosprawności ruchowej. Oczekiwano także, że istnieją różnice w zakresie preferencji motywów tatuowania się pomiędzy badanymi grupami, a więc

¹ Szczegółowy opis dymensji dobrostanu emocjonalnego, osobowościowego i społecznego można także odnaleźć w monografii: L. Wojciechowska (2008), *Syndrom pustego gniazda: Dobrostan matek usamodzielniających się dzieci*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa.

w grupie osób z niepełnosprawnością bardziej nasilone będą motywy społeczne i motywy ekspozycji ja niż w grupie osób bez niepełnosprawności².

Narzędzia pomiarowe

- Narzędzie do pomiaru dobrostanu psychicznego

Dobrostan psychiczny mierzono za pomocą Kwestionariusza do badania samopoczucia – KBS opracowanego przez Wojciechowską i Ładę (Łada 2006) przeznaczanego do badania subiektywnego dobrostanu psychicznego we wczesnej dorosłości. Kwestionariusz został skonstruowany na podstawie teoretycznych założeń trójwymiarowej koncepcji dobrostanu Keyesa i Waterman (2003), uwzględniającej trzy wymiary: dobrostan emocjonalny, osobowościowy oraz społeczny. Rzetelność pomiaru kwestionariuszem określono za pomocą współczynnika alpha Cronbacha. Dla głównych wymiarów dobrostanu otrzymano następujące wartości współczynnika: dla dobrostanu emocjonalnego $\alpha = 0,90$, dla dobrostanu osobowościowego $\alpha = 0,87$, dla dobrostanu społecznego $\alpha = 0,85$.

- Narzędzie do pomiaru motywów tatuowania się

Narzędzie do pomiaru motywów tatuażu skonstruowane zostało przez A. Olszewską (Wojciechowska, Olszewska 2023) i było modyfikowane w zależności od celu badań oraz cech badanej grupy. Składa się z trzech części, w których stosowany jest zarówno ustrukturalizowany wywiad z pytaniami otwartymi, jak i forma kwestionariusza ze stwierdzeniami, do których osoba badana ustosunkowuje się na pięciopunktowej skali od *zupełnie się nie zgadzam* do *w pełni się zgadzam*. Część pierwsza to pytania otwarte dotyczące umiejscowienia tatuażu, liczby tatuaży, ich treści oraz tego, czy zostały umieszczone w widocznym, czy w ukrytym miejscu. Druga część, najważniejsza z punktu widzenia niniejszego opracowania, odnosi się do motywów wyboru tatuaży, jakimi kierowały się osoby badane. Zadaniem osoby badanej jest ustosunkowanie się do stwierdzeń prezentujących różne motywy na pięciopunktowej skali od *zupełnie się nie zgadzam* do *w pełni się zgadzam*. Forma stwierdzeń oraz ich trzy kategorie przybliżone są powyżej – w opisie zmiennej niezależnej. Należy dodać, że lista motywów została wyłoniona empirycznie na podstawie wcześniej prowadzonych badań nad funkcjami tatuaży. Rzetelność pomiaru motywów mierzona wartością współczynnika alpha Cronbacha wynosi dla kategorii motywów społecznych $\alpha = 0,63$; dla motywów ekspozycji własnego ja $\alpha = 0,63$ oraz dla motywów podniesienia/wzmocnienia ego $\alpha = 0,80$.

² Przeprowadzone badania dotyczyły szerszego zakresu problemów niż jest to zaprezentowane w niniejszym tekście. Ze względów wydawniczych wybrano określone wątki.

W trzeciej części narzędzia pomiarowego ponownie zawarte są pytania otwarte, które dotyczą ewentualnych planów dalszego tatuowania się, ich treści, motywów oraz ich umiejscowienia w widocznym bądź niewidocznym miejscu.

– Ankieta socjodemograficzna

W ankiecie postawiono pytania o wiek, płeć, miejsce zamieszkania, stan cywilny, wykształcenie oraz o ewentualną niepełnosprawność ruchową.

Grupy badane

Do badania prowadzonego on-line zaproszone zostały osoby mające na swym ciele tatuaż lub tatuaże oraz wywodzące się z różnych grup społecznych. Pakiet badawczy został udostępniony na grupach społecznościowych na platformie Facebook o tematyce tatuaży. Badaczka D. Kasperek (2023) podkreśliła w zaproszeniu, że pragnie po ukończeniu studiów pracować z osobami z niepełnosprawnością ruchową, dlatego bardzo jej zależy na ich udziale w badaniu oraz poznaniu ich przekonań i opinii na temat tatuowania się i tatuażu.

W badaniu wzięło udział 113 osób w wieku 19-41 lat ($M = 24,69$; $SD = 4,37$), 44 osoby z niepełnosprawnością ruchową, w tym 6 kobiet i 38 mężczyzn w wieku 19-26 lat ($M = 23,00$; $SD = 2,38$) oraz 67 osób bez niepełnosprawności ruchowej, w tym 59 kobiet i 8 mężczyzn w wieku 19-41 lat ($M = 25,81$; $SD = 4,99$). Nie udało się zrównoważyć liczby kobiet i mężczyzn w ramach badanych grup oraz upodobnić pod tym względem grupy osób z niepełnosprawnością ruchową oraz grupy bez niepełnosprawności.

Znaczna część osób badanych z niepełnosprawnością ruchową mieszkała w małym (49,6%) lub w dużym mieście (39,8%), pozostawała w stałym związku partnerskim (38,9%), miała wykształcenie średnie (61,9%) oraz wskazywała na uszkodzenie w czasie porodu jako źródło niepełnosprawności (54,5%). W grupie z niepełnosprawnością ruchową aż 43,2% osób miało ponad 5 tatuaży, podczas gdy w grupie bez niepełnosprawności ruchowej najwięcej osób (47,8%) miało od 2 do 5 tatuaży. Tatuaże najczęściej były umiejscowione na rękach tak w grupie osób z niepełnosprawnością ruchową (70,5%), jak i w grupie bez niepełnosprawności (85,5%). W obu grupach najważniejszy tatuaż był umiejscowiony w widocznym miejscu, a przeszło 90% osób w tych grupach planowało kolejny tatuaż.

Wyniki badań

– Motywy tatuowania się a dobrostan emocjonalny, osobowościowy i społeczny

W tabeli 2 przedstawiono współczynniki korelacji ρ Spearmana pomiędzy nasileniem motywów tatuowania się a wskaźnikami dobrostanu psychicznego otrzymane

w grupie osób z niepełnosprawnością ruchową. Oznaczone zostały korelacje istotne statystycznie.

Wyniki badań wskazały na dodatnie korelacje pomiędzy nasileniem społecznych motywów tatuowania się a dymensją dobrostanu osobowościowego – poziomem autonomii i ogólnym poziomem dobrostanu emocjonalnego. Stwierdzono również, że nasilenie motywów ekspozycji własnego ja korelowało dodatnio z poziomem samoakceptacji – dymensją dobrostanu osobowościowego, a także z ogólnym poziomem dobrostanu emocjonalnego i jego dymensjami – afektem pozytywnym i poczuciem szczęścia. Z kolei nasilenie motywu podniesienia/wzmocnienia własnego ego korelowało dodatnio z poziomem afektu pozytywnego, poczuciem szczęścia i ogólnym dobrostanem emocjonalnym.

Tabela 2. Współczynniki korelacji pomiędzy nasileniem motywów tatuowania się a wskaźnikami dobrostanu psychicznego otrzymane w grupie osób z niepełnosprawnością ruchową

Dobrostan	Motywy		
	społeczne	ekspozycji własnego ja	podniesienia własnego ego
Samoakceptacja	0,219	0,301*	0,194
cel życiowy	-0,165	0,117	0,001
osobisty rozwój	0,137	0,054	0,135
panowanie nad otoczeniem	0,051	-0,028	0,170
Autonomia	0,297*	0,269	0,120
pozytywne relacje	-0,111	-0,070	-0,063
Dobrostan osobowościowy	0,199	0,231	0,244
społeczna akceptacja	0,091	0,122	0,297
społeczna aktualizacja	0,243	0,079	0,219
społeczny wkład	0,234	0,093	0,151
społeczna koherencja	-0,071	-0,027	-0,026
społeczna integracja	0,087	0,112	0,034
Dobrostan społeczny	0,207	0,122	0,269
afekt pozytywny	0,242	0,348*	0,414**
afekt negatywny	-0,242	-0,170	-0,247
zadowolenie ze sfer życia	0,252	0,160	0,232
ogólne zadowolenie z życia	-0,053	0,058	0,172
poczucie szczęścia	0,200	0,419**	0,297*
Dobrostan emocjonalny	0,333*	0,316*	0,393**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Dokonano także sprawdzenia związków pomiędzy motywami tatuowania się a dobrostanem osobowościowym, społecznym i emocjonalnym w grupie osób bez niepełnosprawności, która ma status grupy kontrolnej. Wyniki badań prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Współczynniki korelacji pomiędzy nasileniem motywów tatuowania się a wskaźnikami dobrostanu psychicznego otrzymane w grupie osób bez niepełnosprawności ruchowej

Dobrostan	Motywy		
	społeczne	ekspozycji własnego ja	podniesienia/wzmocnienia własnego ego
Samoakceptacja	0,151	0,197	-0,066
cel życiowy	-0,128	-0,076	-0,184
osobisty rozwój	0,106	0,226	-0,067
panowanie nad otoczeniem	0,051	0,073	-0,134
Autonomia	-0,035	0,071	-0,128
pozytywne relacje	0,132	0,209	0,039
Dobrostan osobowościowy	0,062	0,148	-0,149
społeczna akceptacja	0,153	0,244*	0,064
społeczna aktualizacja	0,328**	0,409**	0,208
społeczny wkład	0,124	0,227	0,159
społeczna koherencja	0,147	0,126	-0,036
społeczna integracja	0,170	0,158	0,050
Dobrostan społeczny	0,234	0,291*	0,126
afekt pozytywny	0,011	0,159	0,045
afekt negatywny	0,069	-0,015	0,055
zadowolenie ze sfer życia	0,069	0,218	0,010
ogólne zadowolenie z życia	0,166	0,308**	0,117
poczucie szczęścia	0,056	0,304*	0,127
Dobrostan emocjonalny	0,070	0,226	0,033

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Jak pokazuje tabela 3, otrzymano istotne statystycznie dodatnie korelacje pomiędzy nasileniem społecznych motywów tatuowania się a dymensją dobrostanu społecznego – poziomem społecznej aktualizacji. Stwierdzono również, że nasilenie motywów ekspozycji własnego ja korelowały dodatnio z poziomem ogólnego dobrostanu społecznego oraz z jego dymensjami – społeczną akceptacją i społeczną aktualizacją, ponadto z dymensjami dobrostanu emocjonalnego – poziomem zadowolenia z życia i poczucia szczęścia. Nie stwierdzono istotnych statystycznie korelacji dotyczących motywów podniesienia/wzmocnienia własnego ego.

- Motywy tatuowania się w grupie osób z niepełnosprawnością ruchową oraz w grupie osób bez niepełnosprawności ruchowej

W tabeli 4 przedstawiono średnie wartości nasilenia motywów tatuowania się w grupie osób z niepełnosprawnością ruchową i w grupie osób bez niepełnosprawności ruchowej. Zestawienie zostało uzupełnione wartościami nieparametrycznego testu *U* Manna-Whitneya.

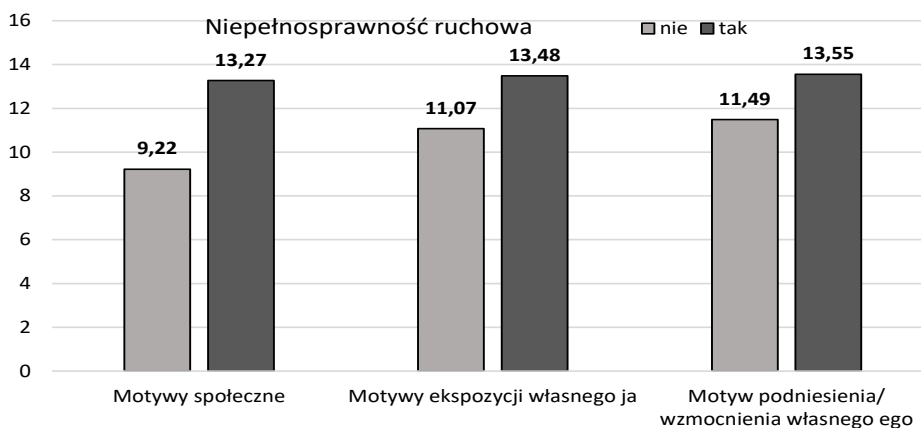
Tabela 4. Średnie wartości nasilenia motywów tatuowania się w grupie osób z niepełnosprawnością ruchową i w grupie osób bez niepełnosprawności ruchowej

Motywy	Niepełnosprawność ruchowa					
	Nie		Tak			
Motywy tatuowania się	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Motywy społeczne	9,22	2,79	13,27	2,28	422,50	0,001
Motywy ekspozycji własnego ja	11,07	3,08	13,48	2,02	785,00	0,001
Motyw podniesienia/ wzmocnienia własnego ego	11,49	3,34	13,55	1,85	917,50	0,001

M – wartość średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *U* – wartość testu *U* Manna-Whitneya; *p* – istotność statystyczna

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań zaprezentowane w tabeli 4 pozwalają stwierdzić, że nasilenie wszystkich trzech motywów tatuowania się było istotnie statystycznie wyższe w grupie osób z niepełnosprawnością ruchową niż w grupie bez niepełnosprawności ruchowej. Różnice te dobrze ilustruje wykres 1.



Wykres 1. Średnie wartości nasilenia motywów tatuowania się w grupie osób z niepełnosprawnością ruchową i w grupie osób bez niepełnosprawności ruchowej.

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja wyników

Wyniki badań dotyczące związków pomiędzy motywami tatuowania, jakimi kierowały się osoby badane a dobrostanem psychicznym w dwu grupach pokazały, że przyjęty kierunek rozumowania, zakładający, że motywy tatuowania się są dodatnio związane z dobrostanem psychicznym, potwierdza się. Natomiast związek ten nie jest tak prosty, jak przypuszczano.

W grupie tatuowanych osób z niepełnosprawnością ruchową okazało się, że u podstaw wykonania tatuażu leżały wszystkie mierzone kategorie motywów, czyli społeczne, ekspozycja własnego ja oraz wzmocnienie ego. Kierowanie się przy wykonywaniu tatuażu motywami społecznymi łączyło się z poczuciem autonomii, niezależności, z przekonaniem o możliwości decydowania o swoim życiu, a kierowanie się ekspozycją własnego ja wiązało się z osiągnięciem wyższego poziomu samoakceptacji, czyli pogodzenia się ze swoimi wadami fizycznymi, defektami psychicznymi oraz dostrzeżenia i uznania swoich dobrych stron, cech i dyspozycji. Dla osób z ograniczonymi często możliwościami przemieszczania się, „polubienie siebie” i nabycie przekonania o swej samodzielności może być kluczowe dla adaptacji do otoczenia społecznego i podejmowania wyzwań. Znaczenie motywów społecznych i ekspresji własnego ja przy wykonywaniu tatuażu dla samopoczucia psychicznego osób jest podkreślane przez wielu badaczy (Antoszewski et al. 2009, Deschesnes et al. 2006, Hill et al. 2016, Smith et al. 2015).

W grupie osób tatuowanych z niepełnosprawnością ruchową zwraca też uwagę wynik dodatniego związku pomiędzy wszystkimi trzema rodzajami motywów tatuowania się a dobrostanem emocjonalnym, w tym dymensjami tego dobrostanu – afektu pozytywnego i poczucia szczęścia. Oznaczałoby to, że osoby z niepełnosprawnością ruchową, wykonując tatuaże, niezależnie od kategorii motywów, w dużym stopniu mogą czuć się szczęśliwe i cieszyć się życiem.

Wyniki uzyskane w grupie kontrolnej, czyli w grupie osób z tatuażami, ale bez niepełnosprawności, są odmienne. Przede wszystkim tylko dwa rodzaje motywów są odpowiedzialne za tatuowanie się tych osób – społeczne i ekspozycja własnego ja, ponadto wiążą się one z ogólnym dobrostanem społecznym, a także z jego dymensjami – społeczną aktualizacją i społeczną akceptacją. Poza tym, podobnie jak w grupie osób z niepełnosprawnością ruchową, motyw ekspozycji własnego ja koreluje dodatnio z aspektami dobrostanu emocjonalnego – poczuciem szczęścia oraz z ogólnym zadowoleniem z życia.

Aby dokładnie zinterpretować rezultaty badań w grupie bez niepełnosprawności, należy określić, czym jest dobrostan społeczny i jego dymensje skorelowane w prezentowanych badaniach własnych z motywami tatuowania się. Warto też zauważyć,

że ani dobrostan społeczny, ani jego dymensje nie były obecne w wynikach grupy z niepełnosprawnością ruchową.

Dobrostan społeczny oznacza samopoczucie jednostki jako członka danego społeczeństwa lub mniejszej grupy społecznej. Z kolei jego aspekt – społeczna akceptacja – to darzenie społeczeństwa zaufaniem, przychylne nastawienie do członków społeczeństwa i przekonanie o przychylności i życzliwości innych. Jednostki akceptujące społeczeństwo czują się w nim komfortowo (Keyes, Waterman 2003, Wojciechowska 2008). Druga dymensja dobrostanu społecznego, czyli aktualizacja społeczna, określana jest przez przekonanie o pozytywnej ewolucji społeczeństwa i poczucie, że tkwiący w nim potencjał jest przez jego członków oraz różne instytucje pomyślnie realizowany. Jest to wiara w przyszłość społeczeństwa i w to, że świat zmienia się na lepsze (Keyes, Waterman 2003, Wojciechowska 2008). A zatem można stwierdzić, że tatuowanie się może być wyrazem, przejawem i korelatem afirmacji świata społecznego, który zwrotnie akceptuje i jest tolerancyjny dla różnych jego członków, przejawiających różne style życia, w tym dla miłośników tatuaży. Ekspozycja własnego ja poprzez tatuaż stanowi w przekonaniu badanych młodych dorosłych pewnego rodzaju sprawdzian lub świadectwo tego, że tworzą się warunki do coraz wyższej jakości społeczeństwa. Nie jest więc zaskoczeniem, że w warunkach pozytywnego spostrzegania społeczeństwa, z kategorią motywów, czyli z ekspozycją własnego ja wiąże się wyższy poziom ogólnego zadowolenia z życia i poczucie szczęścia w grupie osób tatuowanych, ale niemających żadnych niepełnosprawności.

Porównanie związków pomiędzy motywami tatuowania a dobrostanem psychicznym w obu grupach pozwala zauważyć, że tatuowanie się w grupie bez niepełnosprawności wiąże się przede wszystkim z poczuciem harmonijnego życia w społeczeństwie, podczas gdy w grupie osób z niepełnosprawnościami tatuowanie ciała łączy się z indywidualną wewnętrzną kondycją psychiczną.

Kolejny ciekawy rezultat porównań nasilenia motywów tatuowania w grupie kryterialnej i kontrolnej (tab. 4) mówi, że w grupie osób z niepełnosprawnością jest istotnie większe nasilenie wszystkich trzech kategorii motywów tatuowania niż w grupie osób bez niepełnosprawności. Można więc przypuszczać, że dla osób z niepełnosprawnością ruchową wykonywanie tatuaży i ich posiadanie jest znacznie ważniejsze niż dla grupy kontrolnej. Grupa osób bez niepełnosprawności jest w stanie bez większych ograniczeń próbować innymi metodami troszczyć się i zabiegać o swoje samopoczucie psychiczne, natomiast dla osób z niepełnosprawnością ruchową tatuowanie się może być metodą ważną, dominującą, a może w niektórych przypadkach – jedyną.

Wnioski

Wyniki badań pozwoliły na częściowe potwierdzenie hipotezy o związku pomiędzy motywami tatuowania się a dobrostanem psychicznym oraz o różnicach w zakresie motywów tatuowania się pomiędzy grupą osób z niepełnosprawnością ruchową oraz grupą osób bez niepełnosprawności.

1. W grupie osób z niepełnosprawnością ruchową dodatni związek dotyczył:
 - wszystkich motywów tatuowania się z wymiarami dobrostanu emocjonalnego,
 - motywów społecznych z autonomią – aspektem dobrostanu osobowościowego,
 - a także motywów ekspozycji własnego ja z samoakceptacją, będącą również aspektem dobrostanu osobowościowego.
2. W grupie osób bez niepełnosprawności ruchowej dodatni związek dotyczył:
 - tylko dwóch motywów tatuowania się, a mianowicie społecznych oraz ekspozycji własnego ja,
 - motywy społeczne korelowały ze społeczną aktualizacją – wymiarem dobrostanu społecznego,
 - motywy ekspozycji własnego ja korelowały ze społeczną akceptacją oraz ze społeczną aktualizacją – wymiarami dobrostanu społecznego,
 - motywy ekspozycji własnego ja korelowały z dwoma wymiarami dobrostanu emocjonalnego – ogólnym zadowoleniem z życia oraz poczuciem szczęścia.
3. Wyższe nasilenie wszystkich motywów tatuowania się, a nie tylko, jak oczekiwano, dwóch motywów – społecznych oraz ekspozycji własnego ja – wystąpiło w grupie osób z niepełnosprawnością ruchową niż w grupie osób bez niepełnosprawności ruchowej.

Bibliografia

- Antoszewski B., Sitek A., Fijałkowska M., Kasielska A., Kruk-Jeromin J. (2009), *Tattooing and body piercing – what motivates you to do it?*, „International Journal of Social Psychiatry Online First”, 56, 5: 471-480.
- Atkinson M. (2002), *Pretty in ink: Conformity, resistance, and negotiation in women's tattooing*, „Sex Roles”, 47: 219-235.
- Armstrong M.L., Caliendo C., Roberts A.E. (2006), *Genital piercings: What is known and what people with genital piercings tell us*, „Urologing Nursing”, 26: 173-180.
- Borowiecki P. (2015), *Samoocena osób z niepełnosprawnością w świetle wybranej literatury i badań własnych*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania”, 2, 15: 109-126.

- Byra S. (2011), *Poczucie własnej skuteczności w kontekście radzenia sobie w sytuacjach trudnych kobiet i mężczyzn z nabytą niepełnosprawnością ruchową*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, 17, 3: 127-134.
- Byra S. (2012), *Radzenie sobie w sytuacjach trudnych a przystosowanie do życia z niepełnosprawnością u osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego o zróżnicowanym poziomie subiektywnej oceny zdrowia*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, 18, 1: 37-44.
- Byra S. (2014), *Nadzieja podstawowa i percepcja własnej niepełnosprawności a radzenie sobie osób z urazem rdzenia kręgowego*, „Hygeia Public Health”, 49, 4: 825-832.
- Delazar M.E. (2005), *The relationship between self-esteem, objectified body consciousness, personality traits and body modification: An exploratory study*, „Dissertation Abstracts International”, Section B: „The Science and Engineering”, 65: 5395.
- Deschesnes M., Demers S., Fines P. (2006), *Prevalence and Characteristics of Body Piercing and Tattooing Among High School Students*, „Canadian Journal of Public Health”, 97, 4: 325-328.
- Friedman R., Mannino M. (2018), *Natural mummies from Predynastic Egypt reveal the world's earliest figural tattoos*, „Journal of Archaeological Science” 92, 4: 116-125.
- Hill B.M., Olgetree S.M., McCrary K.M. (2016), *Body Modifications in College Students: Considering Gender, Self-Esteem, Body Appreciation, and Reasons for Tattoos*, „College Student Journal”, 50, 5: 246-252.
- Jaworska K., Fijałkowska M., Antoszewski B. (2018), *Tattoos yesterday and today in the Polish population in the decade 2004-2014*, „Health Psychology Report”, 6, 4: 321-329.
- Johnson R.A., Avenarius C.B. (2014), *The Role of Religious Values: Young Christians' Opinions toward Tattoos*, „Explorations: the Journal of Undergraduate Research”, <https://uncw.edu/csurf/explorations/documents/volume%209%202014/r-johnson.pdf> [12.05.2023].
- Kasperek D.K. (2023), *Motywy tatuowania się osób z niepełnosprawnością ruchową a ich dobrostan psychiczny*, nieopublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem L. Wojciechowskiej, Zielona Góra, Instytut Psychologii UZ.
- Keyes C.L.M., Waterman M.B. (2003), *Dimensions of well-being and mental health in adulthood*, [w:] *Well-being: Positive development across the life course*, eds. M. Bornstein, L. Davidson, C.L.M. Keyes, K.A. Moore, London, Lawrence Erlbaum Associates: 477-497.
- Łada M. (2006), *Płeć psychologiczna i typ kariery zawodowej a subiektywny dobrostan kobiet*, nieopublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem L. Wojciechowskiej. Warszawa, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Naude L., Jordaan J. Bergh L. (2017), *„My Body is My Journal, and My Tattoos are My Story”: South African Psychology Students' Reflection on Tattoo Practices*, „Springer Science+Business Media”, 38: 177-186.
- Nowak R. (2012), *Psychologiczne aspekty tatuowania się*, „Roczniki Psychologiczne”, 15, 2: 87-104.
- Rotaru A.M., Burlacu C. (2019), *The influence of tattoos on self-esteem and the perception of Romanian society*, „Agora Psycho-Pragmatica”, 13, 1: 325-328.
- Schlosser A., Giacomozzi A.J., Camargo B.V., Pereira da Silva E.Z., Xavier M. (2020), *Tattooed and non-tattooed women: Motivation, Social Practices and risk behavior*, „Psico-USF, Braganca Paulista”, 25, 1: 51-62.
- Smith H., Dickson L., Dukes R.L., Strapko N. (2015), *To ink or not to ink: the meaning of tattoos among college students*, „College Student Journal”, 49, 1: 106-120.
- Vail D.A. (1999), *Tattoos are like potato chips... you can't have just one: The process of becoming and being a collector*, „Deviant Behavior”, 20: 253-273.
- Wojciechowska L. (2008), *Syndrom pustego gniazda: Dobrostan matek usamodzielniających się dzieci*, Warszawa, Instytut Psychologii PAN.

- Wojciechowska L. (2020), *Duchowość a subiektywny dobrostan osobowościowy, społeczny i emocjonalny osób we wczesnej, średniej i późnej dorosłości*, [w:] *Konteksty religijności i rodziny*, red. M. Borowska, J. Kraśniewska, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie: 113-170.
- Wojciechowska L., Winiarek A. (2020), *Tatuowanie ciała jako jeden ze sposobów radzenia sobie z niepełnosprawnością*, [w:] *Problematyczność inkluzji społecznej i edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami i o szczególnych potrzebach*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego: 141-152.
- Wojciechowska, L., Olszewska, A. (2023), *Tatuowanie się i osoby tatuowane w percepcji nastolatków*, [w:] *O (nie)typowych uczniach i ich (nie)typowej edukacji*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego: 103-114.
- Zajęcka B., Wojnowska A. (2018), *Rola i znaczenie tatuażu wśród wychowanek Zakładu Poprawczego w Zawierciu*, „Pedagogika”, 27, 2: 309-321.
- Zbyrad T. (2015), *Przekształcanie ciała – tatuaż i piercing. Motywy osobiste i znaczenie społeczne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Sociologica”, 7, 1: 67-77.
- Zulueta L. (2012), *The Art of Tattoo*, CreateSpace Independent Publishing Platform.

Aleksandra Kaczyńska

studentka Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

Katarzyna Ćwirynkało, Urszula Bartnikowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr13>

SAMOPCZUCIE PSYCHICZNE I FIZYCZNE G/GŁUCHYCH W CZASIE PANDEMII COVID-19. REFLEKSJE NA PRZYSZŁOŚĆ

Mental and physical well-being of the d/Deaf during the COVID-19 pandemic. Reflections for the future

Abstract: The aim of the study was the impact of the COVID-19 pandemic in Poland on the well-being of d/Deaf people. A total of 100 people aged between 18 and 65 took part in the study, with the majority being female (66%), men being 33% and 2 people choosing the answer 'other'. The research showed that the pandemic had a significant negative impact on the mental and physical well-being of the d/Deaf people. Due to the numerous restrictions on going out and social contact, the respondents' relationships and physical conditions suffered greatly. That situation affected the respondents' psychological well-being negatively. The results of the study showed how much of a problem it was for d/Deaf people to wear masks, which not only took away the comfort of breathing but, more importantly, interfered with communication.

Keywords: d/Deaf, pandemic, mental well-being, physical well-being

Wprowadzenie

Uszkodzenie słuchu najczęściej postrzega się jako wadę organizmu, która wpływa na możliwości komunikowania się. Harlan Lane (1996) zauważa, że człowieka z wadą słuchu można rozpatrywać w trzech aspektach:

- identyfikując niesłyszących jako ludzi tworzących inną kategorię społeczną, ale przejawiającą cechy wspólne z kulturą słyszących;
- jako osoby z niepełnosprawnością, chore, pozbawione zmysłu słuchu. Ta perspektywa jest często przywoływana przez osoby słyszące, które wyobrażają siebie jako niesłyszące i doświadczają poczucia straty;
- rozumienie głuchoty jako indywidualnej cechy jednostki z uszkodzeniem słuchu (Lane 1996: 25).

Zwykle w społeczeństwie dominuje medyczne spojrzenie, jednak równolegle można się spotkać z modelem społeczno-kulturowym głuchoty. Aby oddzielna grupa społeczna mogła zaistnieć jako osobna kultura, musi posiadać cechy, takie jak: ten sam język, wspólna historia, solidarność polityczna, dziedziczność tradycji charakterystycznych tylko dla danej grupy, akulturacja dzieci, jednoznaczne konwenanse, bycie dumnym ze swojej odmienności. Głusi jako jedyna grupa osób z niepełnosprawnością może wykazać się wszystkimi wymienionymi wyżej cechami (Barnes, Mercer 2008: 120-121).

Język używany do komunikacji jest także sposobem na zacieśnianie więzów społecznych. Dla Głuchych¹ jest to język migowy, który jest naturalnym językiem o charakterze wizualno-przestrzennym. Sposób, w jaki jest odbierany, opiera się na kanale wzrokowym. Duża część słyszącego społeczeństwa uważa, że na całym świecie panuje jeden uniwersalny język migowy. W rzeczywistości jest wiele jego odmian, które zależą od miejsca i czasu ich powstawania. Przekonanie słyszących o istnieniu jednego języka migowego może wynikać z większej swobody komunikowania się Głuchych między sobą bez względu na pochodzenie. Warto podkreślić, że w języku migowym można przekazać dowolny komunikat, jest to język żywy, posiadający swoją własną gramatykę, odrębną od gramatyki języków mówionych. Podczas jego stosowania ważna jest wzmoczona mimika i gestykulacja, która ułatwia komunikację. Jednak znak migowy to nie swobodna gestykulacja – pełni on funkcję symbolu, to znaczy, że nie jest on naturalnym gestem używanym w trakcie rozmowy. Ma swoje przypisane znaczenie, tak jak słowo w języku fonicznym (Tomaszewski, Roksik 2002: 133-136, Świdziński 2005: 690). Funkcjonowanie społeczności Głuchych opiera się na posługiwaniu się językiem migowym. To pociąga kolejne odmienności: potrzebę intensywnego utrzymywania kontaktu wzrokowego i obserwowania mimiki twarzy oraz odczytywania mowy z ust, inne standardy utrzymywania kontaktu dotykowego (jest on częstszy i bardziej akceptowany niż u słyszących), inna specyfika wypowiedzi, powitań i pożegnań oraz nawiązywania pierwszego kontaktu Głuchych, odmienne wartości (np. większe ceniecie sobie kolektywizmu niż indywidualizmu) (Bartnikowska 2010: 60).

Pandemia zmieniła życie właściwie każdego człowieka ze względu na konieczność dostosowania się do wprowadzanych ogólnie zasad, mających na celu ograniczenie osobistych kontaktów międzyludzkich i tym samym zapewnienie bezpieczeństwa zdrowotnego. Zarówno izolacja, jak i gwałtowny natłok informacji (często niejasnych, niewłaściwych bądź wyolbrzymionych) dotyczących pandemii, prowadził często do różnych problemów zdrowia psychicznego (np. depresji lub lęku) (Gao et al. 2020). Niestety w okresie pandemii Głusi doświadczyli jeszcze mocniejszej dyskryminacji ich potrzeb. Przede wszystkim przejawiało się to jako niewystarczające informowanie

¹ Termin „Głuchy” (pisany wielką literą) stosujemy tu do określenia członka kultury Głuchych, podczas gdy nazwa „głuchy” (pisany małą literą) odnoszona jest do osoby z uszkodzeniem słuchu.

ich o stanie epidemiologicznym, działaniach i zaleceniach. Dla osób słyszących dostęp do wiarygodnych, oficjalnych wiadomości jest powszechny, osoby Głuche musiały domagać się swoich praw u Premiera, Ministra Zdrowia, Pełnomocnika ds. Osób z Niepełnosprawnościami, Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji². Wsparcie ze strony Rzecznika Praw Obywatelskich przyniosło efekty, obecnie więcej kanałów telewizyjnych, konferencji prasowych i komunikatów jest tłumaczonych na Polski Język Migowy oraz pojawiają się napisy w języku polskim. Szkoda, że nadal poziom tłumaczeń nie spełnia standardów Polskiego Języka Migowego, tłumacz/tłumaczka są zasłonięci, zbyt małych rozmiarów, podobnie jak napisy. To znacząco utrudnia zrozumienie przekazywanych treści i negatywnie wpływa na zrozumienie tego, co się dzieje. W związku z tym u g/Głuchych narastał poziom frustracji i poczucie zagubienia. Co gorsza, mają oni zdecydowanie trudniejszy dostęp do opieki psychologicznej i często pozostawiani są bez wsparcia. Problem pojawia się również w kontakcie ze służbami publicznymi, od których w dużej mierze zależy poziom poczucia bezpieczeństwa wśród obywateli. Niestety nie mają oni wystarczającej wiedzy o potrzebach i możliwościach komunikacyjnych osób g/Głuchych. Dodatkowo obowiązek noszenia maseczek znacząco wpłynął na możliwość zrozumienia osób słyszących przez Głuchych, którzy wspomagali się odczytywaniem ruchów warg, a także między sobą (por. Recio-Barbero 2020), ponieważ w językach migowych, w tym w Polskim Języku Migowym, mimika pełni bardzo ważną funkcję. W konsekwencji za istotne uznać można uświadamianie służb porządkowych o różnych sposobach komunikacji Głuchych i zezwolenie im na wybranie jak najbardziej korzystnej dla nich formy (pisanie na kartce, aplikacja z tłumaczem, aplikacja edytująca przekaz foniczny) (*Koronawirus...*, 2020).

Z powodu pandemii COVID-19 podjęto środki mające na celu wstrzymanie rozpowszechniania się wirusa, co wymusiło wprowadzenie w szkołach zajęć zdalnych, które przysporzyły wielu problemów, szczególnie technicznych. Brak dostępu do sprawnego sprzętu oraz niestabilna sieć internetowa uniemożliwiały uczestniczenie w zajęciach, do którego prawo ma każdy uczeń (Lewandowska 2020: 11).

Metodologia badań

Opisana powyżej trudna sytuacja g/Głuchych w czasie pandemii COVID-19 wzbudziła zainteresowanie samopoczuciem tej grupy osób. Celem podjętych badań było poznanie potencjalnego wpływu pandemii w Polsce na samopoczucie fizyczne i psychiczne osób Głuchych. Problem badawczy brzmiał: Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób pandemia COVID-19 wpłynęła na samopoczucie psychiczne i fizyczne osób Głuchych?

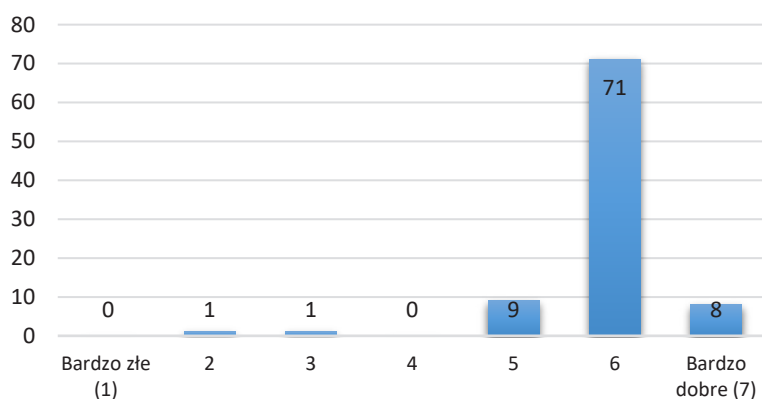
² Warto odnotować, że osoby Głuche spotykały się z podobnymi problemami również w innych krajach, np. w Brazylii (Silva et al. 2020) i USA (Moreland et al. 2021, Panko et al. 2021).

Hipoteza do tak postawionego problemu została sformułowana następująco: pandemia COVID-19 miała wpływ na poziom samopoczucia psychicznego i fizycznego u osób z zaburzeniami słuchu – ich stan w wyniku pandemii pogorszył się. Do realizacji celu badań wybrano metodę sondażu diagnostycznego, a jako techniki użyto ankiety własnej konstrukcji. Ankieta była dostępna w wersji papierowej i elektronicznej online. Badania przeprowadzono w czasie od grudnia 2021 do czerwca 2022 roku.

Ankietę wypełniło 100 osób z uszkodzonym słuchem (68 kobiet, 32 mężczyzn i 2 osoby, które oznaczyły w kategorii płeć odpowiedź „inna”). Badani byli w wieku od 18 do 65 lat (najwięcej osób było w przedziale wiekowym 26-45 lat). Większość respondentów pochodziła z miasta (87%). Prawie połowa badanych miała wykształcenie średnie (44%), 32% zawodowe, 15% wyższe, 9% podstawowe. Ponad połowa respondentów (57%) nigdy nie nosi aparatu słuchowego. Z kolei 29% rzadko go używa. Tylko 4% nosi aparat słuchowy na co dzień.

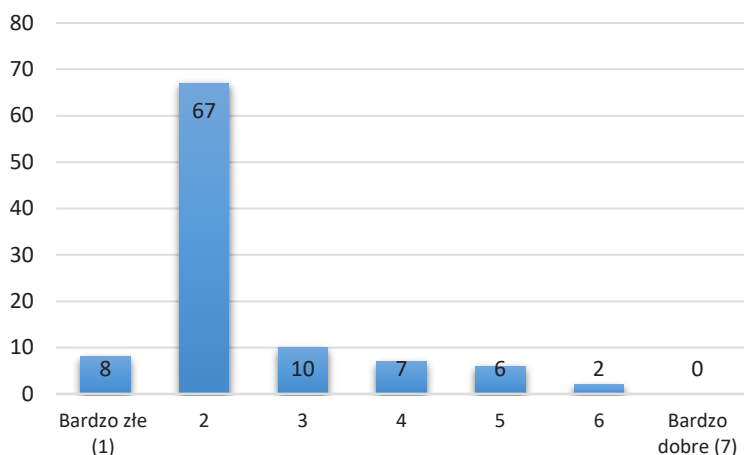
Wpływ pandemii na poziom samopoczucia psychicznego u badanych

Dobre samopoczucie w dużym stopniu zależy od indywidulanych przekonań, relacji społecznych i stanu zdrowia fizycznego. Osoby biorące udział w badaniach w dużej mierze określały swoje aktualne samopoczucie jako dobre. Średnia odpowiedzi wyniosła 6,02 na skali 1-7, gdzie 1 oznaczało – bardzo złe, a 7 – bardzo dobre. Tylko 2 osoby swój poziom samopoczucia umieściły na skali bliżej odpowiedzi „bardzo złe” (wykr. 1). Warto podkreślić, że dotyczy to czasu wyciszenia pandemii.



Wykres 1. Poziom samopoczucia psychicznego badanych przed pandemią

Źródło: badania własne.



Wykres 2. Poziom samopoczucia psychicznego u badanych w czasie pandemii

Źródło: badania własne.

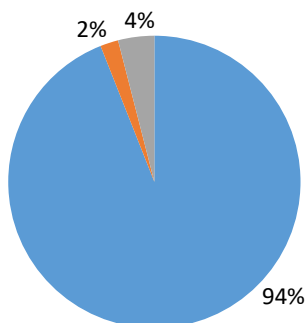
Z powodu pandemii znaczna część ludzkości zaczęła zauważać u siebie pogarszające się samopoczucie. Pojawiająca się niepewność w stosunku do przyszłości to ogromne obciążenie psychiczne. Bez wątpienia czas pandemii był dla badanych wyzwaniem i stworzył zagrożenie dla zdrowia psychicznego i fizycznego. U zdecydowanej większości ankietowanych można zauważyć spadek samopoczucia w czasie pandemii. Średnia odpowiedzi na to pytanie wyniosła na tej samej skali 2,42. Aż 67% ankietowanych określiło swoje samopoczucie jako złe. Tylko u 8% balansowało ono bliżej odpowiedzi bardzo dobre (wykr. 2).

Kolejny wykres przedstawia, jak ogromna część badanych jest zdania, że ich samopoczucie w wyniku pandemii pogorszyło się – aż 94% ankietowanych zaznaczyło taką odpowiedź. Cztery osoby wybrały odpowiedź dotyczącą braku zmiany w ich samopoczuciu. Tylko dwóch badanych zauważyło poprawę swojego samopoczucia.

Odpowiadając na kolejne pytanie, badani mieli okazję uzasadnić swoją odpowiedź. W wielu odpowiedziach ankietowani wskazywali powód pogorszenia samopoczucia, np.: *stres, zakazy, choroba, czułam się źle, cały czas jadł mnie stres, stresowało mnie to, że cały czas trzeba było myśleć, co będzie potem, wszyscy i ja tak samo byli zestresowani*³. Równie często w odpowiedziach uzasadnieniem negatywnego wpływu pandemii była doskwierająca badanym samotność. Można to zauważyć w odpowiedziach takich jak: *ciągle sam, smutne to było, każdy nie mógł się spotykać, bo bał się wirusa, to trzeba było siedzieć w domu tylko, smutno było, nie dało się nikogo przytulić, a nawet zobaczyć na żywo, okropnie tak żyć, praca zdalna, zakupy z maseczką, nie widać czy ktoś się uśmiecha,*

³ Zastosowano oryginalną pisownię ankietowanych.

■ 1. Tak, pogorszyło się ■ 2. Tak, poprawiło się ■ 3. Nie, nie zmieniło się



Wykres 3. Zmiana, jaka zaszła w samopoczuciu z powodu pandemii COVID-19

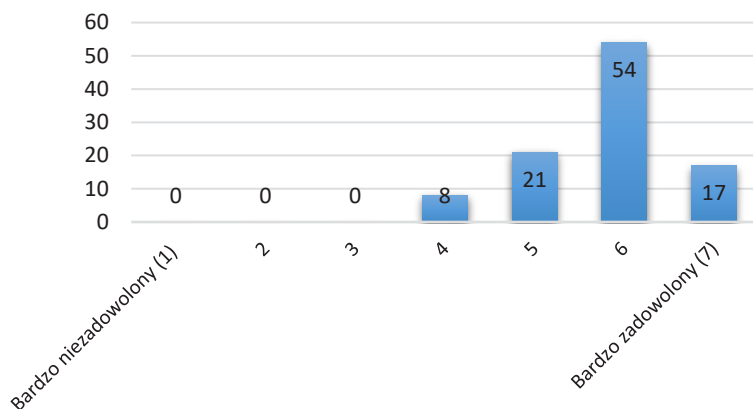
Źródło: badania własne.

czy coś chce. Jak wynika z wypowiedzi, gorsze samopoczucie pojawiło się w wyniku zagrożenia chorobą, jak też z powodu ograniczenia kontaktów społecznych.

Osoby, które zaznaczyły we wcześniejszym pytaniu, że ich samopoczucie nie uległo zmianie, uzasadniły to odpowiedziami *każdy z nas ma telefon oraz o kontakty trzeba dbać zawsze tak samo.* Ci badani doceniali możliwości techniczne oraz zauważali, jak można dbać o samopoczucie i kontakty z innymi mimo zmieniających się warunków zewnętrznych. Natomiast badany, który zauważył poprawę swojego samopoczucia, dostrzegł powód takiej zmiany w umiejętności docenienia siebie i swoich bliskich: *człowiek może wiele znieść, jeśli wie po co, ja wiem, że nawet przez pandemię nie wolno się poddać, tylko dostrzec, ile się ma.*

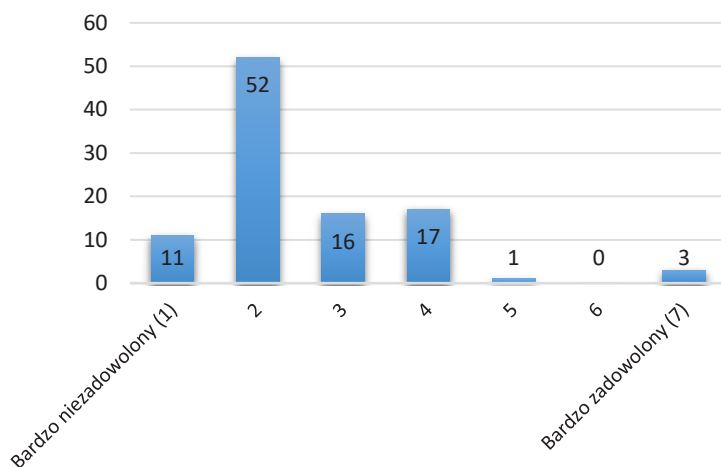
Wpływ pandemii na fizyczne samopoczucie badanych

Dobra kondycja fizyczna przyczynia się nie tylko do utrzymania zdrowego ciała, ale w dużej mierze wpływa na poprawę samopoczucia. Dlatego bardzo ważne jest, żeby o nią dbać. Badani musieli to wiedzieć, ponieważ z odpowiedzi wnika, że przed pandemią byli zadowoleni ze swojego poziomu kondycji fizycznej. Średnia odpowiedzi wynosi 5,8, w dodatku badani byli ze sobą zgodni w udzielanych odpowiedziach, ponieważ aż 71% respondentów było zadowolonych lub bardzo zadowolonych z posiadanej kondycji. Nikt nie zaznaczył odpowiedzi poniżej środka skali (wykr. 4).



Wykres 4. Poziom kondycji fizycznej u badanych przed pandemią

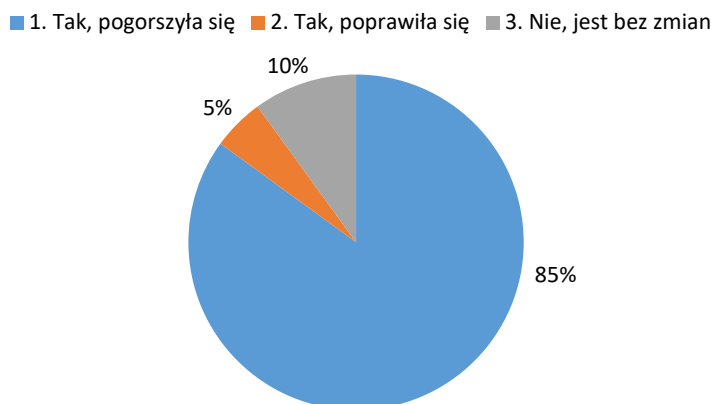
Źródło: badania własne.



Wykres 5. Poziom kondycji wśród badanych w czasie pandemii

Źródło: badania własne.

Aktywność fizyczna to bez wątpienia kluczowy aspekt w zachowaniu zdrowia zarówno fizycznego, jak i psychicznego. Niestety w związku z wieloma ograniczeniami, jakie nastąpiły po ogłoszeniu pandemii, duża część społeczeństwa musiała ograniczyć swoją aktywność, co poskutkowało u nich spadkiem kondycji. U ponad połowy ankietowanych poziom zadowolenia z własnej kondycji fizycznej spadł na prawie sam dół skali, a średnia odpowiedzi wyniosła 2,57. Jednak 3 osoby określiły swój poziom zadowolenia z kondycji fizycznej bardzo wysoko (wykr. 5).



Wykres 6. Zmiana jaka zaszła w kondycji fizycznej u badanych z powodu pandemii

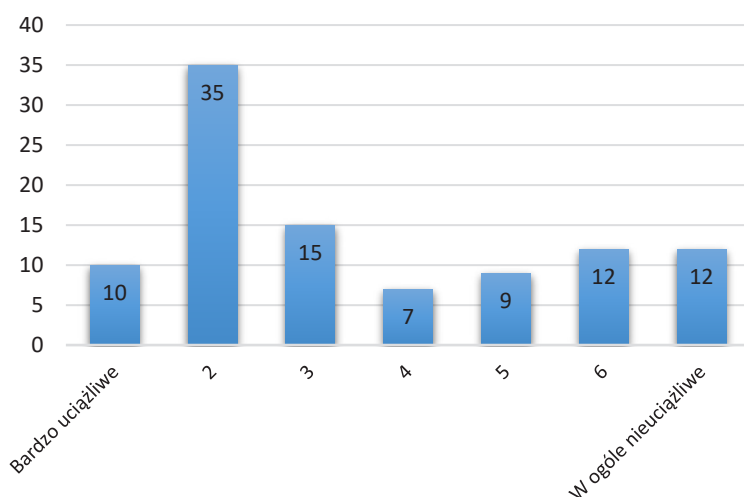
Źródło: badania własne.

Na kolejnym wykresie można zobaczyć, że 85% badanych jest zdania, iż ich kondycja fizyczna zmieniła się na gorsze w wyniku pandemii. Natomiast u 10% pozostała ona bez zmian. Jedynie 5% ankietowanych zauważyło poprawę swojej kondycji.

Ankietowani mieli możliwość uzasadnienia swoich wcześniejszych odpowiedzi. Najczęściej wymienianym powodem spadku kondycji fizycznej był nakaz izolacji domowej, zdalna praca oraz studia. Przykładowe wypowiedzi, to: *każdy w domu musiał być, nie wolno było wyjść, to i kilogramy poszły w górę, Nigdzie nie można było wychodzić, nawet do pracy, bo w domu każdy musiał zostać, musiało tak być*. Pojawiły się także odpowiedzi, w których wskazywano, że powodem obniżonej kondycji było zamknięcie obiektów sportowych i zakaz wstępu do miejsc, gdzie można było zadbać o swoją aktywność fizyczną: *z domu wychodzić nie można, siłownie zamknięte, parki i lasy tak samo były, tragedia, Obiekty sportowe i kulturalne były zamknięte, wszystko zamknęli, no bo wirus, ale lasy nie rozumiem*. Bez wątplenia można stwierdzić, że ograniczenia w swobodnym poruszaniu się na zewnątrz poskutkowały spadkiem samopoczucia fizycznego u badanych, a w niektórych przypadkach spotkały się także z krytyczną oceną i dezaprobatą.

Wyzwania i niedogodności spowodowane obecnością pandemii w Polsce

W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości w czasie pandemii COVID-19 wielu ludzi musiało stawić czoła problemom, jakich wcześniej nie mieli. W związku z tym w odpowiedzi na kolejne pytanie badani mieli możliwość podzielić się opinią, co było dla nich największym wyzwaniem w czasie pandemii. W dużej mierze ankietowani



Wykres 7. Poziom uciążliwości noszenia maseczek według badanych

Źródło: badania własne.

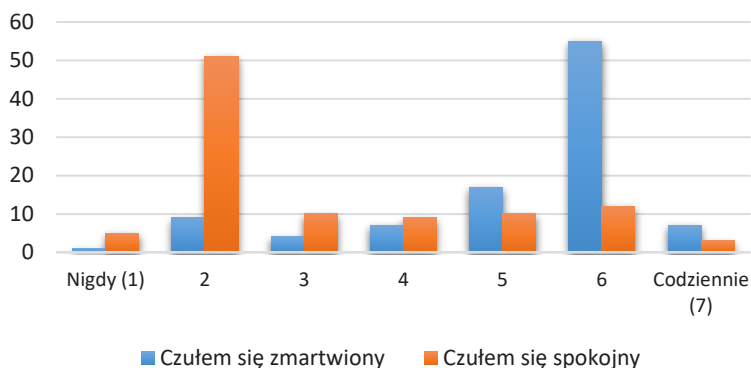
odpowiadali, że dla nich najbardziej problematyczne była konieczność pozostania w domu i ograniczenie kontaktów społecznych. Potwierdzają to odpowiedzi, takie jak: *brak kontaktu z innymi, dystans, Właśnie siedzenie w domu, siedzieć w domu sama i czuć się samotnie, obawy i stresy, że będzie gorzej, ale na szczęście nie było*. Według dwóch badanych kłopotliwe były studia lub praca zdalna, przez co nie mogli w pełni zaspokoić swoich potrzeb związanych z kontaktowaniem się z drugim człowiekiem, ale nie w świecie wirtualnym – *okropne było, ludzie widzieli siebie tylko w telefonie, nie można było normalnie się spotykać i porozmawiać, tak dużo ludzi czuło*. Jeden z badanych był zdania, że chodzenie do urzędów, sklepów i lekarzy było bardzo utrudnione. Dla kolejnego badanego dodatkowo trudne było pojawienie się podjadania z nudów i kłopoty z regularnym spaniem. W jednej z odpowiedzi badany stwierdził, że męczyły go *utrudnienia związane z komunikacją z słyszącymi z powodu noszenia maseczek i kontakt z tłumaczem PJM*. Badani, którzy we wcześniejszych odpowiedziach twierdzili, że ich samopoczucie się poprawiło, nie odpowiedzieli na pytanie, co było dla nich wyzwaniem w czasie pandemii COVID-19. Z powyższych odpowiedzi można wywnioskować, że dla zdecydowanej większości badanych pandemia to był trudny okres w ich życiu, obfitujący w różne problematyczne sytuacje.

W następnym pytaniu badani byli proszeni o zaznaczenie, w jakim stopniu noszenie maseczki było dla nich uciążliwe. Ankietowani w tym pytaniu nie byli ze sobą do końca zgodni, tak jak we wcześniejszych odpowiedziach, niemniej jednak najczęściej wybierany był stopień 2, bliższy odpowiedzi *bardzo uciążliwe*. Średnia odpowiedzi wyniosła (na skali 1-7) 3,54, a to sugeruje, że zakrywanie twarzy maseczką w jakimś stopniu było problematyczne (wykr. 7).

W kolejnym pytaniu badani mieli możliwość uzasadnienia swojej wcześniejszej odpowiedzi. Najczęściej pojawiało się uzasadnienie związane z brakiem możliwości swobodnego porozumiewania się. Dla osób g/Głuchych mimika twarzy stanowi niezwykle ważny aspekt komunikacji, nie tylko z osobą słyszącą, ale także w momencie posługiwania się językiem migowym w społeczności Głuchych. Pojawiły się takie odpowiedzi, jak: *dla Głuchych widzieć twarz to ważne, żeby dobrze się zrozumieć, przez maski nie mogłam wiedzieć, co kto dokładnie myśli, bo nie widać dobrze jaką ma minę*. Wielu badanych miało również problem z oddychaniem podczas noszenia maseczki i – chociaż rozumieli powód ich noszenia – to chętnie je ściągali, jak tylko była taka możliwość: *wiem, że trzeba było nosić, ale to straszne, jak tylko ja sama to szybko ściągałam maseczkę i dziecku tak samo*. Zdarzyły się także osoby, które niechętnie stosowały się do nakazu noszenia maseczki: *noszenie maski było głupie*.

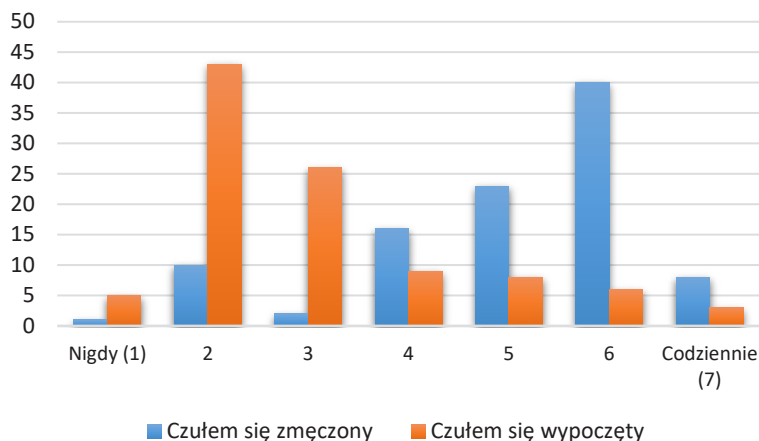
Stan psychiczny badanych w czasie pandemii

Sytuacja wywołana pandemią COVID-19 budziła u wielu ludzi trudne w doświadczaniu emocje, powodowała problemy zaadaptowania się do rzeczywistości, sprawiała, że utrudnione było zaspokajanie niektórych potrzeb. Badani zostali zapytani o emocje, które towarzyszyły im najczęściej w tym czasie. Z danych zawartych na wykresie 8 można wywnioskować, że w czasie pandemii ankietowani zdecydowanie częściej byli zmartwieni niż spokojni. Średnia odpowiedzi ankietowanych w przypadku deklarowanego odczuwania spokoju wynosi jedynie 3,16, natomiast przy uczuciu zmartwienia już 5,23. Biorąc pod uwagę niskie samopoczucie spowodowane pandemią, wyniki nie są zaskakujące.



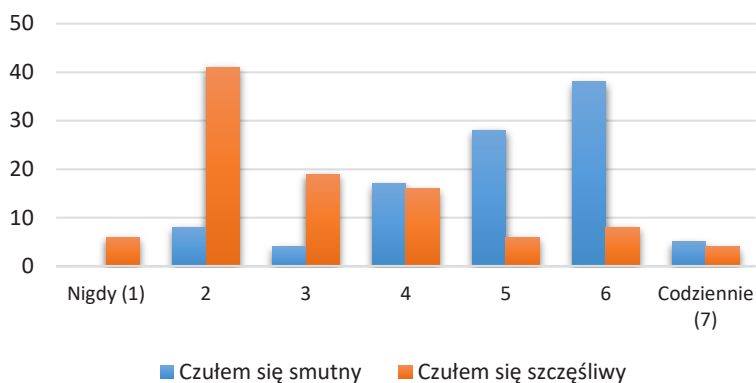
Wykres 8. Różnica w częstotliwości odczuwania spokoju oraz zamartwiania się u badanych

Źródło: badania własne.



Wykres 9. Różnica w częstotliwości odczuwania zmęczenia oraz stanu wypoczęcia u badanych

Źródło: badanie własne.



Wykres 10. Różnica w częstotliwości odczuwania smutku oraz szczęścia u badanych

Źródło: badania własne.

Respondenci zostali też zapytani o występowanie poczucia zmęczenia i wypoczęcia. Pandemia, mimo że ograniczyła możliwość uprawiania aktywności fizycznej, w dużym stopniu obciążyła badanych psychicznie, co mogło wpłynąć na wysoki poziom zmęczenia i uniemożliwienie pełnej regeneracji sił. Średnia odpowiedzi dotycząca zmęczenia wyniosła 5,02 (przy skali 1-7), a dla poczucia wypoczęcia już tylko 3,02. Dysproporcje tych odczuć u badanych można dostrzec na wykresie 9.

Swój stan emocjonalny najczęściej rozpatrujemy w kategoriach smutny albo szczęśliwy. Niestety badani w podczas pandemii zdecydowanie częściej czuli się smutni. Średnia

odpowiedzi dla smutku wynosi 4,99, a dla poczucia szczęścia tylko 3,15. Z odpowiedzi tych wynika, że pandemia negatywnie wpłynęła na życie g/Głuchych respondentów, w związku z tym częściej odczuwany smutek podczas pandemii był uzasadniony.

Biorąc pod uwagę wyliczone średnie z odpowiedzi respondentów, można dostrzec, że najczęściej badani w czasie pandemii czuli się zmartwieni, smutni oraz zmęczeni. W związku z powyższym można stwierdzić, że u badanych w czasie pandemii wstępowała wzmożona obecność negatywnych uczuć.

Podsumowanie

Choroby zakaźne, które przenoszą się z człowieka na człowieka nie są dla niego niczym obcym. Pojawienie się którejs z nich często wywoływało liczne reakcje emocjonalne, zmieniało dotychczasowe zachowania i skutkowało wprowadzeniem wielu zmian w celu zminimalizowania skutków choroby. Niemniej jednak pandemia wywołana koronawirusem była ogromnym wyzwaniem dla ludzkości. Ta nieoczekiwana sytuacja dotknęła większość światowej populacji i drastycznie skomplikowała codzienne życie ludzi. Dla wielu osób zmieniło się ono w nieprzewidziany sposób, a dodatkowo mogło stać się przyczyną kolejnej pandemii, ale związanej z zaburzeniami psychicznymi.

Ankietowani skarżyli się na ograniczony kontakt z bliskimi lub, odwrotnie, wzmożony w wyniku zaleceń przeciwpandemicznych polegających na pozostaniu w miejscu zamieszkania. Relacje z bliskimi także uległy pogorszeniu, duża liczba odpowiedzi na pytanie o przyczynę dotyczyła braku możliwości spotkania się w świecie rzeczywistym i strachu przed zakażeniem się lub zarażeniem kogoś. Niestety samopoczucie u badanych również uległo obniżeniu, a przyczyny tego stanu respondenci dopatrywali najczęściej we wszechobecnym stresie spowodowanym pandemią oraz w samotności, która była wynikiem wprowadzonych ograniczeń w kontaktach społecznych. Wybuch pandemii przyczynił się także do pogorszenia kondycji fizycznej, która ściśle koreluje z samopoczuciem psychicznym. Sądząc po odpowiedziach badanych, uzasadnienie spadku kondycji dostrzegali przede wszystkim w ograniczeniu swobody ruchowej na świeżym powietrzu, a także w zamknięciu obiektów sportowych i miejsc, w których można było dbać o swoje samopoczucie fizyczne. Pandemia wiązała się także z pojawieniem się problemów, których wcześniej nie spotkano. Jednym z nich było noszenie maseczek, które dla społeczności Głuchych było związane nie tylko z odczuwaniem dyskomfortu przy oddychaniu, ale także z zaburzonym procesem komunikacyjnym. Biorąc pod uwagę, jak istotną rolę w języku migowym odgrywa gramatyka twarzy, noszenie maseczek dla Głuchych było ogromnym problemem, co można dostrzec

w odpowiedziach. W pytaniach dotyczących emocji podczas pandemii ankietowani wskazywali na częściej odczuwane zmęczenie, zmartwienie oraz smutek. Wyniki te są zbieżne z rezultatami uzyskanymi przez K. Hamer oraz M. Baran (2021: 18), w których autorzy zwracają uwagę na negatywne skutki pandemii i spadek zadowolenia z życia wśród Polaków. Wnioski z niniejszej pracy są także spójne z wynikami badań prowadzonymi przez M. Sokół-Szawłowską (2020: 11), z których wynika, że pandemia może wpływać na wzrost zaburzeń stresowych, lękowych i epizodów depresyjnych.

Wobec tego można stwierdzić, że pandemia COVID-19 była niespodziewanym i nagłym doświadczeniem społecznym, także dla osób g/Głuchych. Okres ten wiązał się z konsekwencjami zdrowotnymi. Wśród badanych najwięcej było osób, dla których pandemia była powodem pogorszenia się ich samopoczucia. W związku z tym postawiona hipoteza, która brzmiała: „pandemia Covid-19 miała wpływ na poziom samopoczucia psychicznego i fizycznego u osób z zaburzeniami słuchu – ich stan w wyniku pandemii pogorszył się” – została potwierdzona. Zebrany w danym projekcie materiał jest zbieżny z wynikami badań innych autorów, którzy wskazują na występowanie w okresie pandemii u Głuchych takich problemów, jak depresja, podwyższony poziom lęku (szczególnie w przypadku osób mieszkających samotnie) (Majali et al. 2021) czy społeczne wykluczenie (Swanwick et al. 2020).

Można zatem zastanowić się, jaka z tego płynie nauka na przyszłość. Warto wskazać na kilka aspektów, o które należałoby zadbać w przypadku ponownego pojawiania się podobnej sytuacji: 1) podjęcie działań mających na celu usuwanie barier komunikacyjnych i niwelowanie nierówności w dostępie do informacji przez osoby g/Głuche, 2) szerzenie wiedzy wśród g/Głuchych na temat dbania o swój komfort psychiczny i fizyczny mimo niekorzystnych warunków zewnętrznych, 3) prowadzenie teraz, kiedy pandemia przycichła, działań profilaktycznych, które budowałyby zasoby osób g/Głuchych, 4) udoskonalanie i upowszechnianie możliwości technicznych kontaktów on-line, tak, by dawały jak najwięcej satysfakcji i jak najbardziej przypominały kontakty twarzą w twarz, 5) upowszechnienie wiarygodnych kanałów informacyjnych dla osób z mniejszości językowych, w tym Głuchych, z których mogłyby one korzystać również w sytuacjach dużego kryzysu. Wyniki badań pozwalają też na zarysowanie kierunków dalszych eksploracji badawczych. W kolejnych projektach warto by było uwzględnić pytanie, co osobom g/Głuchym pomagało przetrwać. Sami badani mogliby podpowieźć rozwiązania na przyszłość. Interesujące poznawczo byłoby też określenie, jakie zasoby osób g/Głuchych (np. wykorzystywane strategie radzenia sobie, rezyliencja, rodzaj i zasięg wsparcia społecznego) pozwalają im lepiej radzić sobie w sytuacjach stresowych, w tym z izolacją społeczną.

Bibliografia

- Al Majali S., Alghazo E.M. (2021), *Mental health of individuals who are deaf during COVID-19: Depression, anxiety, aggression, and fear*, „Journal of Community Psychology”, 49(6): 2134-2143.
- Barnes C., Mercer G. (2008), *Niepełnosprawność*, Warszawa, Wydawnictwo SIC!.
- Bartnikowska U. (2010), *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Gao J., Zheng P., Jia Y., Chen H., Mao Y., Chen S., Wang Y., Fu H., Dai J. (2020), *Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak*, „PLOS ONE”, 15 (4): e0231924.
- Hamer K., Baran M. (2021), *Wpływ pandemii COVID-19 na zachowania, postawy i dobrostan Polaków*, Warszawa, Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS w Warszawie.
- Koronawirus. Sytuacja osób głuchych w czasie epidemii - stanowisko RPO i Komisji Ekspertów ds. Osób Głuchych przy RPO (2020), Centrum Projektów Społecznych, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/koronawirus-sytuacja-osob-gluchych-stanowisko-rpo-i-komisji-ekspertow> [21.05.2022].
- Lane H. (1996), *Maska dobroczynności: deprecjacja społeczności głuchych*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lewandowska P. (2020), *Dostępność edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchową w klasach IV-VIII*, [w:] *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin, Episteme: 11-39.
- Moreland C.J., Ruffin C.V., Morris M.A., McKee M. (2021), *Unmasked: how the COVID-19 pandemic exacerbates disparities for people with communication-based disabilities*, „Journal of hospital medicine”, 16 (3): 185-188.
- Panko T.L., Contreras J., Postl D., Mussallem A., Champlin S., Paasche-Orlow M.K., Hill J. et al. (2021), *The Deaf Community's Experiences Navigating COVID-19 Pandemic Information*, „HLRP: Health Literacy Research and Practice”, 5 (2): e162-e170.
- Recio-Barbero M., Sáenz-Herrero M., Segarra R. (2020), *Deafness and mental health: Clinical challenges during the COVID-19 pandemic*, „Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy”, 12 (S1), S212-S213.
- Silva A.G., Batista T., Giraud F., Giraud A., Pinto-Silva F.E., Barral J., Guimarães J.N., Rumjanek V.M. (2020), *Science communication for the Deaf in the pandemic period: absences and pursuit of information*, „Journal of Science Communication”, 19 (05): A05.
- Sokół-Szawłowska M. (2020), *Wpływ kwarantanny na zdrowie psychiczne podczas pandemii COVID-19, Poradnia Przykliniczna*, Warszawa, Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie.
- Swanwick R., Oppong A.M., Offei Y.N., Fobi D., Appau O., Fobi J., Frempomaa Mantey F. (2020), *The impact of the COVID-19 pandemic on deaf adults, children and their families in Ghana*, „Journal of the British Academy”, 8: 141-165.
- Świdziński M. (2005), *Języki migowe*, [w:] *Podstawy neurologii*, red. T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębska, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego: 679-692.
- Tomaszewski P., Roksik P. (2002), *Czy język migowy jest prawdziwym językiem?*, [w:] *Człowiek wobec ograniczeń. Niepełnosprawność – Komunikacja – Terapia*, red. G. Jastrzębiowska, Z. Tarkowski, Lublin, Fundacja Orator: 133-136.

(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH
KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ

Anna Mróz

Uniwersytet Zielonogórski

Anna Żeszko-Majewska

Stowarzyszenie Wspierania Aktywności Niepełnosprawnych Intellektualnie AKTYWNI
w Białymstoku

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr14>

**ZAŁOŻENIA PSYCHOLOGII POZYTYWNEJ
JAKO TEORETYCZNA PODSTAWA
ZASTOSOWANIA METODY TEATRU
TERAPEUTYCZNEGO W PRACY Z OSOBAMI
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ**

**Assumptions of positive psychology as a theoretical basis
for the application of the therapeutic theater method
in work with people with intellectual disabilities**

Abstract: The postulates of positive psychology break the pattern of thinking according to which mental health was defined by the lack of symptoms of a disorder classified in relation to the statistical norm. In a positive sense, health is the ability to discover and realize individual development potentials in pursuit of an engaged and fulfilled life. Therapeutic theater is a space that allows people with intellectual disabilities to explore their own developmental resources and expand the possibilities of their expression. Properly conducted therapeutic work not only helps to build a sense of agency and experience satisfaction from one's own involvement, but also creates the possibility of natural cooperation and integration between participants, regardless of their age and diagnosed dysfunctions. The article presents the basic principles of working with the use of theatrical techniques together with examples illustrating them.

Keywords: positive psychology, therapeutic theatre, intellectual disability

Wprowadzenie

W 2000 roku Martin Seligman, Ray Fowler i Mihaly Csikszentmihalyi formalnie zapoczątkowali ruch psychologii pozytywnej (Seligman, Csikszentmihalyi 2000), chociaż idee leżące u podstaw myśli pozytywnej w psychologii były znane dużo wcześniej. Nie sposób pominąć chociażby postulatów Abrahama Masłowa z lat 50. XX wieku, wskazujących na konieczność skoncentrowania wysiłków badawczych wokół istoty zdrowia psychicznego rozumianego w kontekście możliwości realizacji przez jednostkę potencjału rozwojowego (Maslow 2013). Jednak dopiero po wspomnianej wyżej publikacji Seligmana myśl ta zyskała formalny status i stała się znana jako dziedzina psychologii

zwana psychologią pozytywną. Bożena Gulla i Kinga Tucholska (2007) przedstawiły następujące cele naukowo-badawcze psychologii pozytywnej:

1. Poznanie pozytywnej strony natury człowieka.

Humanistyczne założenie o dobrej naturze ludzkiej zostało uszczegółowione w postaci klasyfikacji cnót i sił charakteru.

2. Opisanie specyficznych dla człowieka pozytywnych doświadczeń, dobrostanu i dobrego życia.

Na doświadczenie dobrego życia składają się trzy elementy: życie przyjemne (aspekt hedonistyczny, najbardziej związany z doświadczeniami dzieciństwa), życie zaangażowane oraz życie pełne sensu (Seligman 2005). Dwa ostatnie elementy stanowią podstawę poczucia spełnionego życia człowieka dorosłego. Stanem umysłu zwanym „przepływem” (*flow*) zajął się natomiast w swoich badaniach M. Csikszentmihalyi (1996, 2022), opisując go jako przykład optymalnego doświadczenia, w którym człowiek nie próbuje kontrolować tego, co uważa za niepożądane, lecz w pełni angażuje się w to, co odczuwa jako twórcze i pozwalające uzyskać stan wewnętrznej harmonii.

3. Wyjaśnianie funkcjonowania człowieka zgodnie z „modelem pozytywnym”, co oznacza rezygnację z deficytowego modelu adaptacji, czyli dążenia do „naprawiania” deficytów w celu zaadaptowania się do statystycznej większości.

W założeniu pozytywne spojrzenie na człowieka stanowi alternatywę dla psychologii rozumianej jako „wiktymologia”, której obszarem zainteresowania jest to, co w człowieku słabe, zaburzone i wymagające „usunięcia” (Czapiński 2019). Zamiast tego dostrzega się pozytywne tendencje ukryte w ludzkiej naturze i wskazuje na niewykorzystany jednostkowy potencjał rozwojowy, poszukując jednocześnie możliwości wzmocnienia i uruchomienia tych zasobów w dalszym procesie rozwojowym. Osoby nie dzielą się na „zdrowe” i „zaburzone”. Każdy człowiek dysponuje niepowtarzalnym układem zasobów umysłowych, na które można spojrzeć pod kątem poszukiwania nieprawidłowości w odniesieniu do tzw. normy statystycznej (ujęcie kliniczne), ale można też spojrzeć z innego punktu widzenia, proponowanego przez psychologów pozytywnych. W tym drugim przypadku dostrzega się i opisuje potencjał, który w odpowiednich warunkach (również przy odpowiednim wsparciu) pozwoli na optymalny rozwój jednostki, zakładając, że wzmocnione pozytywne zasoby pozwolą na przekraczanie słabości i odnajdywanie twórczych sposobów kompensacji słabszych obszarów rozwojowych. U podstaw takiego myślenia leżą znane założenia psychologii humanistycznej i egzystencjalnej: indywidualne i holistyczne ujęcie rozwoju, jednoczące na poziomie jednostki wszystkie płaszczyzny rozwojowe, uwzględniając sferę potrzeb duchowych człowieka oraz uniwersalnych wartości przez niego odkrywanych i włączanych do indywidualnej struktury znaczeniowej.

Osoby dotknięte dysfunkcjami od wczesnych okresów rozwoju żyją inaczej niż ich pełnosprawni rówieśnicy. Są poddawani testom, badaniom, terapiom. Charakteryzują ich i etykietyzują określenia związane z wynikami badań psychologicznych. Diagnostuje się niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym. Oznacza to, że w pewnych zakresach zachowanie osób niepełnosprawnych różni się od ogólnie przyjętej normy, między innymi w zakresie umiejętności szkolnych (pisanie, czytanie, liczenie itd.), rozumienia zasad społecznych, codziennego funkcjonowania, komunikowania się. Patrząc przez pryzmat deficytów, rzeczywiście można myśleć jedynie o terapii, naprawie, leczeniu. Podejście pozytywne pozwala przekroczyć ten sposób myślenia.

Techniki teatralne we wspomaganiu rozwoju człowieka

Każde, nawet najbardziej frapujące założenia teoretyczne znajdują sens dopiero w realizacji praktycznej. Dotyczy to również psychologii pozytywnej. Poszukiwanie możliwości zastosowania tego podejścia w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie prowadzi między innymi do odkrywania znaczenia technik teatralnych we wspomaganiu rozwoju człowieka.

Techniki teatralne są stosowane w pracy psychoterapeutyczno-rozwojowej w wielu obszarach problemowych, bo „teatr wychodzi naprzeciw postulowanej przez psychologię egzystencjalną potrzebie zrozumienia ludzkiego przeżywania «siebie samego w świecie»” (Czernianin 2003, <https://www.ebib.pl/publikacje/matkonf/wroclaw/czernianin.php>). Teatroterapia, czyli terapia przez teatr bywa też określana bardziej poetycko: „teatr, który leczy” czy też „teatr dla życia”, czyli teatr, w którym priorytetem jest dawanie możliwości rozwoju osobom, które go tworzą, na przykład osobom niepełnosprawnym: „urzeczywistnianie innych ponad wymyślenie inscenizacji, powodowanie rozwoju człowieka ponad zagranie wielkiej roli, proces (bycie razem, odkrywanie siebie) ponad produkt (spektakl, kreacja)” (Śliwonik 1999, za: Wojcieszuk 2002: 208).

Publikacje związane z tą tematyką wskazują przykłady zastosowania teatru terapeutycznego w pracy z osobami cierpiącymi na schizofrenię (Bielańska 2002), w pracy resocjalizacyjnej z nieletnimi (Kostyra 2020), a także w pracy z osobami niepełnosprawnymi (Wojcieszuk 2002). Warto zwrócić uwagę, że pomimo różnych problemów, u podstawy pracy terapeutycznej leżą podobne cele psychologiczne i zaspokajane są podobne potrzeby osób biorących udział w działaniach artystycznych. Anna Bielańska zwraca uwagę na cele dramaterapii dla osób z diagnozą schizofrenii, wśród których wymienia lepsze zrozumienie siebie i innych, zwiększenie możliwości ekspresji własnej, ćwiczenie funkcji poznawczych i współpracę z innymi (Bielańska 2002: 87). W pracy

resocjalizacyjnej z młodzieżą wśród celów psychologiczno-pedagogicznych zostały między innymi wymienione: wzmacnianie poczucia własnej wartości i podniesienie samooceny; rozwijanie empatii; odkrywanie talentów i rozwijanie zainteresowań działaniami twórczymi; wspieranie rozwoju intelektualnego i emocjonalnego; wzmacnianie poczucia sprawczości; nauka rozpoznania i wyrażania emocji; stwarzanie sytuacji pedagogicznych, sprzyjających okazywaniu poczucia dumy i dobrostanu psychicznego; stymulacja silnych wrażeń w sposób akceptowalny społecznie; stwarzanie warunków do rozmów dotyczących trudnych przeżyć; rozwijanie umiejętności wystąpień publicznych i radzenia sobie z treścią; nauka systematycznej pracy i dążenia do wyznaczonych celów; rozwijanie odpowiedzialności i współpracy zespołowej; rozwijanie poprawnej komunikacji interpersonalnej (Kostyra 2020: 8). Podobne cele zakłada się w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie.

Poniższe rozważania, wynikające z doświadczenia zawodowo-praktycznego Anny Żeszko-Majewskiej, dotyczą pracy teatralnej z osobami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi, wskazując jednocześnie na możliwość realizacji postulatów integracyjnych w przestrzeni twórczej współpracy.

Teatr miejscem dialogu z drugim człowiekiem

Po wielu latach pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie myślę o tym okresie jak o przygodzie, sposobie na życie. Od 2003 roku współpracuję z nimi podczas zajęć teatralnych, które uważam za wspaniałą formę rozwoju i komunikacji. Myślę o teatrze całościowo, a nie o jednorazowych zajęciach. Skupiam się na tym, co można zmienić, na tym, co pozwala nawiązać prawdziwą komunikację, nieudawaną bliskość. Obserwuję przy tym takie same potrzeby zrozumienia i zaangażowania u wszystkich ludzi, nie tylko niepełnosprawnych.

Przez lata grupy teatralne ewoluowały. Do osób z niepełnosprawnościami dołączały pełnosprawne. Dotyczyło to zarówno dzieci, jak i dorosłych. Teatr stał się przestrzenią, w której nie było chorych i zdrowych, podlegających opiece i opiekujących się. Grupy kształtowała ich wewnętrzna energia, czasem bardzo twórcza, a nieraz pełna sprzecznych emocji. Tego rodzaju praca przynosi długofalowe efekty: radość, samodzielność, potrzebę twórczości, zaspokojenie potrzeby przynależności i bycia potrzebnym. Prowadzi więc ostatecznie do likwidacji barier mentalnych, które są zdecydowanie bardziej dotkliwe niż przeszkody architektoniczne. Teatr i sztuka może stanowić rodzaj mostu porozumienia i budowania prawdziwych relacji. Osoby zaliczane do zdrowych chętnie przyjmują pozycję opiekunów, nauczycieli, ale trudniej jest im zbudować przyjaźń z drugim człowiekiem, który inaczej postrzega rzeczywistość, który nie umie

wprost opowiedzieć o tym, co czuje i jak rozumie, który od dziecka przyuczany jest do bierności i poleganiu na opiece innych ludzi oraz poddawany różnym terapiom.

Zadaniem w pracy teatralnej jest między innymi budowanie relacji. Osoba z dysfunkcjami intelektualnymi powinna żyć w środowisku, w którym jest szanowana. Pojawia się pytanie, na ile ma być sprawcza, a na ile grzeczna i nie sprawiać trudności? Słowo „grzeczna” zostało użyte nieprzypadkowo, gdyż stosuje się je do „upośledzonych” dzieci, młodzieży oraz dorosłych. W takim miejscu pracy jak dom kultury czy sanatorium nie określa się dorosłego mianem grzecznego lub niegrzecznego, odnosimy się bowiem do ludzi pełnosprawnych intelektualnie. Tymi terminami określa się jednak osoby z dysfunkcjami. Wielokrotnie, gdy opiekunowie odbierali z zajęć swoje dorosłe niepełnosprawne dziecko, pytali czy było grzeczne, czy było w toalecie? Nie padały pytania o osiągnięcia i nie było słychać dyskusji na wspólne tematy. Niejednokrotnie opiekunowie w placówkach robią to samo. Utrzymują barierę i na zawsze zamykają niepełnosprawnych w świecie dziecka. Dorosły mężczyzna z zespołem Downa bawi się samochodzikami, ale nie rozwija swojego hobby. 40-letnia kobieta z porażeniem mózgowym nosi czapkę dla dzieci w wieku przedszkolnym, zamiast stosownego do jej wieku nakrycia głowy. Jak więc postrzegać takiego człowieka? Czy jest on partnerem do żartów, do współpracy?

Teatr daje szansę osobie niepełnosprawnej intelektualnie. Zmienia ją w nadawcę. Zdejmuje z niej piętno wiecznego biorcy. W teatrze powstają więzi międzyludzkie, ujawnia się odwaga, rozwija się współpraca, a samodzielność pojawia się sama i nie trzeba ćwiczyć jej na obrazkach. Jeżeli w grupie rządzi zasada równości, uczestnicy zajęć stanowią zespół. Warunkiem jest, aby osoby pełnosprawne nie działały tylko jako opiekunowie i strażnicy oczekiwanych postępów, wówczas bowiem pogłębiają dystans między obydwiema stronami. Wielokrotnie obserwowałam artystyczne działania, w których pracownicy udawali, że ich nie ma na scenie, ale w trudnej sytuacji wchodzili i poprawiali niepełnosprawnych, gdy ci o czymś zapomnieli, tym samym obnażając ich błędy przed widzami, niszcząc to, co aktorzy zbudowali na scenie. Natomiast akcje, etiudy, spektakle, w których nie było tego podziału, oglądałam z zainteresowaniem, jako twórczość amatorskiej grupy teatralnej. Przeżywałam emocje i analizowałam treść w sposób typowy dla każdego widza.

Praca teatralna – krok po kroku

Warto prześledzić proces, w którym niepełnosprawny aktor dołącza do grupy teatralnej. Na początku czuje się niepewnie, nie wie co będzie, wstydzi się lub boi. Wyjście na scenę lub przed grupę to wyczyn wymagający odwagi i przełamania wewnętrznych oporów. Pierwsze zadania powinny być łatwe i niewymagające zastanowienia. Może

to być tylko ukłon, przebiegnięcie, wyjrzenie, obrót głowy. Wszystko zależy od możliwości i pomysłowości aktora oraz instruktora. Jeżeli w dalszym ciągu jest to zbyt trudne, można podjąć taką próbę w towarzystwie rówieśnika albo osoby dorosłej. Jest to związane z gotowością do podjęcia zadania przez młodego człowieka, z którym pracujemy. Jest on członkiem grupy, ale przede wszystkim wnosi swój indywidualny potencjał. Przejście do trudniejszych zadań wymaga gotowości aktorów do podjęcia kolejnych wyzwań, do etiid tematycznych i grupowych. Jest to czas przyglądania się i wytrwałości. Prawdziwym wyzwaniem dla instruktora jest nieprzyspieszanie procesu i tego, do czego dziecko samo ma możliwość dojrzeć. Działania powinny być zgodne z możliwościami uczestnika i pozwalające przeżyć mu satysfakcję.

Jednym z priorytetów podczas takich zajęć jest stworzenie grupy oraz uniknięcie podziału na „gwiazdy” i „resztę”. Podkreślanie znaczenia każdego aktora, nawet najmniejszego jego wkładu pracy, pozwala na podniesienie poczucia wartości wszystkich uczestników. Unikanie faworyzowania niektórych aktorów to bardzo ważny element pracy. W przypadku, gdy grupa jest integracyjna, szczególnie wśród dzieci, szybko ujawnia się ktoś o wyższych oczekiwaniach, mający potrzebę grania głównych ról. Instruktorzy czuwają nad tym, aby nikogo nie faworyzować ani za niepełnosprawność, ani za bycie sprawniejszym wśród słabszych.

Od samego początku zajęcia prowadzą dwie osoby, które ćwiczą i bawią się razem z teatralnymi adeptami. Pozwala to na objęcie uwagą każdego uczestnika oraz daje możliwość wymiany obserwacji między instruktorami-terapeutami. W grupie obowiązują zasady:

1. Pracują wszyscy obecni, unika się sytuacji, gdy ktoś jest obserwatorem, chyba że zostało to ustalone z grupą.
2. Każda prezentacja, scenka, etiuda jest nagradzana brawami wszystkich uczestników.
3. Wszyscy siedzą na podłodze, chyba że ktoś ma problemy zdrowotne lub porusza się na wózku inwalidzkim.

Odkrywanie mocnych stron uczestników

Wiele możliwości stwarza praca w konwencji teatru ruchu, gdzie ekspresja ciałem, gestem, mimiką jest najważniejsza. O sile komunikatu decyduje poziom zaangażowania i współpracy grupy. Najmocniejszym kanałem przekazu jest ciało, bo większość osób ma możliwość wykonania poruszeń lub bezruchu, choćby w minimalnym stopniu. W przypadku niepełnosprawności intelektualnej często pojawiają się wady artykulacyjne, mowa bywa bełkotliwa, a tym samym niezrozumiała ze sceny. Aktorzy zawierają swojemu instruktorowi, a ten powinien dbać o to, by nie obnażać słabości młodych ludzi. Słowo jest atrybutem teatru i pięknym celem do wygłoszenia ze sceny.

Z jednej strony uwidacznia się uniwersalny w przekazie ruch ciała, a z drugiej tak ważna potrzeba mówienia do drugiego człowieka. W obliczu tego zadania znowu warto pochylić się nad indywidualnymi możliwościami. Niepełnosprawny aktor potrzebuje czasu, rozwija się i dzięki specyfice wyzwań teatralnych pracuje nad swoim aparatem mowy. Zwykle przychodzi czas, w którym jest gotowy do wypowiedzenia przynajmniej kilku słów do widza.

Aktor jest źródłem najlepszych rozwiązań, ale tylko wtedy, gdy instruktor-terapeuta jest uważny i obserwuje grupę. Dzieci i młodzież zazwyczaj prezentują wiele własnych pomysłów. Czasem trzeba uwolnić ich z „powinnościowych więzów”. Wtedy zabawa staje się spontaniczna, a podczas wesołych chwil powstają pomysły, rodzą się pytania. Budowana jest atmosfera wzajemnego zrozumienia. Instruktor czuwa nad kierunkiem pracy, a równocześnie dba o to, by pokazać mocne strony aktorów, by nie uwypuklać niezgrabnych sylwetek i zagubienia na scenie.

Praca warsztatowa to jeden z elementów działań teatralnych. Kolejny etap stanowią prezentacje i spektakle. W przypadku teatru terapeutycznego, wspierającego grupę, nie zawsze powstające działania powinny być prezentowane szerszej widowni. Czasem spektakl powstaje, aby rozwiązać problem lub jest fazą ćwiczebną. Wtedy wystarczy pokaz dla najbliższych, nagranie i analiza własnej pracy. Zdarzają się jednak spektakle, które warto prezentować szerszej grupie odbiorców.

Przeglądy, wydarzenia, festiwale to następny etap w nabywaniu umiejętności bycia nadawcą, przyjmowania pochwał oraz zetknięcia z krytyką. Ta ostatnia często jest pomijana w przypadku teatrów osób niepełnosprawnych. Potrzeba chronienia „słabszych” bywa przyczyną lansowania spektakli z udziałem aktorów z widoczną niepełnosprawnością. Artyści stają się marionetkami, które animują opiekunowie. Bywa, że dorośli niepełnosprawni z widocznymi ułomnościami są przebrani w dziecięce kostiumy, podczas gdy sprawni asystenci są ubrani w codzienne, niezwiązane ze spektaklem ubranie. W takiej sytuacji powstaje dysonans, który nie służy korzystnemu wizerunkowi osób z niepełnosprawnościami.

Stawiając na usprawnianie, aktorzy muszą uczyć się przyjmowania każdej informacji, przepracowywać te lepsze i gorsze komunikaty. Osoby niepełnosprawne intelektualnie zwykle wiedzą, kiedy im coś nie wychodzi. Instruktorom jednak często trudno jest pozostawić przestrzeń samym aktorom. Ingerowanie w przebieg spektaklu najczęściej wynika z dobrych chęci instruktora, ale jest też przejawem braku zaufania do podopiecznych. Niepełnosprawni aktorzy są w stanie poradzić sobie ze „sceniczną wpadką” pod warunkiem, że już podczas prób otrzymają do tego prawo. Przekonanie, że jest to ich spektakl, również podnosi prawdopodobieństwo poradzenia sobie z każdym problemem na scenie.

W sytuacji, gdy instruktor-terapeuta wejdzie na scenę i dokona poprawki, nie ma już niczego do omawiania po zakończeniu spektaklu. Pozostawienie przestrzeni aktorom jest więc bardzo ważnym aspektem pracy. Nie jest to nową praktyką, ponieważ w profesjonalnym teatrze artyści również nie ujawniają celowo scenicznych braków.

Błąd na scenie jest świetną okazją do rozmowy, do omówienia sposobów radzenia sobie z problemami podczas spektaklu. W jednym z przedstawień – *O królewiczu, który szukał żony* – aktorzy wchodząc na scenę pomylili strony. Osoby z obsługi zamarły, nie wiedząc, co zdarzy się dalej, ponieważ był to ważny element następującego za chwilę finału. Pomimo ewidentnego błędu, żaden dorosły nie zaingerował. Aktorzy sami „odwrócili” strony i tym samym również finał. Było to niezgodne z panującym przeświadczeniem, że osoby z niepełnosprawnością nie poradzą sobie w sytuacji zmiany przestrzeni gry bez wcześniejszej próby. Pomimo zaskakującej modyfikacji, wesele królewskie odbyło się zgodnie ze scenariuszem. Po zejściu ze sceny pojawiły się komentarze, że było ciężko, że tron wniesiono ze złej strony, że błazen nie mógł wykonać swojego zadania, ale że pomimo błędów udało się zrealizować zamierzenie. Podekscytowani aktorzy opowiadali co zrobili, żeby wszystko wyszło i by widzowie nie zorientowali się w pomyłce. Dzięki pozorowanej porażce grupa dostrzegła swój sukces, określiła swoje możliwości. Samodzielne rozwiązanie problemu skutkowało rozwojem i poczuciem własnego sprawstwa. Instruktor-terapeuta miał do wykonania jedno trudne zadanie, a mianowicie nie ingerować i pozostawić pole działania aktorom. Przestrzeń do działania jest więc ważnym elementem budowania zaufania i dostrzegania mocnych stron każdego członka grupy.

Powstawanie scenariusza jako praca zespołowa

Scenariusz jest istotny i opracowujemy go zwykle w dwojaki sposób. Są to propozycje instruktorów lub efekt obserwacji i długiej pracy warsztatowej z grupą. W amatorskiej pracowni teatralnej nie ma miejsca na nacisk – na „produkcję”. Rozwój i terapia nie są działaniami na zamówienie. Czasem spektakl może powstać w ciągu pół roku, a czasem dwóch lat. W niektórych przypadkach warto porzucić temat i zainteresować się innym. Obciążenie w teatrach szkolnych zamówieniami na konkretne terminy może stanowić czynnik blokujący, wręcz zniechęcający do pracy. Uniemożliwia tworzenie scenariuszy we współpracy z aktorami i powoduje, że gotowe pomysły są wielokrotnie powielane.

W pracy wspierającej rozwój młodych ludzi należy podążać za ich widzeniem świata, za ich zainteresowaniami, pozwolić im zbudować postać, podpowiadać, nie ignorując ich wkładu. W przypadku dzieci mających trudności z zapamiętaniem wszystkich

szczegółów, dobre efekty przynoszą elementy improwizacji i niepewności. Dotyczy to zarówno spektakli w konwencji teatru ruchu, jak i słowa.

Przygotowanie do realizacji przedstawienia to czas wykonywania zadań indywidualnych i grupowych, to gromadzenie pomysłów i propozycji płynących od grupy. Dopiero wtedy, gdy powstaną scenki, etiudy, luźne działania, warto przystąpić do ich porządkowania i przejść do ważnej części, jaką stanowi opracowanie scenariusza przyszłej teatralnej prezentacji. W sytuacji, gdy jest to wspólne dzieło, wprowadzenie zmiany nie jest pogwałceniem praw autorskich.

Każdy uczestnik działania ma za zadanie rozumieć, o czym jest realizowane przedstawienie. Dotyczy to zarówno aktora, asystenta oświetlenia, muzyki, jak i podającego rekwizyty. Dlatego nie zawsze można zrealizować temat literacki, czasem stanowi on jedynie źródło inspiracji. W gotowych scenariuszach znajduje się wiele interesujących rozwiązań, ale nie warto ich realizować, nie biorąc pod uwagę możliwości i oczekiwań grupy.

Pełna koncepcja pracy w teatrze terapeutycznym to możliwość dopełnienia jej o twórczość plastyczną, która jest źródłem scenografii do spektakli lub wystaw związanych tematycznie z zajęciami teatralnymi. Grupa tworzy prace i konstrukcje, które później „grają” na scenie. Wielu młodych ludzi nie jest gotowych do wyjścia przed publiczność lub nie ma na to ochoty. Jeżeli zaangażują się w tworzenie scenografii lub plastycznej opowieści o spektaklu, mają szansę na stanie się nadawcą zgodnie ze swoimi potrzebami i oczekiwaniami. Wyzwalanie potencjału i podążanie za tym, co oferuje drugi człowiek stanowi wspaniałą przygodę.

Podsumowanie

Teatr terapeutyczny to tylko jedna z możliwości przełożenia założeń psychologii pozytywnej na konkretne działania wspierające realizację potencjałów rozwojowych osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych na każdym etapie ich życia. Jest to jednak przestrzeń stwarzająca liczne możliwości, które przy twórczym podejściu oraz świadomości celu rozwojowego można ciągle modyfikować. Holistycznie i pozytywnie rozumiana praca z użyciem technik teatralnych pozwala wzmacniać silne strony każdego z uczestników i sprzyja poczuciu integracji grupy w realizacji twórczego zadania. Daje to nie tylko przyjemne doświadczenia uczestnikom działań teatralnych, ale również możliwość autonomicznego zaangażowania w długofalowe, dzielone z innymi osobami zadanie, które otwiera szansę na odkrywanie osobistego sensu w doświadczanej aktywności. Zgodnie z badaniami Seligmana (2005) i teorią przepływu (Csikszentmihalyi 1996, 2022), to właśnie stanowi podstawę satysfakcjonującego życia.

Bibliografia

- Bieleńska A. (2002), *Teatr który leczy*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Csikszentmihalyi M. (1996), *Przepływ. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczania*, Warszawa, Wydawnictwo Studio Emka.
- Csikszentmihalyi M. (2022), *Flow. Stan przepływu*, Łódź, Wydawnictwo Feeria.
- Czapiński J. (red.) (2019), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa, PWN.
- Czernianin W. (2003), *Techniki dramatyczne i gry teatralne jako czynniki terapeutyczne w biblioterapii*, [w:] *Biblioterapia w bibliotekach. Zakres, formy, metody*, Materiały konferencyjne, red. B. Szczepańska, B. Antczak, Wrocław, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, KWE, <https://www.ebib.pl/publikacje/matkonf/wroclaw/czernianin.php> [30.09.2023].
- Gulla B., Tucholska K. (2007), *Psychologia pozytywna: cele naukowo-badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, „Studia z Psychologii w KUL”, t. 14: 133-152.
- Kostyra M. (2020), *Teatr jako metoda pracy wspierająca rozwój społeczno-moralny*, Warszawa, ORE.
- Maslow A. (2013), *Motywacja i osobowość*, Warszawa, PWN.
- Seligman M. (2005), *Prawdziwe szczęście, Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Poznań, Media Rodzina.
- Seligman M., Csikszentmihalyi M. (2000), *Positive Psychology*, „American Psychologist”, 55: 5-14.
- Wojcieszuk M. (2002), *Teatroterapia w pracy z osobami niepełnosprawnymi*, „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 30: 207-213.

Iwona Wrycz

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. UNICEF w Słupsku

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr15>

EDUKACJA UCZNIA Z AUTYZMEM W BRANŻOWEJ SZKOLE SPECJALNEJ I STOPNIA W UJĘCIU PRAKTYCZNYM

Education of a student with autism in a special and vocational school in a practical approach

Abstract: An important life problem for every human being is always work and profession. Choosing the right profession and pro-professional orientation is of great importance for a disabled person, including those with autism. It is an important element shaping the image of a young person's future, often deciding about a „good start” in adult life. Thanks to the right choice, a participant in the vocational education system receives the opportunity to acquire new and improve previously acquired skills as well as abilities, and is given the possibility to acquire professional competences necessary on the modern labor market. The leading role in preparing students with mild intellectual disabilities as well as autism in Słupsk and neighboring municipalities is played by the UNICEF Special School and Educational Center in Słupsk. In the Stage I Special Vocational School, pupils finishing primary school have the opportunity to study in two fields: catering assistant and hotel service assistant. An increasing group of students of the Vocational School are students with mild.

Keywords: work, education of students with mild intellectual disabilities and autism (combined disabilities), vocational school for students with mild intellectual disabilities

Wprowadzenie

Ważnym problemem życiowym dla każdego człowieka jest zawsze wybór zawodu i przyszła praca. „Praca dlatego, że jest źródłem dochodów, organizacji czasu, płaszczyzną kontaktów społecznych, zadowolenia, samorealizacji, a zawód – ponieważ jest źródłem poczucia tożsamości, poczucia jakości życia, identyfikacji z rolą społeczną” (Ochoneczko 2004: 225). Wybór odpowiedniego zawodu oraz ukierunkowanie pro-zawodowe ma dla osoby niepełnosprawnej, w tym z autyzmem, ogromne znaczenie. Stanowi ważny element kształtujący obraz przyszłości młodego człowieka, często decydujący o „dobrym starcie” w dorosłe życie. Dzięki właściwemu wyborowi uczestnik

zawodowego systemu kształcenia znajduje możliwość nabywania nowych i doskonalenia nabytych już wcześniej umiejętności, a także zdolności, oraz otrzymuje możliwość zdobycia kompetencji zawodowych niezbędnych na współczesnym rynku pracy.

Praca traktowana jest przez niepełnosprawnych jako ważna i nobilitująca aktywność życiowa. Zapewnia im godność i szacunek otoczenia oraz realny udział w rozwoju społeczeństwa. Aby spełniać te warunki, praca musi być sensowna i wartościowa. Powinna zapewnić perspektywę rozwoju, satysfakcję i możliwość doskonalenia się.

Aktywność zawodowa jednostek z dysfunkcjami, wśród których jest spora grupa osób z autyzmem, jest zasadniczym sposobem na poprawę ich wizerunku społecznego. Pozwala na traktowanie niepełnosprawnych jako osób o określonych zdolnościach i umiejętnościach. Mają one takie same potrzeby, prawa i obowiązki jak inni. Atrakcyjność aktywności zawodowej nie tylko poprawia status ekonomiczny, ale przede wszystkim umożliwia samorealizację psychospołeczną. Praca zapewnia uzyskanie samodzielności i zwiększenie niezależności w życiu społecznym, jak i osobistym. Jest to możliwość realizacji zainteresowań i pasji życiowych, podejmowanie decyzji, świadome kierowanie własnym życiem. Jeśli praca jest właściwie dobrana do predyspozycji zawodowych, zdolności i kompetencji oraz rodzaju kwalifikacji, daje ogromną satysfakcję, zaspokaja potrzeby użyteczności i przydatności społecznej, zwiększa poczucie wartości i stabilizacji. Pracujący niepełnosprawny odzyskuje wiarę w siebie, potrafi bez lęku i wstydu żyć aktywnie w swoim środowisku.

Brak zatrudnienia powoduje, że u osoby niepełnosprawnej utrwała się nastawienie rezygnacji, często stymuluje postawy agresywne i roszczeniowe blokujące postęp integracji (por. Badania wpływu..., cz. 1, z 6: 38 i n.).

Przygotowanie do pracy uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Słupsku

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. UNICEF w Słupsku jest placówką edukacyjną kształcącą uczniów z niepełnosprawnością intelektualną od stopnia lekkiego do głębokiego, a także autyzmem. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim odbywają naukę w Specjalnej Szkole Podstawowej i Branżowej Szkole Specjalnej I stopnia. Z kolei uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym – w Specjalnej Szkole Podstawowej i Specjalnej Szkole Przysposabiającej do Pracy. Dla uczniów niepełnosprawnych umysłowo w stopniu głębokim organizowane są zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze indywidualne i zespołowe, natomiast dzieci od „0” do rozpoczęcia nauki w szkole mogą korzystać z zajęć Wczesnego Wspomagania Rozwoju.

W placówce aktualnie zatrudnionych jest 104 nauczycieli, którzy na co dzień zajmują się edukacją 267 uczniów. Liczba ta obejmuje 150 dzieci ze szkoły podstawowej, 32 uczniów szkoły branżowej, 60 uczniów uczęszczających do szkoły przysposabiającej do pracy. Ponadto 23 uczniów stanowią dzieci i młodzież z zespołów rewalidacyjno-wychowawczych.

Biorąc pod uwagę tematykę niniejszego opracowania, warto odnotować, że wśród uczniów Branżowej Szkoły Specjalnej I stopnia jest sześć osób z autyzmem (w tym cztery ze sprzężeniami: niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, autyzm).

W Branżowej Szkole Specjalnej I stopnia przygotowującej młodzież do przyszłej pracy zawodowej uczniowie kończący szkołę podstawową mają możliwość kształcenia się na dwóch kierunkach: pracownik pomocniczy gastronomii i pracownik pomocniczy obsługi hotelowej.

Absolwent szkoły prowadzącej kształcenie w zawodzie pracownik pomocniczy gastronomii powinien być przygotowany do wykonywania zadań zawodowych w zakresie kwalifikacji HGT.04. Wykonywanie prac pomocniczych w obiektach świadczących usługi gastronomiczne:

- 1) wykonywania czynności porządkowych w obiektach świadczących usługi gastronomiczne;
- 2) realizowania prac związanych z przechowywaniem żywności;
- 3) wykonywania prac pomocniczych w pomieszczeniach produkcyjnych obiektu gastronomicznego;
- 4) wykonywania czynności pomocniczych związanych z ekspedycją dań i napojów bezalkoholowych;
- 5) wykonywania prac pomocniczych w części handlowo-usługowej obiektu gastronomicznego.

Do wykonywania zadań zawodowych w zakresie kwalifikacji HGT.04. Wykonywanie prac pomocniczych w obiektach świadczących usługi gastronomiczne, niezbędne jest osiągnięcie następujących efektów kształcenia zawartych w Podstawie programowej pracownik pomocniczy obsługi gastronomii (Dz.U. 1699, poz. 991):

HGT.04.1. Bezpieczeństwo i higiena pracy

HGT.04.2. Wykonywanie czynności porządkowych w obiektach świadczących usługi gastronomiczne

HGT.04.3. Wykonywanie prac pomocniczych podczas przygotowania potraw i napojów bezalkoholowych

HGT.04.4 Przygotowywanie dań warzywnych, owocowych, mięsnych, rybnych i mącznych

HGT.04.5 Wykonywanie prac pomocniczych związanych z obsługą gości

HGT.04.6 Język obcy zawodowy

HGT.04.7 Kompetencje personalne i społeczne.

Jak już wcześniej zostało wspomniane, drugim z kierunków kształcenia w Szkole Branżowej, stanowiącej integralną część Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. UNICEF w Słupsku, jest pracownik pomocniczy obsługi hotelowej. Kształcenie w tym zawodzie odbywa się wyłącznie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umożliwia tej młodzieży nabycie prostych umiejętności użytecznych w wielu przedsiębiorstwach, nie tylko związanych z rynkiem usług hotelarskich. Daje to szansę na osiągnięcie osobistego powodzenia, a także względnej samodzielności ekonomicznej w życiu dorosłym.

Absolwent szkoły prowadzącej kształcenie w zawodzie pracownik pomocniczy obsługi hotelowej powinien być przygotowany do wykonywania zadań zawodowych w zakresie kwalifikacji HGT.05. Wykonywanie prac pomocniczych w obiektach świadczących usługi hotelarskie:

- 1) wykonywanie prac pomocniczych związanych z obsługą gości;
- 2) wykonywania czynności porządkowych wewnątrz obiektu świadczącego usługi hotelarskie;
- 3) wykonywania czynności pomocniczych w otoczeniu obiektu świadczącego usługi hotelarskie.

Do wykonywania zadań zawodowych w zakresie kwalifikacji HGT.05. Wykonywanie prac pomocniczych w obiektach świadczących usługi hotelarskie niezbędne jest osiągnięcie następujących efektów kształcenia zawartych w Podstawie programowej pracownik pomocniczy obsługi hotelowej (Dz.U. 1707, poz. 991):

HGT.05.1. Bezpieczeństwo i higiena pracy

HGT.05.2. Utrzymywanie czystości i porządku w części pobytowej obiektu świadczącego usługi hotelarskie

HGT.05.03. Utrzymywanie czystości i porządku w części ogólnodostępnej obiektu świadczącego usługi hotelarskie

HGT.05.04. Wykonywanie prac pomocniczych w otoczeniu obiektu świadczącego usługi hotelarskie

HGT.05.05. Wykonywanie prac związanych z pielęgnacją roślin i terenów zielonych należących do obiektu świadczącego usługi hotelarskie

HGT.05.6. Język obcy zawodowy

HGT.05.7. Kompetencje personalne i społeczne.

Uczniowie kształcący się w zawodzie pracownik pomocniczy obsługi hotelowej przygotowani są do pracy w hotelach, motelach, internatach, bursach oraz innych obiektach turystycznych. Posiadają umiejętność wykonywania prac pomocniczych związanych z obsługą gości na piętrze hotelowym, w sali konsumenckiej,

pomieszczeniach biurowych, kuchni i magazynach. Przygotowują pokoje gościnne, transportują bagaże, obsługują sprzęt do utrzymania porządku wokół hotelu, pielęgnują rośliny ozdobne i tereny zielone. Wykonują określone prace związane z działalnością pralni, magazynów, utrzymywaniem porządku w części gastronomicznej hotelu. Od uczniów wymagana jest kultura osobista, zdyscyplinowanie i wytrwałość w pracy.

Nauka wyżej wymienionych zawodów odbywa się w budynku Internatu Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. UNICEF w Słupsku. Znajdują się tutaj sale dydaktyczne do teoretycznej i praktycznej nauki zawodu, a także specjalistyczne pracownie (obsługi gości, gastronomiczna, hotelowa, sala konsumencka oraz kuchnia właściwa z częścią magazynową). Wszystkie pracownie wyposażone są według wymogów i standardów Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej oraz wytycznych zawartych w podstawie programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego.

Kształcenie branżowe ucznia autystycznego – analiza przypadków

Przypadek 1 – uczennica z niepełnosprawnością sprzężoną (niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, autyzm) kształcąca się w zawodzie pracownik pomocniczy gastronomii

Katarzyna urodziła się w 2004 r. Od blisko trzech lat mieszka we wsi oddalonej od Słupska o około 30 km. Uczennica ukończyła klasę trzecią w Branżowej Szkole Specjalnej I stopnia i aktualnie jest już jej absolwentką. Kształciła się w zawodzie pracownik pomocniczy gastronomii.

Z informacji uzyskanych z rozmowy przeprowadzonej z mamą uczennicy i zapoznaniu się z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, opinii psychologa oraz z obserwacji własnych wynika, że wychowuje się w rodzinie pełnej. Ma młodszego rodzeństwo. Ojciec pracuje zawodowo, a matka zajmuje się prowadzeniem gospodarstwa domowego i wychowywaniem dzieci.

Uczennica szkołę podstawową ukończyła w niewielkiej miejscowości w województwie warmińsko-mazurskim. Obowiązek szkolny realizowała w formie indywidualnej. W szkole podstawowej, do której uczęszczała, nie sprawiała problemów wychowawczych, знаła normy społeczne i podporządkowywała się im, była otwarta na nowe znajomości. Z opinii wychowawcy klasy wynika, że zawsze chętnie uczestniczyła we wszystkich klasowych uroczystościach i imprezach szkolnych. W czasie edukacji w szkole podstawowej była objęta zajęciami rewalidacyjnymi i terapeutycznymi na terenie placówki, na które uczęszczała regularnie. Podczas zajęć lekcyjnych wymagała pomocy nauczyciela. Bardzo chętnie wypowiadała się na forum klasy, ale jej wypowiedzi

nie zawsze były logiczne i adekwatne do sytuacji. Często pojawiała się fiksacja słowna w obrębie tematyki filmowej nacechowanej negatywnymi emocjami, które wywoływały u uczennicy zachowania niepożądane (krzyk, agresja słowna i fizyczna). Pracowała wolno, szybko zniechęcała się niepowodzeniami. Przez okres nauki w szkole podstawowej przejawiała trudności w nauce przedmiotów ścisłych, a także obniżoną sprawność manualną. U dziewczynki obserwowano również problemy w zapamiętywaniu i odtwarzaniu utrwalonych informacji. Kontakt wzrokowy z uczennicą był krótkotrwały, ale odpowiadała na kierowane do niej pytania. Pracowała samodzielnie w nierównym tempie. Potrafiła skupić się na zadaniu przez krótki czas (ok. 15-20 minut). Później irtowała się, podnosiła głos i nie chciała wykonywać zadań, mimo dodatkowej motywacji. Katarzyna czytała w zmiennym tempie, techniką wyrazową, z przeciętną poprawnością. Nie rozumiała treści samodzielnie czytanych utworów. Piszac ze słuchu, popełniała błędy. Nie stosowała znaków interpunkcyjnych, opuszczała drobne elementy graficzne liter, dodawała lub opuszczała litery w wyrazach. Poziom graficzny pisma był zaburzony. Litery, które kreśliła, były duże, niewłaściwie połączone, nie mieściły się w liniaturze. W środku wyrazu dziewczynka pisała wielkie litery drukowane. Dodatkowo uczennica nie potrafiła rozplanować pisma w obrębie strony.

W trakcie badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej u uczennicy stwierdzono oligofazję, czyli zaburzenia językowe na tle niepełnosprawności intelektualnej oraz autyzmu. Dziewczynka wypowiadała się, używając zdań zawierających bogate słownictwo. Budowała wypowiedzi, w których nie stosowała prawidłowych form fleksyjnych i gramatycznych. Pod wpływem silnych emocji u Kasi występowało przyspieszone tempo mowy, co powodowało, że niektóre wypowiedzi były niezrozumiałe dla otoczenia.

Zespół Orzekający w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej wydał orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na okres kształcenia w szkole branżowej ze względu na niepełnosprawność sprzężoną, tj. autyzm i niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim. Ze względu na niepełnosprawność sprzężoną uznano, że kształcenie w Branżowej Szkole Specjalnej I stopnia będzie najkorzystniejszą formą kształcenia uczennicy. Stwierdzono, że ten typ placówki zapewni właściwą opiekę specjalistyczną uczennicy, co przełoży się na osiągnięcie sukcesów przez dziewczynkę.

W czasie edukacji w Branżowej Szkole Specjalnej I stopnia Katarzyna przejawiała trudności w samodzielnym wykonywaniu podstawowych czynności. Do szkoły dojeżdżała z opiekunem. W placówce również wymagała osoby, która pomagała jej dotrzeć do klasy lub świetlicy, ponieważ wykazywała bardzo niski poziom orientacji przestrzennej (zorientowana tylko na małym, dobrze sobie znanym obszarze).

Pracowała na miarę swoich możliwości, zaangażowana podczas lekcji ogólnokształcących, a także zajęć zawodowych teoretycznych i praktycznych. Potrzebowała

pomocy w zaplanowaniu przebiegu pracy nad powierzonym zadaniem. Wymagała stałej kontroli i wsparcia podczas doboru surowców, półproduktów, narzędzi i sprzętów kuchennych oraz przy ich obsłudze. Nie potrafiła samodzielnie odważyć i odmierzyć produktów zgodnie z recepturą oraz odmierzyć czasu danej operacji technologicznej (np. pieczenie ciast, gotowanie jaj). Problemem było również samodzielnie dokonanie prostych zakupów ze względu na brak znajomości wartości pieniądza oraz zaburzenia w orientacji przestrzennej.

W czasie zdalnego nauczania kontakt z uczennicą odbywał się przez Teamsa i e-dziennik. Uczennica wysyłała prace terminowo, zadania wykonane były w stopniu bardzo dobrym i dobrym.

Na zajęciach z przedmiotów ogólnokształcących Katarzyna starała się pracować pilnie i wytrwale. Wiadomości i umiejętności przewidziane w programie opanowała w stopniu dobrym. W trakcie pracy na zajęciach języka polskiego i historii uczennica łatwo rozpraszała się i potrzebowała ciągłej motywacji, a także pomocy ze strony nauczyciela. Katarzyna chętnie wypowiadała się, ale nie zawsze na poruszany w czasie zajęć temat. Czasami denerwowało ją to, że ktoś zwracał jej uwagę. Czytała płynnie po cichu i na głos proste teksty. Zatrzymywała się przy trudniejszych wyrazach. Nie zawsze potrafiła wskazać istotne treści. Pisała krótkie, proste teksty na zadany temat, czasami potrzebowała pomocy nauczyciela. Popełniała liczne błędy. Pismo nie mieściło się w liniaturze. Myliła części mowy. Miała trudności ze zrozumieniem niektórych pojęć z zakresu wiedzy o literaturze. Zazwyczaj poprawnie umiejscawiała daty na osi czasu, przy niewielkim wsparciu odróżniała przyczyny i skutki wydarzeń, dosyć dobrze rozumiała narrację historyczną, знала podstawowe pojęcia historyczne, zwykle potrafiła wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce.

Na zajęciach z bloku przedmiotów przyrodniczych uczennica pracowała w szybkim tempie, niekiedy chaotycznie, przez co czasami popełniała błędy, ale potrafiła je skorygować. Wymagała stałej uwagi nauczyciela, który czuwał nad poprawnością wykonywanych przez nią zadań. Bardzo szybko męczyła się i często przejawiała chęć zajmowania się zupełnie czymś innym. Poprawnie wykonywała zadania o prostej konstrukcji. Potrafiła korzystać z materiałów edukacyjnych. Czytała teksty ze zrozumieniem. Z pomocą nauczyciela wskazywała związek składu chemicznego, budowy i właściwości substancji z ich zastosowaniem. Poprawnie opisywała wyniki doświadczeń, wymagała pomocy nauczyciela przy formułowaniu wniosków. Posługiwała się zdobytą wiedzą chemiczną w życiu codziennym w kontekście dbałości o własne zdrowie i ochrony środowiska naturalnego. W czasie zajęć poznała również zmiany polityczne zachodzące na świecie, ich przyczyny i skutki. Potrafiła ze wsparciem wskazać podstawowe problemy demograficzne i urbanizacyjne świata. Miała trudności

z dostrzeganiem i wskazywaniem związków przyczynowo-skutkowych. Dostrzegała problemy środowiska naturalnego.

Na lekcjach matematyki Katarzyna chętnie rozwiązywała zadania przy tablicy. Pracowała bardzo szybko, ale niedokładnie. Nie czytała poleceń, zdarzało się, że nauczyciel nie zdążył wytłumaczyć zadania, a Katarzyna samodzielnie je rozwiązywała. W związku z tym popełniała liczne błędy. Jeżeli zadanie było źle wykonane, uczennica denerwowała się. Z niewielką pomocą wykorzystywała algorytmy dotyczące wzorów skróconego mnożenia. Przy lekkim naprowadzeniu, ale stałej kontroli nauczyciela rozwiązywała równania i nierówności, jednak tylko pierwszego stopnia. Znała pojęcia średniej arytmetycznej, ważonej, mediany i dominanty. Z niewielką pomocą potrafiła wykorzystać je przy rozwiązywaniu typowych zadań o prostej konstrukcji. Dokonywała podstawowych obliczeń miarowych – obwodów i pól wielokątów, pól powierzchni i objętości brył. Stosowała podstawowe wzory w obliczeniach geometrycznych dotyczących wielokątów, wielościanów i brył obrotowych. Przy odpowiednim ukierunkowaniu przybliżała wyniki z zadaną dokładnością. Tylko z pomocą nauczyciela odczytywała i słabo analizowała informacje z tabel, diagramów i wykresów, a także wyznaczała i interpretowała liczby charakteryzujące zestawy danych. Z dużą pomocą nauczyciela dobierała odpowiednie modele matematyczne czy algorytmy do typowej, prostej sytuacji problemowej i weryfikowała uzyskane wyniki. Tylko z pomocą nauczyciela wykorzystywała posiadaną wiedzę do rozwiązywania zadań praktycznych. Samodzielnie wykorzystywała urządzenia techniczne, takie jak kalkulator, komputer w różnych sytuacjach.

Uczennica w bardzo dobrym stopniu opanowała wiadomości i umiejętności z zakresu języka niemieckiego. Samodzielnie wykonywała zadania o wysokim stopniu trudności. Wywołana do odpowiedzi poprawnie odpowiadała na pytania. Potrafiła samodzielnie korzystać z materiałów źródłowych.

Jak już wcześniej zostało wspomniane, w roku szkolnym 2022/2023 uczennica przystąpiła do egzaminu zawodowego w kwalifikacji HGT.04. Wykonywanie prac pomocniczych w obiektach świadczących usługi gastronomiczne i ukończyła szkołę.

Z opinii psychologa szkolnego wynika, że na koniec edukacji w szkole branżowej uczennica funkcjonuje na poziomie istotnie niższym od przeciętnego właściwego dla wieku chronologicznego – niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim. Widoczna zmiana w funkcjonowaniu uczennicy nastąpiła w klasie II, kiedy to nastąpiło wyraźne pogorszenie stanu emocjonalnego, wycofanie z relacji społecznych, znaczne osłabienie koncentracji uwagi. Nie reagowała na polecenia, wypowiadała się mało logicznie, nieadekwatnie do pytań i sytuacji. Często „zawieszała” się, zamierała w bezruchu lub przeciwnie – stawiała się pobudzona, drażliwa. Jej sposobem rozładowywania

napięcia emocjonalnego było rysowanie postaci z filmów lub zamalowywanie kartek zawsze czarnym kolorem. Często była to jedyna aktywność uczennicy podczas zajęć.

Ze względu na brak samodzielności i bardzo niski poziom kompetencji społecznych oraz komunikacyjnych niezbędnych do podjęcia aktywności zawodowych przez Katarzynę, mimo dobrych umiejętności zawodowych uczennica nie ma predyspozycji do podjęcia pracy zawodowej. W związku z powyższym zasadne jest kontynuowanie edukacji w szkole przysposabiającej do pracy. Kolejne lata kształcenia dostosowane do możliwości i potrzeb uczennicy przyczynią się do kształtowania relacji oraz komunikacji z drugim człowiekiem na płaszczyźnie zawodowej i społecznej. Uzyskanie dodatkowych umiejętności przysposabiających do pracy da Katarzynie większe szanse na znalezienie zatrudnienia na otwartym lub chronionym rynku pracy.

Przypadek 2 – uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną (niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, autyzm) kształcący się w zawodzie pracownik pomocniczy obsługi hotelowej

Badany uczeń urodził się w 2006 r. i mieszka w Słupsku. Aktualnie uczęszcza do klasy pierwszej w Branżowej Szkole Specjalnej I Stopnia. Kształci się w zawodzie pracownik pomocniczy obsługi hotelowej.

Z informacji uzyskanych z rozmowy przeprowadzonej z mamą chłopca i zapoznaniu się z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, opinii psychologa oraz rozmowy z wychowawcą ze szkoły podstawowej, a także z obserwacji własnych wynika, że wychowuje się w rodzinie pełnej. Jest jedynakiem. Oboje rodzice pracują. Z wypowiedzi mamy wynika, że przebieg ciąży nie był prawidłowy (cięża zagrożona). Matka przyjmowała środki farmakologiczne już od 4. miesiąca ciąży. Poród odbył się w terminie za pomocą cesarskiego cięcia. Chłopiec otrzymał 10 punktów w skali Apgar.

Do 3.-4. roku życia dziecko rozwijało się prawidłowo. Jednak zauważalne było opóźnienie w rozwoju mowy, dlatego wprowadzono chłopcu zajęcia z logopedą, który jako pierwszy zasugerował rodzicom, iż Janek może być dzieckiem autystycznym. Chłopiec nawiązywał kontakt wzrokowy, uśmiechał się. Około 3. roku życia pojawiła się nadmierna reakcja na hałas, dziecko reagowało krzykiem i płaczem na zbyt silne dźwięki.

Od 4. roku życia chłopiec uczęszczał do przedszkola, lecz nie nawiązywał kontaktu z innymi dziećmi, nie funkcjonował tam prawidłowo. Lepsze funkcjonowanie społeczne pojawiło się w przedszkolu integracyjnym, do którego chłopiec trafił w wieku 6 lat. Tutaj został objęty wszechstronną pomocą terapeutyczną. W wieku około 8 lat zdiagnozowano u dziecka autyzm wczesnodziecięcy, w związku z czym uczęszczał na spotkania

terapeutyczne, które nie przynosiły pożądanego skutku, ponieważ reagował na nie wzmożonym napięciem, płaczem i krzykiem. Przejawiał zachowania autoagresywne.

Edukację szkolną Janek rozpoczął w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym. Otrzymane wyniki badań wskazują na opóźnienie rozwoju funkcji intelektualno-poznawczych do poziomu niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim. Rozwój mało harmonijny. Posiada ubogi zasób wiedzy o otaczającym świecie. Przejawia deficyty w zakresie dokonywania operacji arytmetycznych, liczy wolno, głównie na konkretach. Nie rozwiązuje zadań z treścią, nie opanował tabliczki mnożenia. Myślenie przyczynowo-skutkowe rozwinięte jest na poziomie przeciętnym. Znacznie opóźniony rozwój koordynacji wzrokowo-ruchowej. Adekwatnie do możliwości poznawczych rozwinięte są funkcje percepcyjno-motoryczne, spostrzeganie, zdolność do dokonywania analizy i syntezy prezentowanego materiału wzrokowego, a także pamięć wzrokowa.

W życiu codziennym Janek jest dość samodzielny. Sam chodzi do szkoły, potrafi przygotować sobie proste posiłki, zna wartość pieniądza i potrafi zrobić proste zakupy. Ze względu na zmianową pracę rodziców, często przebywa w domu bez opieki dorosłych. Nie odczuwa potrzeby spotkań z rodziną, nie ma kolegów poza szkołą. Ze względu na znaczne zaburzenia w relacjach społecznych, wymaga wsparcia i stałej kontroli. Interesuje się astronomią, polityką i komputerami.

Uczeń nie sprawia problemów wychowawczych, nie wchodzi w konflikty z kolegami i koleżankami. Jest zaangażowany podczas lekcji i zajęć branżowych zarówno teoretycznych, jak i praktycznych.

Diagnoza funkcjonalna Janka uczącego się w zawodzie pracownik pomocniczy obsługi hotelowej została wykonana za pomocą Kwestionariusza Diagnozy Funkcjonalnej. Kwestionariusz ten jest narzędziem wykorzystywanym do dokonywania przez nauczycieli praktycznej i teoretycznej nauki zawodu oceny poziomu funkcjonowania osobistego, społecznego oraz zawodowego uczniów zawodowych szkół specjalnych.

Diagnoza funkcjonalna wskazała słabe obszary w podstawowych umiejętnościach i adaptacji, przygotowaniu do zajęć praktycznych oraz wykonywania czynności w zawodzie pracownik pomocniczy obsługi hotelowej. Celem działań podejmowanych podczas procesu edukacji zawodowej jest:

- przygotowanie ucznia do państwowego egzaminu zawodowego,
- wzmocnienie pozycji na rynku zawodowym poprzez podniesienie podstawowych umiejętności z zakresu wykonywania czynności zawodowych,
- kształtowanie prawidłowej sylwetki pracownika w nauczonym zawodzie.

Diagnoza została przeprowadzona w klasie I. Jest to początek kształcenia w zawodzie pracownik pomocniczy obsługi hotelowej. Wyniki wskazują, że uczeń w obszarze „komunikacja” i „samoobsługa” uzyskał ocenę wysoką. Natomiast w obszarach:

„podstawowe umiejętności i adaptacja”, „przygotowanie do zajęć praktycznych” i „przygotowanie do wykonywania czynności w zawodzie hotelarz” jest przeciętny i osiągnął wynik niski.

Dostosowując indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny oraz dobierając odpowiednie metody nauczania, uczeń powinien osiągnąć umiejętności w skali staninowej 7-9 oraz pozytywny wynik państwowego, zewnętrznego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (por. Jurek, Pawlika 2015). Podczas trzyletniego okresu kształcenia uczeń nauczy się samodzielnie i poprawnie wykonywać prace w obiektach hotelarskich. Zaplanuje działania w ramach powierzonych mu zadań. Zorganizuje sobie otoczenie pracy. Umiejętnie dobierze i zastosuje odpowiednie narzędzia. Będzie wdrażał zasady higieny produkcyjnej i obsługi konsumenta, w tym prawidłowo wykorzysta środki czystości typu uniwersalnego i specjalistycznego. Nauczy się obsługiwać wyparzynkę do naczyń szklanych. Utrzyma porządek na stanowisku pracy, z zastosowaniem zasady „nie krzyżuję obiegu naczyń czystych i brudnych”. Wykorzysta wiedzę z zajęć praktycznych do prawidłowego nakrywania stołu w standardzie podstawowym. W trakcie trwania kształcenia zawodowego uczeń nabędzie umiejętności związane z utrzymaniem w czystości jednostki mieszkalnej w obiekcie hotelarskim, pomieszczeń ogólnych i gastronomicznych. W estetyczny sposób wykona dekorację do pokoju i na salę konsumenta, np. składanie serwetek płóciennych, stosownie do przygotowywanej uroczystości. Ważnym elementem kształcenia będzie przestrzeganie zasad obsługi i utrzymania takich urządzeń, jak: lodówka, kuchenki mikrofalowe, frytkownica, elektryczny i gazowy trzon kuchenny, krajalnica do wędlin, sera i chleba, odkurzacz uniwersalny. Nauczy się korzystać ze zwrotów grzecznościowych przy obsłudze konsumenta w sali konsumenckiej oraz gości w części pobytowej hotelu.

Ponadto niezwykle istotne jest zapewnienie uczniowi udziału w zajęciach rewalidacyjnych i doskonalących techniki szkolne. Wpłyną one stymulująco na ogólny rozwój poznawczy chłopca. Na wymienionych zajęciach należy rozwijać umiejętności komunikacyjne i zachowania prospołeczne. Przede wszystkim trzeba wzmacniać poczucie własnej wartości i panowanie nad emocjami. Należy poszerzać samodzielność ucznia. Bardzo ważne jest rozwijanie jego umiejętności praktycznych i umożliwienie wykorzystania wiedzy w codziennym życiu, np. przygotowanie listy zakupów, utrzymanie czystości i porządku w pokoju, przygotowanie posiłku.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej istotne jest zauważenie i wykorzystanie mocnych stron ucznia. Przede wszystkim chęci do zdobywania wiadomości z zakresu przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy na stanowisku pracy oraz samodzielne rozpoznawanie, nazywanie i dobieranie narzędzi, materiałów podstawowych oraz pomocniczych do wykonywanego i powierzonego mu podczas zajęć zadania.

Z punktu widzenia dalszej pracy edukacyjno-terapeutycznej z Jankiem istotne jest kontynuowanie podjętej systematycznej, stałej współpracy rodziców z wychowawcą klasy i nauczycielami teoretycznej i praktycznej nauki zawodu, jak również wdrażanie harmonogramu stałych obowiązków domowych.

Przykładowy scenariusz zajęć praktycznych w pracowni hotelowej¹

Szkoła: Branżowa Szkoła Specjalna I stopnia

Nauczyciel: mgr Aleksandra Anuszevska

Przedmiot: Zajęcia praktyczne – pracownia hotelowa

Klasa: I az

Temat: Typy jednostek mieszkalnych w obiekcie hotelarskim – etapy sprzątania pokoi.

Czas zajęć: 275 min.

Efekty lekcji: PKZ (TG.a)(6)1, PKZ(TG.a)(6)3, PKZ(TG.a)(7)1, TG.1.1(2)1, TG.1.1(2)2, TG.1.1(2)3, TG.1.1(3)1, TG.1.1(3)2, KPS(1)1, KPS(2)1, KPS(2)1, KPS(10)1, BHP(7)1, BHP(8)1.

Po zrealizowaniu zajęć uczeń potrafi:

- określić i rozróżniać typy jednostek mieszkalnych w obiekcie hotelarskim w połączeniu z określeniem poszczególnych etapów sprzątania jednostki mieszkalnej.

Cele zajęć

Po zakończonych zajęciach uczeń powinien:

WIEDZIEĆ		UMIEĆ
Zapamiętać (znać):	Rozumieć:	
– rodzaje jednostek mieszkalnych – elementy wyposażenia jednostki mieszkalnej – etapy sprzątania jednostki mieszkalnej po wyjeździe gościa.	– różnicę w rodzajach jednostek mieszkalnych – kolejność wykonywania czynności porządkowych w jednostce mieszkalnej.	– rozróżniać rodzaje jednostek mieszkalnych w zakładzie hotelarskim – określić wyposażenie jednostek mieszkalnych – ustalić status sprzątej jednostki mieszkalnej – przygotować się do wykonywania czynności porządkowych – przygotować sprzęt do wykonywania czynności porządkowych – wykonać sprzątanie jednostki mieszkalnej – zaprezentować efekt wykonanej pracy – sprawdzić stan techniczny narzędzi – znać i przestrzegać przepisy BHP.

¹ Niniejszy scenariusz stanowi część pracy dyplomowej napisanej przez nauczycielki teoretycznej i praktycznej nauki zawodu w SOSW im. UNICEF w Słupsku w ramach studiów podyplomowych: wspomaganie rozwoju i edukacja uczniów z autyzmem z elementami integracji sensorycznej; por. A. Anuszevska, A. Chachuła (2018), *Przygotowanie zawodowe ucznia z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną – studium przypadku*, napisana pod kier. nauk. dr M. Karwowskiej, Bydgoszcz: 61 i n.

Plan zajęć

Ogniwo zajęć *	Planowane aktywności	Uwagi metodyczne (formy, metody, materiały, itd.)	Czas
Zajęcia wstępne I	Powitanie, sprawdzenie listy obecności. Sprawdzenie wiadomości: 1. Jakie znamy rodzaje obiektów hotelarskich? 2. Jaka jest różnica między hotelem a motelem?	F: praca zbiorowa M: pogadanka	5 min
Określenie tematu zajęć I	Podanie ustne tematu i celu lekcji przez nauczyciela, zapisanie daty i tematu na tablicy. Zapisanie tematu do zeszytu.	F: praca zbiorowa M: praktyczne działanie P: tablica, zeszyt	2 min
Zapoznanie z nowym materiałem I	Zapoznanie uczniów z poszczególnymi etapami sprzątnięcia jednostki mieszkalnej.	F: praca zbiorowa M: prezentacja multimedialna, pogadanka P: komputer, rzutnik	11 min
Opracowanie nowego materiału w praktyce II	Przydział obowiązków. Przygotowanie stanowiska pracy (uzupełnienie wózka hotelowego w środki czystości i sprzęt niezbędny do pracy, bieliznę hotelową). Wykonanie zaplanowanych prac – czynności porządkowe w jednostce mieszkalnej. Czuwanie nad przebiegiem prac. Zwracanie uwagi na prawidłowe wykonanie zadania. Udzielanie dodatkowych informacji. Omawianie doboru narzędzi i kryteriów ocen. Przestrzeganie przepisów BHP.	F: praca zbiorowa i jednostkowa M: obserwacja, pogadanka P: wózek hotelowy, środki czystości, bielizna pościelowa i łazienkowa,	230 min
Podsumowanie III	Omówienie przebiegu wykonanych czynności. Dokonanie analizy poprawności wykonanych zadań. Ocena wykonanej pracy. Podsumowanie wiadomości i przedstawienie tematyki kolejnych zajęć.	F: praca jednostkowa M. praktyczne działanie P: zeszyt, karta oceny pracy	20 min
Czynności końcowe III	Uporządkowanie swojego stanowiska nauki. Nadzór nad czynnościami końcowymi uczniów.	F: praca jednostkowa	10 min

* Ogniwa zajęć praktycznych:

I. Wstępne czynności organizacyjno-przygotowawcze i instruktaż wstępny.

II. Wykonywanie zadania z instruktażem bieżącym.

III. Omówienie i ocena wykonywanych ćwiczeń. Czynności organizacyjno-porządkowe kończące zajęcia.

Podsumowanie

Praca stanowi ważny element w życiu każdego człowieka. Szczególnego charakteru nabiera w przypadku osób niepełnosprawnych, w tym również z autyzmem. W sytuacji tych jednostek praca pełni nade wszystko funkcję dochodową, co wiąże się z możliwością usamodzielnienia się i uzyskania pewnej niezależności. Ponadto praca odgrywa ogromną rolę rehabilitacyjną zarówno w wymiarze psychologicznym, jak i fizycznym – pozwala niepełnosprawnym uwierzyć w siebie, daje poczucie sensu życia, oraz funkcję socjalizacyjną – przywraca osoby niepełnosprawne do społeczeństwa (Badania wpływu..., cz. 4, z 6: 9 i n.).

Biorąc to pod uwagę, należy uwypuklić doniosłą rolę szkoły w przygotowaniu do życia i przyszłej pracy zawodowej. Dlatego istotne jest, aby na zajęciach z doradztwa zawodowego w szkole podstawowej wybrać taki zawód, w którym będzie można wykorzystać mocne strony osób z autyzmem, m.in.: wysoki poziom koncentracji, sumienność i wytrwałość, dokładność, przywiązanie dużej wagi do szczegółów, zdolność do wykrywania błędów, zdolności techniczne, szczegółowa wiedza merytoryczna, doskonała pamięć itp.

Zawody, w których kształcą się uczniowie Branżowej Szkoły Specjalnej I stopnia w Słupsku, stanowiącej integralną część Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. UNICEF, czyli pracownik pomocniczy gastronomii i pracownik pomocniczy obsługi hotelowej, dają naszym podopiecznym szansę na „wyuczenie się” umiejętności niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania i znalezienia pracy, a tym samym na tzw. lepsze jutro.

Warunkiem powodzenia w edukacji ucznia szkoły branżowej jest również nawiązanie współpracy z rodziną. Rodzice jako naturalni wychowawcy są uczestnikami procesu edukacji. To właśnie oni współtworzą program rehabilitacji, a ponadto, jeżeli jest to tylko możliwe, realizują jego pewne elementy w środowisku domowym. W opinii autorki niniejszego opracowania Branżowa Szkoła Specjalna I stopnia jest szkołą zmierzającą do integracji środowiska szkolnego i domowego. Wiąż między domem rodzinnym ucznia a szkołą jest na tyle silna, że pozwala na doskonalenie wielu czynności i umiejętności poza nią. Istotne jest, aby to, co uczeń nabył w szkole było w naturalny sposób „przećwiczone” i utrwalone w sytuacjach życia codziennego, a zwłaszcza w domu (sytuacje życia rodzinnego i towarzyskiego mają być doskonałymi okazjami edukacyjnymi dla tego ucznia). Dzięki stałej współpracy z nauczycielami rodzice mają wpływ na kształtowanie przyszłości swoich dzieci. Dzięki temu po ukończeniu nauki będą mogli podjąć pracę, na chronionym lub otwartym rynku pracy, albo lepiej funkcjonować w środowisku domowym.

Bibliografia

- Anuszevska A., Chachuła A. (2018), *Przygotowanie zawodowe ucznia z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną – studium przypadku*, praca dyplomowa napisana w ramach studiów podyplomowych: wspomaganie rozwoju i edukacja uczniów z autyzmem i elementami integracji sensorycznej pod kier. nauk. dr M. Karwowskiej, Bydgoszcz, KPSW.
- Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych – raport końcowy, cz. 1 z 6, Pentor Research International, PFRON.
- Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy, cz. 4 z 6. Perspektywa osób z ograniczoną sprawnością ruchową, Pentor Research International, PFRON.
- Jurek P., Pawlika P. (2015), *Kwestionariusz Diagnozy Funkcjonalnej. Podręcznik*, Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Ochoneczko H. (2004), *Sytuacja na rynku pracy osób niepełnosprawnych w dobie zmian społecznych i gospodarczych w Polsce*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, red. J. Bąbka, Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”: 225.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego (Dz.U. 1699, poz. 991).

Joanna Porada

Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. K. Makuszyńskiego w Mrowli

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr16>

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE UCZNIA Z ZESPOŁEM RENPENNINGA – WSKAZANIA PRAKTYCZNE

Special educational needs of a pupil with Renpenning Syndrome – practical indications

Abstract: A pupil with a rare genetic disorder is a great challenge for the pedagogical community because they need specific support and early recognition of their needs; work with such a pupil undoubtedly requires going beyond the usual routine. If knowledge about a given developmental disorder is not complete, it is difficult to plan the correct therapeutic procedure and take care of the conditions for effective implementation of educational goals. One such disorder is Renpenning Syndrome, an X-linked disease caused by mutations in the PQBP1 gene. There is no cure for this syndrome and the frequency of its occurrence is unknown. Care for a child with Renpenning Syndrome is based mainly on early education and intervention by therapists and treatment of the remaining symptoms. This article is an attempt to summarise a year of work with a pupil with Renpenning Syndrome and propose strategies of conduct that may facilitate the teacher's contact with such a pupil and indicate possibilities for planning better conditions for effective implementation of educational and therapeutic goals. The birth of a child with a rare genetic disorder does not necessarily mean that there is no prospect of their maximum development and functioning in society.

Keywords: Renpenning Syndrome, rare disease, genetic disease, special educational needs

Wprowadzenie

Dziecko z zaburzeniem rozwojowym uwarunkowanym genetycznie jest wielką tajemnicą, której odkrycie wymaga od nauczyciela rozległej wiedzy, dużego doświadczenia i dobrej znajomości tematu. Trudno jednak zaplanować prawidłowe postępowanie terapeutyczne, kiedy brak dostatecznej wiedzy na temat danej jednostki chorobowej. Nauczyciel może wtedy odczuwać wiele rozterek; przez brak odpowiedniego przygotowania, aż do zwątpienia w swoje umiejętności i kompetencje.

W niniejszym artykule rozważania koncentrują się wokół ucznia z zespołem Renpenninga, „ultrarzadkim” schorzeniem genetycznym. Mała częstość występowania zespołu, zmienność objawów, brak charakterystycznej wiedzy na temat tej jednostki chorobowej, powodowała duże trudności w zaplanowaniu procesu terapeutycznego i podjęciu działań mających na celu zmniejszenie skutków niepełnosprawności. W artykule podjęto próbę nakreślenia specyfiki funkcjonowania ucznia z zespołem Renpenninga w momencie rozpoczęcia jego edukacji w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym oraz po upływie jednego roku szkolnego. Spostrzeżenia zebrane w tekście być może przyczynią się do lepszego poznania fenotypu tego rzadkiego schorzenia i będą wskazówką dla nauczycieli i terapeutów, którzy być może w przyszłości będą pracować z takim uczniem.

Choroby rzadkie w Polsce

Choroba rzadka to w ponad 80% przewlekłe schorzenie o ciężkim przebiegu, uwarunkowane genetycznie. Choroba rzadka (tzw. choroba sieroca – *orphan disorder*) według nomenklatury Europejskiej oznacza jednostkę chorobową o niskiej częstotliwości występowania w populacji (1 przypadek na 2000 osób, albo jeszcze rzadziej). Choroby te charakteryzuje heterogenna symptomatologia, postępujący przebieg i różne rokowania (Kaczan, Śmigiel 2012: 14). Zdefiniowano i opisano około 8 tys. chorób rzadkich, jednak lista pozostaje nadal otwarta. Dla około 5% zdiagnozowanych istnieje możliwość leczenia farmakologicznego; dla pozostałych tylko leczenie objawowe i rehabilitacja. Choroby rzadkie są dużym wyzwaniem dla opieki zdrowotnej, społecznej, a także dla systemu edukacji i opieki terapeutycznej (Śmigiel, Szczafuła 2023: IX); dotyczą około 6-8% populacji każdego kraju. W Polsce, szacunkowo, na choroby rzadkie cierpi blisko 3 mln osób, co stanowi około 6% naszego społeczeństwa¹.

W środowisku szkolnym coraz częściej funkcjonują dzieci z chorobą rzadką, ale zazwyczaj środowisko pedagogiczne nie dysponuje dostateczną wiedzą na temat danego schorzenia, co bardzo utrudnia określenie skutecznej strategii wielozakresowego postępowania edukacyjno-terapeutycznego wspomagającego ucznia (Ploch 2021: 11).

Zespół Renpenninga (*Renpenning syndrome*)

Informacje o niektórych chorobach rzadkich są bardzo ograniczone; tak jest w przypadku zespołu Renpenninga. Według światowej bazy chorób rzadkich *Orphanet*

¹ Dane pochodzą ze strony: www.gov.pl/web/zdrowie/choroby-rzadkie [10.07.2023].

częstość występowania tego zespołu nie jest znana; niektóre źródła mówią o zidentyfikowanych ponad 60 osobach dotkniętych tą chorobą, w co najmniej 15 rodzinach². Zespół Renpenninga jest bardzo rzadkim zaburzeniem, a opisywane dotąd przypadki tej mutacji wskazują na duże zróżnicowanie jego obrazu klinicznego u poszczególnych osób. Można przytoczyć tutaj przykładowo opis przeglądu cech 13 francuskich pacjentów z zespołem Renpenninga dokonanego przez Germanauda i współautorów (2011). Pacjenci pochodzili z 7 niespokrewnionych rodzin. U wszystkich osób obserwowano niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim lub umiarkowanym, małą głowę i niski wzrost; u większości występowały zaburzenia komunikacji i opóźnienia językowe. Inne objawy występujące w różnym nasileniu u poszczególnych osób (u niektórych objawy te nie występowały) to: cechy autystyczne, lęk separacyjny, ataki paniki, fobie, specyficzne dysmorfie twarzy: długa, trójkątna twarz, charakterystyczne brwi (na wpół „wydepilowane”), duży prążkowany lub bulwiasty nos, dysplastyczne, szorstkie lub odstające uszy, przerzedzone włosy. U starszych pacjentów obserwowano postarzały wygląd. W innych opisach wymieniane są również takie cechy, jak: małe jądra, krótka rynienka nosowa, wady rozwojowe serca, anomalie odbytu, porażenie mózgowe, spastyczność, małe usta, skośne szpary powiekowe, coloboma tęczówki. Pojawiające się nowe cechy obejmują: zanik mięśni w górnej części pleców o charakterze postępującym, ankylozę śródrečno-palczkową kciuka oraz dysfunkcję podniebienną, która może powodować nosowy głos i być przyczyną złego karmienia oraz braku rozwoju w okresie niemowlęcym³.

Kombinacje niektórych cech występujących w zespole Renpenninga określane są czasem innymi nazwami, takimi jak:

- zespół Golabiego-Ito-Halla,
- zespół mózgowo-podniebiennie-sercowy Hamela,
- zespół Porteousa,
- zespół Sutherlanda-Haana,
- deficyt intelektualny sprzężony z chromosomem X spowodowany mutacjami PQBP1,
- deficyt intelektualny sprzężony z chromosomem X, typ Renpenning.

Ze względu na taką samą przyczynę genetyczną, zespoły te są jednak ogólnie zgrupowane pod nazwą zespołu Renpenninga⁴.

² Dane pochodzą ze strony: www.medlineplus.gov [12.07.2023].

³ Opisy przypadków osób z zespołem Renpenninga można znaleźć na stronie: www.omim.org [12.07.2023].

⁴ Dane pochodzą ze strony: www.medlineplus.gov [12.07.2023].

Przyczyny

Zespół Renpenninga to choroba genetyczna występująca głównie u mężczyzn. Spowodowana jest mutacją w genie *PQBP1* i jest dziedziczona w sposób recesywny sprzężony z chromosomem X. Na stronie medlineplus.gov można przeczytać:

Co najmniej 14 mutacji genu *PQBP1* zidentyfikowano u osób z zespołem Renpenninga, zaburzeniem, które występuje prawie wyłącznie u mężczyzn i powoduje niepełnosprawność intelektualną i charakterystyczne cechy fizyczne. Większość mutacji genu *PQBP1*, które powodują zespół Renpenninga, powoduje nienormalnie krótkie białko wiążące poliglutaminę 1. Funkcja skróconego lub w inny sposób nieprawidłowego białka jest prawdopodobnie upośledzona i zakłóca normalną ekspresję genów w neuronach, powodując nieprawidłowy rozwój mózgu oraz oznaki i objawy zespołu Renpenninga.

Jak już wspomniano powyżej, zespół Renpenninga jest dziedziczony według recesywnego wzoru w sprzężeniu z chromosomem X, co oznacza, że chorują głównie mężczyźni. Kobiety posiadające patogenny wariant w jednej kopii genu nazywa się nosicielkami i mogą odczuwać łagodne lub umiarkowane objawy choroby. U większości jednak zazwyczaj nie obserwuje się żadnych objawów. U nosicielki jednego wariantu genu sprzężonego z chromosomem X istnieje 50% szansy na urodzenie syna z zespołem Renpenninga i 50% szansy na urodzenie córki, która również będzie nosicielką. Mężczyzna nie może przekazać choroby synom, ale wszystkie córki będą nosicielkami. Badania genetyczne umożliwiają identyfikację nosicieli oraz określenie ryzyka przekazania mutacji potomstwu⁵.

Leczenie

Brak leku na zespół Renpenninga. W większości przypadków oczekiwana długość życia osób z tym schorzeniem nie jest krótsza. Opieka medyczna nad pacjentem opiera się na wczesnej edukacji oraz interwencji ze strony terapeutów, a także leczeniu pozostałych objawów (np. spodziectwa, wad wzroku, wad serca itd.). Dzieci ze względu na pojawiające się trudności w nauce i dysfunkcje rozwojowe wymagają systematycznych oddziaływań terapeutycznych.

Najczęstsze objawy i cechy charakterystyczne

W tabeli 1 dokonano zestawienia możliwych objawów związanych z zespołem Renpenninga oraz objawów zaobserwowanych u ucznia. Należy tutaj jednak podkreślić, że uczeń dopiero wkroczy w okres dojrzewania; dlatego możliwe jest, że nasilenie niektórych objawów może ulec zmianie lub mogą pojawić się nowe objawy, nieobserwowane wcześniej u ucznia.

⁵ Na podstawie informacji ze strony: www.rarediseases.info.nih.gov [10.07.2023].

Tabela 1. Możliwe objawy związane z zespołem Renpenninga

Objawy zespołu Renpenninga	Opis objawów	Określona częstotliwość występowania	Obecność/ brak objawów u ucznia
Wyniszczenie	Utrata masy ciała, brak apetytu, zanik mięśni, ogólne osłabienie	Bardzo często	Zaobserwowano: wybiórczość jedzenia, problemy ze snem
Niepełnosprawność intelektualna	Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym	Bardzo często	Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym
Mikrocefalia	Zmniejszony rozmiar czaszki, mały obwód głowy (poniżej 2 odchyłeń standardowych w porównaniu do średniej dla wieku i płci)	Bardzo często	Tak
Wzrost	Niski wzrost, proporcjonalna karłowatość (poniżej 4 odchyłeń standardowych w porównaniu do średniej dla wieku i płci)	Bardzo często	Tak
Zanik mięśni szkieletowych	Obecność zaniku mięśni szkieletowych, zwyrodnienie mięśni, zanik mięśni w kończynach dolnych	Bardzo często	Nie stwierdzono
Nieprawidłowa morfologia żeber	Anomalie żeber	Często	Nie stwierdzono
Łysienie	Wypadanie włosów	Często	Nie
Zmniejszony rozmiar jąder	Zmniejszona objętość jądra, małe jądra	Często	Tak
<i>Epicanthus</i>	Fałd powiekowo-nosowy, widoczne fałdy oczu	Często	Tak
Spodzieiectwo	Wada układu moczowo-płciowego, nieprawidłowa lokalizacja ujścia cewki moczowej	Często	Nie stwierdzono
Twarz	Wysokość (długość) twarzy większa niż 2 odchylenia standardowe powyżej średniej	Często	Nie
Makrocja	Uszy długie, duże, pierzaste	Często	Nie
<i>Prognatium</i> żuchwy	Przerost żuchwy, duża dolna szczeka	Często	Nie
Anomalia Sprengla	Przemieszczenie łopatki skierowane w górę	Często	Nie
Cienka brew	Zmniejszona średnica włosów brwowych	Często	Obserwuje się mało widoczne brwi
Skośna szczelina powiekowa	Skośne szczeliny powiekowe, skierowane w górę	Często	Tak
Nieprawidłowa morfologia kciuka	Nieprawidłowa struktura, deformacja kciuka	Sporadycznie	Nie
Artezja odbytu	Wrodzony brak odbytu	Sporadycznie	Nie

Objawy zespołu Renpenninga	Opis objawów	Określona częstotliwość występowania	Obecność/ brak objawów u ucznia
Zaćma	Zmętnienie soczewki oka	Sporadycznie	Nie stwierdzono
Rozszczep podniebienia	Oddzielenie dachu jamy ustnej	Sporadycznie	Nie
Wysoka hipermetropia	Ciężka dalekowzroczność	Sporadycznie	Nie
Wysokie, wąskie podniebienie	Podniebienie gotyckie	Sporadycznie	Nie
<i>Iris colomba</i>	Kocie oko, coloboma tęczęwki	Sporadycznie	Nie
Makrodoncja	Zwiększony rozmiar zębów	Sporadycznie	U ucznia obserwuje się zmniejszony rozmiar zębów (mikrodoncję)
Wąskie usta	Małe, wąskie usta	Sporadycznie	Tak
<i>Pectus excavatum</i>	Wada ściany klatki piersiowej	Sporadycznie	Nie stwierdzono
Zajęcia	Napad padaczkowy	Sporadycznie	Nie stwierdzono
Odbiorcze upośledzenie słuchu	Nieprawidłowa funkcjonalność nerwu ślimakowego	Sporadycznie	Nie
Zez	Niewspółosiowość oczu, zezowanie oczu	Sporadycznie	Nie

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji na stronie: www.rarediseases.info.nih.gov

Opis funkcjonowania ucznia

Uczeń dołączył do zespołu klasowego (kl. 3 szkoły podstawowej w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym) we wrześniu 2022 r. Posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Chłopiec z zespołem Renpenninga oraz stwierdzonymi zaburzeniami rozwojowymi spełniającymi kryteria diagnostyczne dla rozpoznania zaburzeń ze spektrum autyzmu – autyzmu atypowego (F84.1). We wrześniu 2020 r. wynik badania (analiza w kierunku identyfikacji mutacji w genach związanych z niepełnosprawnością intelektualną) potwierdził rozpoznanie zespołu Renpenninga.

Po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dziecka opartej na Kartach oceny wiadomości, umiejętności i sprawności dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi w szkole podstawowej na pierwszy etap edukacyjny; obserwacji, analizie założonych celów, aktualnej dokumentacji oraz sytuacji rodzinnej, zespół edukacyjno-terapeutyczny określił cele, warunki i formy wsparcia umożliwiające realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych chłopca.

Funkcjonowania ucznia (stan na wrzesień 2022 r., fragment opisu)

„Średni profil osiągnięć Jana wynosi 1,8. Uczeń wymaga stałego motywowania do pracy, pomocy i kontroli. Konieczne jest przywoływanie i ukierunkowywanie uwagi chłopca w trakcie wykonywania zadań. Komunikacja bardzo ograniczona, mowa niezrozumiała. Ograniczony kontakt wzrokowy. Nie reaguje na polecenia dotyczące współpracy przy zadaniu kierowanym (udaje, że nie słyszy, nieruchomieje, kładzie się na podłodze). Uwaga ucznia rzadko jest celowa i nastawiona na wykonywanie zadań. Opóźniony rozwój grafomotoryki i rysunku. Obniżone umiejętności psychoruchowe i koordynacja wzrokowo-ruchowa; trudności w naśladowaniu prostych sekwencji ruchowych. Występują zachowania stereotypowe, schematyczne oraz trudności w odbiorze bodźców sensorycznych i czuciowych. Fiksuje uwagę na dowolnym, jednym przedmiocie, trzymanym w dłoni, którym intensywnie potrząsa. Ma problem z przewidywaniem niebezpieczeństw. Znacznie ograniczona zdolność rozumienia norm i zasad życia społecznego. Stawia opór i próbuje wymuszać ustępstwa podczas zadań kierowanych (bierna postawa, czasem leżenie na podłodze)”.

Edukacja ucznia z niepełnosprawnością sprzężoną wymaga zastosowania modelu nauczania polisensorycznego, angażującego w procesie przyswajania nowych umiejętności wszystkie kanały odbierania i przetwarzania informacji. Warunki, formy i metody pracy dostosowano do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia z uwzględnieniem jego zaburzeń rozwojowych. Jan został objęty dostosowanymi do jego potrzeb formami opieki: psychologiczną, pedagogiczną, logopedyczną i rehabilitacją oraz metodami terapii: hydroterapia, hipoterapia, Snoezelen, terapia ręki, Trening Umiejętności Społecznych. Podczas zajęć edukacyjnych nawiązanie pozytywnego kontaktu z chłopcem umożliwiło wykorzystanie metody DIR/Floortime.

Metody pracy z uczniem z zespołem Renpenninga

W pierwszym roku pracy edukacyjno-terapeutycznej z uczniem z zespołem Renpenninga efektywne okazało się wykorzystanie metody DIR/Floortime. Praca metodą DIR koncentruje się na budowaniu podstaw zdrowego rozwoju, zamiast koncentrowania się na objawach i powierzchownych zachowaniach (Pawlak-Kindler 2018: 180). Jak twierdzi Greenspan: „[...] dzięki temu podejściu dzieci uczą się opanowywać kluczowe kompetencje, które zostały na drodze ich rozwoju pominięte lub zaprzepaszczone”, chodzi tu o umiejętność budowania relacji z innymi, celowego komunikowania się oraz logicznego i kreatywnego myślenia (Greenspan, Wieder 2014: 10-11). W modelu DIR dążymy do odbudowania ścieżki naturalnego rozwoju i osiągnięcia szczęścia tzw. kamieni milowych rozwoju. Metoda Floortime (oś modelu DIR) to zejście do poziomu

podłogi (Pawlak-Kindler 2018: 180). W początkowym okresie pracy z uczniem z zespołem Renpenninga odbywano krótkie 5-10-minutowe sesje w celu zbudowania więzi; zajęcia poranne w zespole klasowym również odbywały się na podłodze. Stosowano technikę podążania za uczniem; stawiano małe i drobne wyzwania, które stopniowo poszerzano. Terapię początkowo oparto na zabawie poprzez wykorzystanie zainteresowań ucznia (woda, zwierzęta morskie, bajka z psem Scooby-Doo).

W procesie uaktywniania rąk z powodzeniem wykorzystano metodę F. Affolter, czyli programowania ruchów i prowadzenia ręki (Wiśniewska 2019: 44). Metoda ta określana jest przez H. Olechnowicz jako „psychopedagogika rozumnego działania dłoni” (Olechnowicz 1999: 9). Rozwiązywanie codziennych problemów według tej metody to: usprawnianie dłoni, koncentracja wzroku na wykonywanej czynności i integrowanie działania z językiem (Wiśniewska 2019: 45). Uczeń podczas wykonywania czynności koordynuje pracę ręka-oko; jednocześnie wyzwala się chęć mówienia o tym, co robi.

Ze strony terapeuty metoda polega na czynnym, bezpośrednim wspomaganie aktywności osoby z niepełnosprawnością. Odbywa się to przez kładzenie rąk terapeuty na rękach podopiecznego (na stronie grzbietowej; dłoni terapeuty przylega do dłoni podopiecznego), tak aby to on czuł się sprawcą działania. Terapeuta, stojąc/siedząc za podopiecznym, lekko nakierowuje jego ręce, ale to podopieczny wykonuje czynność i przeżywa w związku z tym poczucie sprawczości i radości z sukcesu. Ważne jest, że terapeuta nie tylko nie zmusza do wykonania czynności, lecz także nie wręcza podopiecznego w rzeczywistości, tylko go wspomaga poprzez nakierowanie (za: Wiśniewska 2019: 45).

Metodę F. Affolter wykorzystywano w pracy z uczniem z zespołem Renpenninga głównie podczas tzw. zajęć stolikowych. Pracę rozpoczęto od krótkich, prostych zadań stawianych uczniowi do wykonania, które umożliwiały osiągnięcie sukcesu i uczucie



Źródło: zbiory własne



Źródło: zbiory własne

Tabela 2. Efekty pracy terapeutycznej z uczniem z zespołem Renpenninga

Zachowania utrudniające proces terapeutyczny przejawiane przez ucznia (wrzesień 2022 r.)	Efekty zastosowanych działań terapeutycznych po roku pracy z uczniem (czerwiec 2023 r.)
1. Postawa bierności (rzadko reaguje na imię, krótkotrwale dzieli wspólne pole uwagi, obserwowalne „momenty zawieszenia”, podczas których nie reaguje na wszelkie polecenia, udaje, że nie słyszy, kładzie się na podłodze, nieruchomieje, „przelewa się” przez ręce).	1. Obserwowany postęp (reaguje na imię, coraz częściej dzieli wspólne pole uwagi, reaguje na słowne polecenia, podejmuje współpracę z nauczycielem i pracę w parach z rówieśnikami).
2. Wybiórczość w spożywaniu posiłków (bardzo wąski repertuar spożywanych posiłków, nie korzysta z obiadów w szkole, przywozi przekąski z domu, długo przeżuwa, czasem połyka pokarm po upływie kilku godzin – przytrzymuje pogryziony pokarm w ustach).	2. Brak postępu
3. Ograniczona komunikacja (mowa niezrozumiała, rzadko pełni funkcję komunikatywną, nie jest zainteresowany nawiązaniem kontaktu z koleżankami i kolegami w klasie, dominuje zabawa samotna).	3. Obserwowany postęp. (stopniowo rozwija umiejętność spontanicznego nazywania i proszenia o pożądane przedmioty; mowa wraz z mimiką i gestami coraz częściej pełni funkcję komunikatywną, nawiązuje kontakt z dorosłymi oraz z kolegami i koleżankami).
4. Zachowania stereotypowe (podczas zabaw dowolnych fiksuje uwagę na dowolnym, jednym przedmiocie – trzyma przedmiot w dłoni i intensywnie nim potraça).	4. Obserwowany postęp (możliwe przekierowanie uwagi chłopca, czas fiksacji znacznie krótszy).
5. Problemy ze snem (określona liczba godzin snu i czuwania, zdarza się, że zasypia w szkole lub podczas zajęć w świetlicy szkolnej).	5. W opinii rodzica wydłużył się czas, który uczeń przesypia w nocy, co przekłada się na dłuższy okres czuwania w szkole (uczeń nie zasypia w szkole; podczas zajęć w świetlicy szkolnej zasypia sporadycznie).
6. Znacznie opóźniony rozwój grafomotoryki i rysunku (nie podejmuje prac „stolikowych”, rzadko uwaga celowa nastawiona na wykonanie zadania, nie podejmuje współpracy podczas zadań kierowanych, odchodzi, upada na podłogę, przybiera „zastygłą” pozycję w celu uniknięcia wykonania zadania; wymaga ciągłych przywołań, uwagi, zachęt i mobilizacji).	6. Obserwowany postęp (coraz chętniej podejmuje prace „stolikowe”, wykonuje proste zadania, podejmuje próby pisania po śladzie i kolorowania w dużym konturze; chętnie maluje farbami; coraz rzadziej wymaga zachęty i motywowania do pracy).
7. Emocje (rzadko przejawia pozytywne emocje, ograniczone rozumienie norm i zasad życia społecznego, nieadekwatne reakcje względem rówieśników – czasem agresywne).	7. Obserwowany postęp (przejawia pozytywne emocje, okazuje przywiązanie do innych osób, wyraźna poprawa w relacjach koleżeńskich).

Źródło: materiały i opracowanie własne

satisfakcji (zasada stopniowania trudności ma tutaj bardzo duże znaczenie).

W początkowym okresie pracy z uczniem z zespołem Renpenninga warto wykorzystać również tworzywa przekształcalne, które uruchamiają dłonie, wspierają dyspozycje twórcze, umożliwiają rozładowanie nadmiernego pobudzenia i skłaniają do samodzielnego regulowania wysiłku, a także spostrzegania i manipulowania (Olechnowicz 2012: 383). W pracy z uczniem starałam się kreować sytuacje, w których uczeń mógł podejmować działania samodzielnie; efektywną tutaj okazała się praca z tworzywami przekształcalnymi wspierająca działania spontaniczne. W tej metodzie również bardzo ważna

jest zasada stopniowania trudności: ćwiczenia rozpoczęto od manipulowania łatwiejszymi tworzywami przechodząc do coraz trudniejszych technik. Wykorzystywano następujące materiały: woda, piasek, piasek kinetyczny, ciastolina, różne rodzaje kasz, ryż, groch, fasola, siemę lniane itd. Praca z materiałami przekształcalnymi w przypadku dziecka z zespołem Renpenninga jest skuteczną metodą umożliwiającą rozbudzanie samodzielnej aktywności.

Wydaje się, że podjęte działania edukacyjno-terapeutyczne mają korzystny wpływ na rozwój sfery społeczno-emocjonalnej ucznia poprzez wzmacnianie jego aktywności i uczestnictwo w życiu szkolnym. Umożliwiają również zaspokojenie indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz edukacyjnych ucznia zgodnie z możliwościami psychofizycznymi. Zintegrowane, wielospecjalistyczne działania nauczycieli i terapeutów przyniosły oczekiwane rezultaty.

Funkcjonowania ucznia (stan na czerwiec 2023 r., fragment opisu)

„Średni profil osiągnięć Jana wynosi 2,4 (z poziomu 1,8). Największy postęp odnotowano w sferach: emocje (z 2,0 na 2,8), komunikowanie się (z 2,5 na 2,9) oraz procesy poznawcze (z 2,3 na 2,9). Uczeń wykazuje duży potencjał w zakresie procesów poznawczych i komunikacji. Rozumie wszystkie polecenia i prośby nauczyciela; czasem wymaga motywacji i zachęty. Potrafi dokonać prostych klasyfikacji, wskazuje obiekty na obrazkach, sortuje elementy pod względem koloru i kształtu, szereguje pod względem wielkości. Podejmuje próby kolorowania w dużym konturze, chętnie modeluje ciastoliną i pracuje z materiałami przekształcalnymi. Układa duże puzzle. Liczy i rozpoznaje cyfry



Źródło: zbiory własne

(w zakresie do 10) oraz niektóre litery. Empatyczny, rozpoznaje podstawowe emocje na obrazkach. Odpowiednio zmotywowany potrafi skupić uwagę na wykonywanej czynności, podejmuje próby pisania po śladzie. Jan dobrze funkcjonuje w obrębie motoryki dużej. Porusza się samodzielnie, chodzi po schodach, omija przeszkody, biega, wspina się. Uczeń reaguje na swoje imię, rozumie polecenia i często właściwie na nie reaguje. Jest pogodny i wesoły, nawiązuje kontakt z koleżankami i kolegami w klasie, podejmuje próby uczestnictwa we wspólnych zabawach. W zakresie komunikacji zauważono duży postęp; mowa niewyraźna, ale pełni funkcję komunikatywną. Rozumie wszystkie polecenia i prośby nauczyciela i coraz chętniej je wykonuje”.

W pracy z Janem bardzo istotne okazało się tworzenie przyjaznej i bezpiecznej atmosfery poprzez zapewnianie przewidywalności i stałości planu dnia. Warto również wzmacniać pozytywnie nawet bardzo drobne postępy dziecka, przejawy komunikacji, uczestniczenie w zajęciach czy wykonywanie poleceń. Konieczne jest udzielanie dziecku niezbędnej pomocy i wsparcia w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami oraz uczestniczeniu w życiu społeczności klasowej i szkolnej.

W tabeli 2 zaprezentowano efekty działań terapeutycznych po roku pracy z uczniem. W zestawieniu wzięto pod uwagę głównie te zachowania, które utrudniały uczniowi funkcjonowanie w społeczności szkolnej.

Wskazania do pracy z uczniem z zespołem Renpenninga

Potencjał rozwoju osobowego, społecznego i poznawczego ucznia z zespołem Renpenninga wydaje się duży i będzie miał szansę realizacji przy odpowiednim wsparciu oferowanym przez świadomych i wykwalifikowanych nauczycieli oraz terapeutów. Edukacja ucznia z niepełnosprawnością sprzężoną wymaga stosowania modelu nauczania polisensorycznego, angażującego w procesie przyswajania nowych umiejętności wszystkie kanały odbierania i przetwarzania informacji. W początkowym okresie pracy z uczniem z zespołem Renpenninga należy zwrócić szczególną uwagę na:

- zapewnienie atmosfery akceptacji, spokoju i bezpieczeństwa psychicznego;
- zdobywanie uwagi ucznia przed sytuacją komunikacyjną, z utrzymaniem kontaktu wzrokowego;
- przekazywanie precyzyjnych, krótkich poleceń, wspieranych bodźcami wzrokowymi lub gestami; sprawdzanie stopnia ich rozumienia;
- tworzenie wspólnego pola uwagi poprzez ukierunkowywanie uwagi ucznia na to, co w danym momencie jest istotne;
- stopniowanie trudności we wprowadzaniu ćwiczeń i zadań;
- stosowanie różnorodnego, ciekawego sensorycznie materiału;

- wzmacnianie aktywności ucznia w klasie poprzez podkreślanie jego pozytywnych zachowań i umiejętności, zachęcanie do podejmowania wspólnych działań;
- stosowanie metod wielozmysłowych, angażujących różne drogi zmysłowe;
- pomoc nauczyciela przy wykonywaniu zadań i poleceń, w planowaniu kolejności wykonywanych zadań i organizowaniu różnych działań;
- stosowanie zrozumiałych reguł postępowania oraz systemu pochwał i konsekwencji;
- monitorowanie czasu koncentracji uwagi, w przypadku przeciążenia bodźcami zadbanie o miejsca odpoczynku i wyciszenia;
- kształtowanie i utrzymywanie samodzielności w procesie edukacyjnym;
- zachęcanie do udziału w różnego typu uroczystościach, imprezach klasowych oraz szkolnych, umożliwianie uczniowie udziału w różnych wydarzeniach społecznych i kulturalnych;
- kształtowanie umiejętności wyrażania przeżyć i emocji, stwarzanie okazji do odczuwania satysfakcji i sukcesu z wykonywanych zadań;
- włączanie rodziców do działań wychowawczych i edukacyjnych szkoły;
- systematyczna analiza postępów, zaangażowania i aktywności ucznia;
- wskazane jest przestrzeganie stałego planu zajęć, ograniczanie nadmiaru bodźców mogących utrudniać koncentrację uwagi.

Kompleksowe działanie terapeutyczne i kreowanie odpowiednich warunków umożliwiają osobie z niepełnosprawnością sprzężoną optymalne funkcjonowanie w życiu społecznym na miarę swoich możliwości. Jednak, jak twierdzi Edyta Janus (2018: 30), warunkiem skutecznego i adekwatnego wsparcia osoby z chorobą rzadką czy sprzężoną niepełnosprawnością jest dogłębna wiedza na temat specyfiki funkcjonowania takich osób oraz respektowanie ich praw i podmiotowości.

Bibliografia

- Germanaud D., Rossi M., Bussy G., Gerard D., Hertz-Pannier L., Blanchet P., Dollfus H., Giuliano F., Bennouna-Greene V., Sarda P., Sigaudy S., Curie A., Vincent M. C., Touraine R., des Portes V. (2011), *The Renpenning syndrome spectrum: new clinical insights supported by 13 new PQBP1-mutated males*, „Clinical Genetics”, 79: 225-235.
- Głodkowska J. (red.) (2012), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Greenspan S.I., Wieder S. (2014), *Dotrzeć do dziecka z autyzmem. Jak pomóc dzieciom nawiązać relacje, komunikować się i myśleć. Metoda Floortime*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Janus E. (red.) (2018), *Terapia zajęciowa osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa, PZWL Wydawnictwo Lekarskie.

- Kaczan T. (2023), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju dziecka z zespołem wad genetycznych*, [w:] *Genetycznie uwarunkowane zaburzenia rozwoju u dzieci*, red. R. Śmigiel, K. Szczaluba, Warszawa, PZWL Wydawnictwo Lekarskie: 85-90.
- Kaczan T., Śmigiel R. (2012), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju dzieci z chorobami genetycznymi*, Kraków, „Impuls”.
- Kruk-Lasocka (2021), *Psychomotoryka w rozpoznawaniu stanów ze spektrum autyzmu*, Kraków, „Impuls”.
- Krupa B., Sowa J. (2021), *Pedagogika specjalna. Zarys tematyki*, Rzeszów, Fosze.
- Olechnowicz H. (1999), *Jaskiniowcy zagubieni w XXI wieku. Praca terapeutyczna z małymi dziećmi*, Warszawa, WSiP.
- Olechnowicz H. (2012), *Terapia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa, PWN.
- Palak Z., Wójcik M. (red.) (2016), *Terapia pedagogiczna dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Nowe oblicza terapii w pedagogice specjalnej*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Pawlak-Kindler A. (red.) (2018), *Terapia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Ploch L. (2021), *W kręgu chorób rzadkich. Dominacja zaistnienia*, Warszawa, Difin.
- Plomin R., DeFries J.C., McClearn G.E., McGuffin P. (2001), *Genetyka zachowania*, Warszawa, WN PWN.
- Skibska J., Wojciechowska J. (2016), *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, Kraków, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner.
- Śmigiel R., Stembalska A. (2007), *Niepełnosprawność intelektualna uwarunkowana genetycznie – wybrane aspekty*, „Nowa Pediatria”, 4: 89-96.
- Śmigiel R., Szczaluba K. (red.) (2023), *Genetycznie uwarunkowane zaburzenia rozwoju u dzieci*, Warszawa, PZWL Wydawnictwo Lekarskie.
- Thompson J. (2013), *Specjalne potrzeby edukacyjne. Wskazówki dla nauczycieli*, przeł. J. Bartosik, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Wielebski M. (2018), *Od orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego do indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 22: 339-354.
- Wiśniewska M. (2019), *Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Poradnik dla rodziców*, Kraków, „Impuls”.

Netografia

<http://rzadkiechoroby.org/> oraz
http://www.niepelnosprawni.pl/Choroby_rzadkie:_Plan_i_co_dalej?
<https://dzienchorobrzadkich.org/>
<https://medlineplus.gov/>
<https://omim.org/>
<https://rarediseases.info.nih.gov/>
<https://www.gov.pl/web/zdrowie/choroby/rzadkie>

(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
I O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH
KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ

Agnieszka Głowacka

absolwentka kierunku psychologia, Uniwersytet Zielonogórski

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr17>

**WYPALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI
SZKÓŁ OGÓLNODOSTĘPNYCH I SPECJALNYCH –
MODERUJĄCA ROLA STRESU,
RADZENIA SOBIE ZE STRESEM ORAZ POCZUCIA
WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI – PRZEGLĄD BADAŃ**

**Professional burnout of mainstream and special education teachers –
the moderating role of stress, coping and self-efficacy –
a research review**

Abstract: The aim of this article was to present research on the issue of professional burnout among teachers, taking into account the division into teachers of special and general schools. In addition, research on psychological variables that may correlate with professional burnout among teachers was reviewed: stress, coping with stress and self-efficacy. Analyzing the results of the research, it was possible to confirm that teachers and teachers of special and mainstream schools are a professional group affected by professional burnout. It was also possible to show several factors influencing the level of stress in teachers. Teachers in the presented research most often used task oriented and avoidance oriented styles of coping with stress. A partial correlation between the type of school and the style of coping with stress was found. It was also possible to show a partial correlation between occupational burnout and stress, occupational burnout and self-efficacy, and a partial correlation between all three factors.

Keywords: professional burnout, coping with stress, self-efficacy, teachers, special education

Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach sytuacja kadrowa w szkołach nie należy do najlepszych, w wielu placówkach brakuje nauczycieli. Stąd też ważne wydaje się zbadanie poziomu i możliwych przyczyn wypalenia zawodowego wśród nauczycieli, aby móc zapobiegać „odpływowi” kadry nauczycielskiej ze szkół (por. Gucwa 2022). Poznanie zjawiska wypalenia zawodowego wśród nauczycieli może wpłynąć na opracowanie lepszych działań zapobiegających wypaleniu zawodowemu nauczycieli oraz pozwalających na polepszenie ich zdrowia psychicznego, co w konsekwencji może nie tylko zapobiec zmniejszaniu się kadry nauczycielskiej, ale i na jakość wykonywanej przez nich pracy. Należy pamiętać, że mając na uwadze dobro uczniów, musimy mieć na uwadze dobro nauczycieli.

Współcześnie nauczyciel staje przed szeregiem wymagań i oczekiwań. Niektóre z wymagań mogą być rozpatrywane jako cechy osobowości czy, bardziej ogólnie, cechy psychologiczne (Kulawska 2017). Dlatego warto przyjrzeć się bliżej nie tylko przygotowaniu metodycznemu nauczycieli, ale również wskaźnikom psychologicznym, które mogą wskazywać z dużą dozą prawdopodobieństwa zarówno poziom ryzyka wystąpienia szybkiego wypalenia zawodowego wśród nauczycieli, jak i ich odporność na wypalenie, satysfakcję z pracy i osiągnięcie sukcesów zawodowych.

Wypalenie zawodowe

Najbardziej znaną definicję wypalenia zawodowego opracowała Christina Maslach. Według niej wypalenie zawodowe to „[...] psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia osiągnięć osobistych, który może wystąpić u osób wykonujących jakiegoś rodzaju pracę z ludźmi” (Maslach 2003, za: Szempluch, Cieśleńska 2021: 39).

Wymienione wcześniej elementy wypalenia zawodowego są trzema składnikami modelu wypalenia zawodowego Maslach:

Emocjonalne wyczerpanie – polegające na odczuwaniu zmęczenia oraz wyczerpania emocjonalnych zasobów. W tym aspekcie pojawia się najczęściej brak energii, zapału do pracy, brak radości oraz impulsywne zachowania. Konsekwencją emocjonalnego wyczerpania jest też często rozluźnienie więzi z podopiecznymi;

Depersonalizacja – w wypadku modelu wypalenia zawodowego Maslach depersonalizacja oznacza dystansowanie się w kontaktach interpersonalnych. Jest czasami postrzegana jako forma samoobrony przed emocjonalnym angażowaniem się w kontakty z innymi. Depersonalizacja jednak stwarza ryzyko dehumanizacji innych;

Obniżone zadowolenie z osiągnięć zawodowych – objawia się obniżeniem poczucia własnej skuteczności w pracy, a także obniżeniem wydajności pracy. Trudności, jakie stawia praca w połączeniu z obniżonym poczuciem kompetencji, mogą prowadzić do postawy rezygnacyjnej, poczucia bezsensu oraz depresyjności (Tucholska 2001).

Już od początku pracy na teorią wypalenia zawodowego Maslach wymieniała zawód nauczyciela jako jeden z najbardziej narażonych na wystąpienie wypalenia zawodowego, oprócz innych zawodów społecznych, takich jak pielęgniarka, lekarz czy policjant. Zawody te nazwane są społecznymi, ponieważ duża część pracy opiera się na bliskim kontakcie interpersonalnym (Tucholska 2001).

Używany w przedstawionych badaniach kwestionariusz AVEM Schaarchmidt i Fishera (1997) w polskiej wersji, opracowanej przez Tatiannę Rongińską i Gaidę (2012, za Rongińską, Doliński 2022), pozwala na ustalenie 4 typów pracownika, czyli typów

zachowań i przeżyć związanych z pracą, na podstawie trzech obszarów zachowań związanych z pracą: zaangażowania w pracę, odporności psychicznej w sytuacjach problemowych oraz emocjonalnego stosunku do pracy. Wspomniane typy to:

Typ G – zdrowy; pracownik, który jednocześnie jest zaangażowany, ale też umie zachować dystans w stosunku do pracy. Typ zdrowy przejawia tendencję do ofensywnych strategii w obliczu problemów w pracy i ich rozwiązywania;

Typ S – oszczędny; pracownik który ma przeciętne ambicje zawodowe. Odnacza się skłonnością do dystansowania się wobec problemów pojawiających się w pracy oraz nastawiony jest na oszczędzanie sił. Jest to pracownik, który zadowolony będzie z wyników swojej pracy, mimo niskich osiągnięć;

Typ A – typ ryzyka; pracownik nadmiernie obciążony pracą, wysoko zaangażowany w pracę, z wysokimi wydatkami energetycznymi. Nie jest zdolny do zachowania dystansu wobec pracy oraz ma wysoką tendencję do perfekcji;

Typ B – „wypalony”; pracownik z wysoką tendencją do rezygnowania w wypadku wystąpienia niepowodzeń, o niskim poziomie zaangażowania w pracę przy jednocześnie ograniczonej możliwości dystansowania się od problemów, występujących w pracy (Rongińska, Doliński 2022).

Stres i radzenie sobie z nim

Stres ujęciu Lazarus i Folkman (1984, za: Terelak 2001) jest określoną reakcją pomiędzy osobą a jej otoczeniem, oceniana przez jednostkę jako obciążająca jej zasoby i narażająca na szwank jej samopoczucie. W sytuacji stresowej jednostka na poziomie percepcji dokonuje oceny posiadanych zasobów potrzebnych do opanowania wewnętrznych oraz zewnętrznych wymagań. Gdy posiadane zasoby są niewystarczające, sytuacja jest uznawana jako stresowa. W sytuacji stresowej jednostka przyjmuje określone strategie radzenia sobie – skoncentrowane na problemie, czyli zmniejszenie lub wyeliminowanie źródła stresu lub skoncentrowane na emocjach, czyli dążeniu do zredukowania napięcia emocjonalnego (Lazarus, Folkman 1984 za: Strelau 2014).

Na podstawie relacyjnej koncepcji stresu Norman Endler i James Parker (1976, za: Strelau 2014) zdefiniowali proces polegający na redukcji stresu jako styl, czyli świadome działania człowieka w celu wyeliminowaniu stresu. Na podstawie badań wyłonili oni trzy style radzenia sobie ze stresem: skoncentrowany na zadaniu, skoncentrowany na emocjach oraz skoncentrowany na unikaniu.

Styl skoncentrowany na zadaniu – polega na skupianiu się na czynnościach, które mają doprowadzić do rozwiązania problemu oraz wyeliminowaniu stresora.

Osoby, które preferują ten styl, wykazują się większą tendencją do podejmowania

wysiłków oraz dążą do rozwiązania sytuacji stresowej poprzez próbę zmiany sytuacji lub przekształcenie poznawcze.

Styl skoncentrowany na emocjach – charakteryzuje się tym, że osoba doświadczająca stresu zaczyna koncentrować się na sobie oraz swoich emocjach. Najczęściej występujące emocje to złość, poczucie winy oraz napięcie. Często też pojawia się myślenie życzeniowe oraz fantazjowanie, co ma pozwolić na zmniejszenie odczuwanego napięcia wywołanego sytuacją stresową. Negatywnym skutkiem stosowania tego stylu może być wzrost napięcia, przygnębienia oraz skutku.

Styl skoncentrowany na unikaniu – polega na unikaniu myślenia o sytuacji stresowej oraz jej doświadczania. Styl ten można podzielić na szukanie kontaktów towarzyskich oraz angażowanie się w czynności zastępcze. Przykładem takich czynności może być oglądanie telewizji, przeglądanie internetu itp. (czynności zastępcze) lub wyjście ze znajomymi do baru czy klubu, spotkanie z przyjaciółką itp. (poszukiwanie kontaktu). Czynności te mają sprawić, że człowiek zajęty wykonywaniem innych rzeczy przestanie myśleć oraz doświadczać sytuacji stresowej, co pozwala na chwilowe wyeliminowanie napięcia stresowego. Negatywnym skutkiem tego stylu jest to, że negatywne stresory są często tylko przeniesione w czasie, przez co człowiek i tak doświadczy ich negatywnego działania (1976, za: Strelau 2014).

Poczucie własnej skuteczności

Pojęcie poczucia własnej skuteczności wprowadził Albert Bandura (1977, za: Juszczyński 2000). Opiera się ono na założeniu, że naszymi zachowaniami kierują oczekiwania, te odnoszą się do: sytuacji, wyniku naszego działania oraz własnej skuteczności. Oczekiwania dotyczą konsekwencji naszego działania, natomiast poczucie własnej skuteczności odzwierciedla kompetencje jednostki, jej możliwości i środki umożliwiające przeprowadzenie zamierzonych działań (Bandura 1977, za: Juszczyński 2000).

Wysoki poziom poczucia własnej skuteczności pozwala ludziom wierzyć, że posiadają kompetencje do sprostania zadaniom stawianym im przez życie. Augustyn Bańka (2016) podkreśla rolę poczucia własnej skuteczności jako siły determinującej to, jaką motywację mają ludzie, jakie podejmują wybory oraz jak będą reagować na napotkane przeszkody. To właśnie często wiara w nasze możliwości, a nie obiektywna rzeczywistość są predyktorami zachowania ludzi i tego, jakie to zachowanie będzie miało skutki (Bańka 2016).

Ludzie o silnym przekonaniu własnej skuteczności do stawianych przed nimi zadań podchodzą jak do wyzwań, do których mają wystarczające kompetencje i możliwości, aby im sprostać. W obliczu porażki czy przeszkód nie załamują się szybko i podejmują

działania, które pozwalają im te przeszkody przezwyciężyć. Silne przekonanie o własnej skuteczności redukuje stres oraz obniża ryzyko wystąpienia depresji. Ludzie, którzy mają niskie przekonanie o własnej skuteczności to ludzie, którzy nie wierzą w swoje umiejętności poradzenia sobie w sytuacji trudnego zadania. Będą oni raczej unikać trudności, przekonani o własnych brakach i „złym losie”, które, w ich mniemaniu, nie pozwolą im przezwyciężyć przeszkód. W przypadku wystąpienia przeszkód na drodze do zrealizowania jakiegoś zadania szybko tracą motywację. Powoduje to, że są raczej podatni na depresję i wysokie poziomy stresu (Bańka 2016).

Wypalenie zawodowe wśród nauczycieli

Ciekawe badania na temat wypalenia zawodowego wśród nauczycieli przeprowadził Kamil Gucwa (2022). W badaniu wzięło udział 100 nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Na podstawie analizy uzyskanych wyników autor badania przedstawił kilka wniosków. Syndrom wypalenia zawodowego jest powszechną przypadłością wśród nauczycieli. Autor wskazuje, że przyczyną takiego stanu rzeczy może być specyfika pracy nauczyciela, opierająca się na relacji z drugim człowiekiem. Nauczyciele natomiast jako najczęstsze przyczyny wypalenia zawodowego wymieniają słabe zarobki, podejście uczniów i rodziców oraz pracę w obciążających psychicznie warunkach. Analizując wyniki badania, można stwierdzić również, że częściej dotknięci wypaleniem zawodowym są ci nauczyciele, którzy angażują się w sprawy swoich podopiecznych (Gucwa 2022).

Podobne wnioski dotyczące przyczyn wypalenia zawodowego można zauważyć w badaniu przeprowadzonym przez Edytę Osękowską (2022). Autorka skupiła się nie na ilościowym przebadaniu nauczycieli, a poznaniu zjawiska poprzez subiektywną ocenę nauczyciela specjalnego i jego odczuć dotyczących wykonywanej pracy i możliwych powodów wypalenia zawodowego. W wywiadzie narracyjnym, przeprowadzonym przez autorkę, uczestniczyła 40-letnia pani Maria. Nauczycielka, chociaż potrafi czerpać radość z osiągnięć podopiecznych, czasami czuje niechęć do podjęcia pracy. Czynniki, które określa jako trudne, są: zachowanie uczniów (często agresywne), brak możliwości współpracy z rodzicami oraz ich wysokie wymagania dotyczące edukacji i rozwoju ich dziecka. Wymagania stawiane przed badaną nauczycielką specjalną przez rodziców oraz pracodawcę prowadzą do tego, że badana nie jest w stanie wykonać wszystkich powierzonych zadań i czuje się wypalona. Autorka badania podkreśla, że przygotowanie nauczyciela do pracy w szkole specjalnej nie powinno kończyć się tylko na metodycznym przygotowaniu do pracy, ale także zawierać kursy profilaktyczne zapobiegające wypaleniu (Osękowska 2022).

Stres wśród nauczycieli – czynniki wywołujące oraz style radzenia sobie

Niedawne badanie Krzysztofa Dziurzyńskiego (2021) pozwala nam zobaczyć, jakie są główne czynniki, które zdaniem nauczycieli wpływają na poziom ich stresu. W badaniu uczestniczyło 174 nauczycieli, z czego 80% stanowiły kobiety, a 20% mężczyźni. Badanie zostało przeprowadzone za pomocą kwestionariusza poziomu stresu w zawodzie nauczycieli (SWZN) autorstwa Zbigniewa Gasia.

Za najbardziej stresujące sytuacje nauczyciele określili sytuacje związane z odpowiednią gratyfikacją materialną. Najczęściej wskazywaną przez nauczycieli pozycją powodującą silny stres lub bardzo silny stres była sytuacja opisana w kwestionariuszu zdaniem „Wysokość wynagrodzenia za pracę nie nadąża za wzrostem cen”, wskazana przez 66% badanych. Obok niej, wskazana przez aż 51% badanych, była pozycja: „Wynagrodzenie za pracę nie pokrywa faktycznych kosztów utrzymania”. W sytuacjach związanych z poszanowaniem autorytetu nauczyciela w społeczeństwie, nauczyciele odczuwali umiarkowany stres. 33% oceniało, że „Brak zrozumienia pracy nauczyciela” jest silnym lub bardzo silnym stresorem. Ponad 43% wskazywało, że „Brak szacunku ze strony rodziców dziecka” budzi w nich silny lub bardzo silny stres. W relacji między dyrektorem a nauczycielami za stresującą sytuację uważana była ograniczona możliwość awansu, gdzie ponad 47% nauczycieli oceniało ją jako sytuację silnie i bardzo silnie stresującą.

Ważnymi podkreślenia są stresory związane z „Przeciążeniem czasochłonnymi obowiązkami zawodowymi”, które były silnymi lub bardzo silnymi stresorami wśród 45% ankietowanych oraz „Sytuacja wulgarnego lub agresywnego zachowania uczniów w klasie”, w której silny lub bardzo silny stres odczuwa ponad 44% badanych. W prezentowanym badaniu da się zauważyć, że duży procent badanych nauczycieli wskazuje na występowanie czynników stresowych oraz, że podniesienie płacy nauczyciela mogłoby zredukować istotną dla wielu z nich część stresu związanego z pracą (Dziurzyński 2021).

W okresie pandemii COVID-19 przeprowadzono badania dotyczące poziomu nasilenia stresu i strategii radzenia sobie z nim na próbie 184 nauczycieli. Osoby biorące udział w badaniu zostały przebadane z użyciem Skali Odczuwanego Stresu PSS Cohena, Kamarcka i Mermelsteina w polskiej adaptacji Juszczyńskiego i Ogińskiej (2009) oraz Kwestionariuszem Radzenia Sobie w Sytuacjach stresowych (CISS) Endlera i Parkera w polskiej adaptacji Strelaua i współpracowników (2009).

Jeśli chodzi o poziom odczuwanego stresu, badania wskazują na przeciętny poziom stresu odczuwanego przez nauczycieli. Ponadto badani nauczyciele uzyskiwali przeciętne wyniki w zakresie stosowania stylu skoncentrowanego na zadaniu w obliczu pojawiającego się stresu. Przeciętne wyniki uzyskano również w zakresie stosowaniu

stylu skoncentrowanego na zadaniu. W obrębie stylu skoncentrowanego na zadaniu badani nauczycieli wykazywali nieznacznie większą tendencję do unikania sytuacji stresowej, skłaniając się ku kontaktowi z innymi ludźmi. Niskie wyniki w zakresie stylu skoncentrowanego na emocjach wskazują, że badani nauczyciele najrzadziej w sytuacji stresowej koncentrują się na własnych stanach emocjonalnych (Nowak 2021).

Poczucie własnej skuteczności nauczycieli

Ciekawe badania na temat poczucia własnej skuteczności wśród nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych przeprowadzili w 2021 roku Magdalena Cuprjak i Jacek Szmalec. W swoim badaniu uwzględnili związek pomiędzy typem szkoły, trybem pracy, stopniem awansu zawodowego i stopniem nauczania a poczuciem własnej skuteczności oraz kierunkiem zmiany poziomu poczucia własnej skuteczności w kontekście pandemii COVID-19. Badania przeprowadzono na grupie 252 nauczycieli i nauczycielek, a do uzyskania wyników posłużono się Testem Poczucia Skuteczności (TPS) opracowanym przez Mariolę Chomczyńską-Rubachę i Krzysztofa Rubachę (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2013, za: Cuprjak, Szmalec 2021). Autorzy badania do testu dodali metryczkę oraz dwa pytania ankietowe dotyczące odczuwanej zmiany w poczuciu własnej skuteczności oraz oceny kierunku tej zmiany.

W prezentowanych wynikach badań można zauważyć stosunkowo niski poziom poczucia własnej skuteczności wśród grupy badanych nauczycieli (bez podziału na rodzaj szkoły). Dodatkowo, porównując wyniki uzyskane w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych, można zauważyć istotną statystycznie korelację pomiędzy typem szkoły a poczuciem własnej skuteczności, jednak jedynie w zakresie wyników wysokich, których nie wykazano w szkołach specjalnych (Cuprjak, Szmalec 2021).

Wypalenie zawodowe i stres w grupie zawodowej nauczycieli

Ewa Karbanowicz (2014) przeprowadziła badania mające na cel sprawdzenie przejawianych przez nauczycieli stylów radzenia sobie ze stresem i strategii radzenia sobie z obciążeniem psychicznym oraz wypalenia zawodowego wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych, jak i specjalnych. W przeprowadzonych badaniach wzięło udział 80 nauczycieli (w tym 40 nauczycieli szkół specjalnych i 40 nauczycieli szkół ogólnodostępnych). Uzyskane wyniki pokazały, że nauczyciele szkół specjalnych częściej przejawiają unikowy styl radzenia sobie ze stresem oparty na poszukiwaniu kontaktów w sytuacji stresowej. Dodatkowo nauczyciele szkół specjalnych również przejawiają niższą skłonność do dystansowania się wobec sytuacji stresowych niż nauczyciele

szkół ogólnodostępnych. Wyniki uzyskiwane przez nauczycieli w kwestionariuszu dotyczącym wypalenia zawodowego pozwalają na stwierdzenie, że aż 90% nauczycieli charakteryzuje się występowaniem u nich wypalenia zawodowego. Nie stwierdzono natomiast różnic między grupami nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych.

Wyniki korelacji pokazują, że styl emocjonalny radzenia sobie ze stresem wiąże się z obniżeniem prawdopodobieństwa wystąpienia wypalenia zawodowego oraz wzrostem przyjmowania strategii oszczędnościowej. Styl zadaniowy natomiast zmniejsza prawdopodobieństwo wystąpienia typu ryzyka wypalenia zawodowego. Nie wykryto innych zależności pomiędzy zmiennymi, a także różnic pomiędzy badanymi grupami (Karbanowicz, 2014).

Uzyskane w przedstawionym badaniu wyniki pokazują, że problem wypalenia zawodowego w grupie zawodowej nauczycieli jest problemem powszechnym. Praca nauczyciela jest pracą trudną i powszechnie określaną często jako niewdzięczna. Dobrym rozwiązaniem więc byłoby wprowadzenie programów profilaktycznych dla nauczycieli oraz zmiana warunków pracy, aby zapobiec wypaleniu zawodowemu (Karbanowicz 2014).

Wypalenie zawodowe a stres i poczucie własnej skuteczności

Korelację pomiędzy wypaleniem zawodowym a stresem w pracy oraz poczuciem własnej skuteczności zbadano w 2003 r. w grupie zawodowej strażaków. Badanie zostało przeprowadzone za pomocą 3 kwestionariuszy: kwestionariusza do Subiektywnej Oceny Pracy Bohdana Dudka, kwestionariusza Wypalenia Zawodowego MBI Christiny Maslach i Susan Jackson w polskiej adaptacji Tomasza Pasikowskiego oraz Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES w polskiej adaptacji Ralfa Schwarzera i współpracowników. W prezentowanych badaniach wykazano pozytywną korelację pomiędzy większością czynników stresu odczuwanego w pracy a wyczerpaniem emocjonalnym oraz depersonalizacją. Stres w pracy nie korelował natomiast z poczuciem osiągnięć osobistych. Dodatkowo uzyskano negatywną korelację pomiędzy wyczerpaniem emocjonalnym a poczuciem własnej skuteczności, nie wykazano natomiast istotnej statystycznie zależności między poczuciem własnej skuteczności a innymi aspektami wypalenia zawodowego. Nie wykazano również istotnie statystycznej roli mediującej poczucia własnej skuteczności w korelacji pomiędzy stresem zawodowym a żadnym aspektem wypalenia zawodowego (Ogińska-Bulik, Kaflik-Pieróg 2003).

W grupie zawodowej nauczycieli badania dotyczące zmiennych stresorów w pracy, wypalenia zawodowego i zaangażowania oraz moderującej roli poczucia własnej skuteczności i wsparcia społecznego pokazują nieco inną zależność. Badania zostały przeprowadzone w 2010 roku na grupie 236 nauczycieli. Podczas analizy uzyskanych wyników badaczom udało się wykazać, że specyficzne przekonania o własnej skuteczności mediuje efekt stresorów występujących w pracy na wypalenie zawodowe w przypadku ograniczeń organizacyjnych. Dodatkowo wysoki poziom ograniczeń w pracy był predyktorem niskiego przekonania o własnej skuteczności, które z kolei korelowało z wysokim poziomem wypalenia zawodowego. Zależność między stresorami w pracy a poziomem wypalenia zawodowego została wykryta jedynie w przypadku występowania wysokich wymagań w pracy – wysokie wymagania w pracy korelowały z wysokim poziomem wypalenia zawodowego (Baka, Cieślak 2010).

Podsumowanie i wnioski

Zawód nauczyciela należy do grupy zawodów społecznych, czyli narażonych na wystąpienie wypalenia zawodowego (Tucholska 2011). Dodatkowo szczególnie obciążoną grupą nauczycieli zdają się nauczyciele szkół specjalnych. Według Edyty Osękowskiej (2022: 225) „[...] praca nauczyciela w szkole specjalnej ma specyficzny charakter”. Nauczyciele szkół specjalnych, oprócz przekazywania uczniom wiedzy, muszą wkładać duży wysiłek w rozwijanie zdolności dziecka, jego możliwości komunikacji oraz wspomóc go w zdobywaniu wiedzy i umiejętności potrzebnych w zwykłym codziennym funkcjonowaniu. Współpraca z rodzicami, którzy stawiają przed nauczycielami swoich dzieci szereg warunków/żądań, często wymagających wiele pracy i cierpliwości, może potęgować wątpliwość we własne umiejętności wśród nauczycieli, wzmagać ich stres oraz w konsekwencji prowadzić do wypalenia zawodowego (por. Osękowska 2022).

Badania zaprezentowane w niniejszym artykule mogą sugerować występowanie związku pomiędzy stresem i poczuciem własnej skuteczności a wypaleniem zawodowym. Psychologiczne wskaźniki indywidualne nauczycieli, środowisko pracy oraz zmieniające się obowiązki nauczycieli i przepisy prawa mogą potęgować występowanie zjawiska wypalenia zawodowego wśród nauczycieli. Za autorami przytoczonych badań chciałabym podkreślić ważność wprowadzania działań profilaktycznych wypalenia zawodowego, oprócz merytorycznego przygotowania nauczycieli do pracy oraz w przypadku nauczycieli już pracujących w szkole (por. Karbanowicz 2014, Gucwa 2022, Osękowska 2022).

Bibliografia

- Anczewska M., Świtaj, P. Roszczyńska J. (2005), *Wypalenie zawodowe*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, 14 (2): 67-77.
- Baka Ł., Cieślak R. (2010), *Zależności między stresorami w pracy a wypaleniem zawodowym i zaangażowaniem w pracę w grupie nauczycieli: pośrednicząca rola przekonań o własnej skuteczności i wsparcia społecznego*, „Studia Psychologiczne”, t. 48, z. 3: 5-18.
- Bańka A. (2016), *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Poznań-Warszawa, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura Poznań, Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie.
- Cuprjak M., Szmalec J. (2021), *Poczucie skuteczności nauczycieli szkół specjalnych oraz ogólnodostępnych w sytuacji pandemii COVID-19*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, pedagogika”, t. 41, nr 1: 253-278.
- Dziurzyński K. (2021), *Stres zawodowy nauczyciela*, „Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Rużembrok”, 3: 12-26.
- Gucwa K. (2022) *Syndrom wypalenia zawodowego wśród polskich nauczycieli*, „Humanistic Corpus”, Iss. 45: 123-130.
- Juszczyński Z. (2000), *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica”, 4: 11-23.
- Karbanowicz E. (2014), *Radzenie sobie ze stresem i obciążeniem psychicznym nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 16: 126-143.
- Kulawska E. (2017), *Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Forum Pedagogiczne”, 2: 237-252.
- Kurowicka E. (2015), *Syndrom wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli – przyczyny, symptomy i przeciwdziałanie*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3: 47-57.
- Nowak K. (2021), *Nasilenie stresu i style radzenia sobie z nim u nauczycieli w epidemii COVID-19*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J-Paedagogia-Psychologia”, 34 (3): 7-24.
- Ogińska-Bulik N., Kaflik-Pieróg M. (2003), *Stres w pracy, poczucie własnej skuteczności a zespół wypalenia zawodowego u strażaków*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica”, 7: 37-47.
- Osełkowska E. (2022), *Wypalenie zawodowe nauczycieli w szkołach specjalnych*, „Przedsiębiorczość – Edukacja [Entrepreneurship – Education]”, 18 (2): 219-228.
- Rongińska T., Doliński A. (2022), *Deficyty zachowań związanych z wypaleniem zawodowym u pracowników administracji publicznej*, „Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses”, 23: 229-240.
- Strelau J. (2014), *Różnice indywidualne*, Warszawa, Wydawnictwo Scholar.
- Strutyńska E., Karwowski M. (2022), *Nauczycielskie poczucie własnej skuteczności: źródła i znaczenie wzorów realizowanej roli zawodowej*, „Studia z Teorii Wychowania”, 12, 2 (39): 169-189.
- Szempruch J., Cieśleńska B. (2021), *Wypalenie w pracy zawodowej nauczyciela*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, 13: 37-51.
- Terelak J. (2001), *Psychologia stresu*, Warszawa, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Branta.
- Tucholska S. (2001), *Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 44, nr 3: 301-317.

NOTY O AUTORACH

URSZULA BARTNIKOWSKA – dr hab., prof. UWM w Olsztynie, Katedra Pedagogiki Specjalnej i Resocjalizacji. Ukończyła m.in. oligofreno- i surdopedagogikę oraz psychotraumatologię. Jest członkinią Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Polskiego Stowarzyszenia Somatic Experiencing, zainteresowania badawcze: wpływ wczesnych traumatycznych doświadczeń na rozwój, rodziny adopcyjne i zastępcze, teoria poliwalna, społeczność Głuchych. Terapeutka Somatic Experiencing® i Brainspotting (metod leczenia traumy) z wykorzystaniem teorii poliwalnej.

ORCID: 0000-0001-5706-5276

e-mail: u.bartnikowska@uwm.edu.pl

KATARZYNA ĆWIRYNKAŁO – dr hab., prof. UWM, pedagożka specjalna zatrudniona w Katedrze Pedagogiki Specjalnej i Resocjalizacji na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Na uniwersytecie pełni funkcję specjalistki ds. równouprawnienia, wiceprzewodniczącej Rady Naukowej dyscypliny pedagogika oraz wiceprzewodniczącej Komisji ds. Równości Szans. Zainteresowania badawcze dotyczą przede wszystkim osób z niepełnosprawnościami, w szczególności takich zagadnień, jak: dorosłość i rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną, rodzina osób z niepełnosprawnościami, dyskryminacja, przemoc i zaniedbanie wobec osób z niepełnosprawnościami oraz inkluzja uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

ORCID: 0000-0003-2305-6069

e-mail: k.cwirynkalo@uwm.edu.pl

MARIA FLANCZEWSKA-WOLNY – mgr pedagogiki specjalnej, była dyrektor Kolegium Nauczycielskiego Pedagogiki Specjalnej w Gliwicach oraz Kolegium Pedagogicznego Politechniki Śląskiej w Gliwicach, pedagog specjalny w Zespole Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu. Zakres zainteresowań: tendencje zmian w pedagogice specjalnej, edukacja integracyjna i włączająca, problemy rozwijania autonomii osób z niepełnosprawnością intelektualną.

e-mail: m.flanczewska@gmail.com

AGNIESZKA GŁOWACKA – mgr psychologii, absolwentka Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zakres zainteresowań: wyrównywanie szans edukacyjnych, problematyka nauczania uczniów z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach oraz możliwości wspierania nauczycieli w tym zakresie.

e-mail: agnieszka.glowacka1998@gmail.com

ANNA GÓRALEWSKA-SŁOŃSKA – pracownik Zakładu Psychologii Klinicznej i Psychopatologii Rozwoju w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, psycholog, dr nauk ekonomicznych, członek Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, psychoterapeuta integratywny w procesie certyfikacji. Zakres zainteresowań: wypalenie zawodowe, wypalenie uczniowskie, patologie organizacyjne, zdrowie psychiczne człowieka.

ORCID: 0000-0003-3797-301X

e-mail: a.goralewska-slonska@wns.uz.zgora.pl

MONIKA GOŁUBIEW-KONIECZNA – mgr pedagogiki specjalnej, mgr psychologii, doradca zawodowy, dyrektor Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 7 w Gdańsku, wykładowca akademicki - stała współpraca z Uniwersytetem Gdańskim i Szkołą Wyższą Ateneum w Gdańsku. Członek Zarządu Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną koło w Gdańsku. Zakres zainteresowań: problematyka edukacji dzieci i młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami w edukacji włączającej.

e-mail: m.golubiew@gmail.com

ADRIANNA GRABIZNA – dr hab., prof. UZ, kierowniczka Zakładu Psychologii Poznawczej w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, filozofka. Zakres zainteresowań: punkty styku między psychologią i psychoterapią a filozofią, biologiczne podstawy psychologii i psychoterapii, filozofia nauk o zdrowiu psychicznym, filozofia biologii.

ORCID: 0000-0001-9352-8397

e-mail: a.grabizna@wns.uz.zgora.pl

ZDZISŁAWA JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK – dr hab., prof. UZ, kierownik Zakładu Psychologii Edukacyjnej i Wychowawczej w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, pedagog specjalny i logopeda. Członkini Sekcji i Zespołu Wspierającego Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Zakres zainteresowań: problemy edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, uwarunkowania i realizacyjne słabości społecznej i edukacyjnej integracji oraz inkluzji osób z niepełnosprawnościami.

ORCID: 0000-0003-2874-1524

e-mail: z.janiszevska-niesciuruk@wns.uz.zgora.pl

ALEKSANDRA KACZYŃSKA – mgr pedagogiki specjalnej, absolwentka Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, pracuje w niepublicznej szkole podstawowej jako nauczycielka współorganizująca. Zainteresowania: społeczność i kultura Głuchych, polski język migowy, wsparcie ucznia z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi.

e-mail: olakac16@gmail.com

DOROTA KATARZYNA KASPEREK – mgr psychologii, absolwentka Instytutu Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, psycholog edukacji i wychowania. Zakres zainteresowań: problemy osób z niepełnosprawnościami, radzenie sobie z trudnościami żywiciowymi osób z niepełnosprawnością ruchową, wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnościami.

e-mail: dorciakasperek@gmail.com

MALWINA KOŚCIUK – mgr psychologii ze specjalnością psychologii pracy, organizacji i zarządzania, absolwentka Uniwersytetu Zielonogórskiego, studentka psychoonkologii na Uniwersytecie SWPS we Wrocławiu, wolontariuszka w Hospicjum im. Lady Ryder of Warsaw w Zielonej Górze. Zakres zainteresowań: edukacja włączająca, psychoonkologia, literatura z zakresu onkologii klinicznej i opieki paliatywnej.
e-mail: malwinakosciuk.98@gmail.com

ANNA MRÓZ – dr psychologii, adiunkt w Zakładzie Psychologii Edukacyjnej i Wychowawczej na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zakres zainteresowań: uwarunkowania rozwoju człowieka w pełnym cyklu życia, człowiek dorosły wobec kryzysów rozwojowych i losowych, wartości w życiu człowieka dorosłego, psychologia narracyjna w procesie wspierania rozwoju człowieka.
ORCID: 0000-0002-3931-3771
e-mail: a.mroz@wns.uz.zgora.pl

JULIA NIEŚCIORUK – mgr filologii angielskiej, oligofrenopedagog, arteterapeuta, asystent w Zakładzie Języków Obcych na Wydziale Humanistycznym Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Członkini Stowarzyszenia Arteterapeutów Polskich KAJROS. Zakres zainteresowań: kształcenie języka obcego osób z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach, wpływ wybranych zmiennych osobowościowych na proces uczenia się języka angielskiego jako języka obcego.
ORCID: 0000-0002-3737-1433
e-mail: jniesciuruk@ajp.edu.pl

ŁUKASZ NIKEL – dr nauk społecznych, pracownik Zakładu Psychologii Edukacyjnej i Wychowawczej w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, psycholog, psychoterapeuta. Członek Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego, Dywizja 7 Psychologia Rozwojowa. Zakres zainteresowań: psychologia edukacyjna, psychologia wieku szkolnego, teorie inteligencji, teorie osobowości, diagnoza psychologiczna.
ORCID: 0000-0002-5840-4521
e-mail: l.nikel@wns.uz.zgora.pl

ANNA OLSZEWSKA – mgr, psycholog/psychoterapeuta/seksuolog/trener umiejętności społecznych. Doktorantka w Instytucie Psychologii Polskiej Akademii Nauk. Zainteresowania naukowe: psychologia rozwoju człowieka, psychologiczne aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami, psychologiczne uwarunkowania modyfikacji ciała.
e-mail: anna.winiarek-sobieraj@sd.psych.pan.pl

JOANNA PORADA – mgr pedagogiki, oligofrenopedagog, arteterapeuta, surdopedagog, nauczyciel i terapeuta w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Mrowli, wykładowca w Podkarpackim Centrum Usług Dydaktycznych w Rzeszowie. Zakres zainteresowań: metody terapii i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, funkcjonowanie uczniów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, terapia przez sztukę.
ORCID: 0009-0003-8597-3070
e-mail: joannaporada@o2.pl

ALINA STOSOR – dr nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki, adiunkt w Wyższej Szkole Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi filia w Rybniku, pedagog specjalny, specjalista wczesnego wspomaganie rozwoju, nauczyciel akademicki. Zakres zainteresowań: rodzina dziecka z niepełnosprawnością, edukacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i spektrum

zaburzeń autystycznych, prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną do samostanowienia, wpływ współczesnych technologii cyfrowych na rozwój dziecka.

ORCID: 0000-0002-4112-016X

e-mail: a.stosor@wsbinoz.pl

ALEKSANDRA SZCZESIUL – dr nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, nauczyciel rehabilitant i nauczyciel rewalidacji ruchowej w szkołach ogólnodostępnych w Olsztynie. Specjalizacje: fizjoterapia, wychowanie fizyczne, gimnastyka sportowa. Zakres zainteresowań: życie codzienne osób z niepełnosprawnością, uczeń z niepełnosprawnością w edukacji włączającej, osoba z niepełnosprawnością w różnych przestrzeniach życia społecznego. Autorka m.in. publikacji: *Świat życia codziennego młodzieży z niepełnosprawnością ruchową. Narracje uczniów liceum ogólnokształcącego z oddziałami integracyjnymi* (Kraków 2022).

e-mail: olaala@o2.pl

KAROLINA SZYDŁOWSKA – mgr pedagogiki specjalnej, absolwentka Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych. Zakres zainteresowań: wychowanie i nauczanie dzieci, zachowania ryzykowne uczniów, dojrzałość szkolna.

e-mail: kszydlowska3@wp.pl

EWA RATAJCZAK – mgr psychologii (absolwentka Uniwersytetu Zielonogórskiego), seksuolog, trener umiejętności społecznych. W trakcie studiów podyplomowych na kierunku psychoterapia poznawczo-behawioralna. Pracownik Centrum Leczenia Dzieci i Młodzieży w Zaborze. Zainteresowania: uwarunkowania występowania zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży, diagnoza oraz terapia.

e-mail: eurbanek77@o2.pl

LUDWIKA WOJCIECHOWSKA – dr hab., prof. UWM, członek Katedry Psychologii Rozwoju i Edukacji na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, psycholog. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Rozwoju Człowieka. Zakres zainteresowań: rozwój człowieka w biegu życia, generatywność w okresie średniej dorosłości, problemy wychowania w rodzinie, zagadnienia uwarunkowań jakości życia i dobrostanu psychicznego na różnych etapach rozwojowych oraz radzenia sobie z niepełnosprawnością.

ORCID: 0000-0002-2090-5507

e-mail: l.wojciechowska@uwm.edu.pl

JAKUB WOLNY – mgr pedagogiki specjalnej, pracownik naukowo-dydaktyczny Akademii Humanitas w Sosnowcu, zastępca dyrektora Zespołu Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu, autor licznych projektów edukacyjnych o charakterze lokalnym, ogólnopolskim i międzynarodowym dotyczących problematyki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością. Zakres zainteresowań: podmiotowość, aktywizacja społeczna i zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną, edukacja włączająca.

e-mail: j.j.wolny@gmail.com

IWONA WRYCZ – dr nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, oligofrenopedagog, zastępca dyrektora w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. UNICEF w Słupsku, wykładowca akademicki, działaczka społeczna, wiceprezes Stowarzyszenia „Słupski Instytut ds. Młodzieży”. Zakres zainteresowań: edukacja dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, problemy rodziny wychowującej dziecko niepełnosprawne.

ORCID: 0000-0003-2874-152

e-mail: iwona.wrycz@o2.pl

ANNA ŻESZKO-MAJEWSKA – dyrektorka Niepublicznej Szkoły Przysposabiającej do Pracy AKTYWNI w Białymstoku prowadzonej przez Stowarzyszenie Wspierania Aktywności Niepełnosprawnych Intelktualnie AKTYWNI. Doświadczenie: działalność terapeutyczna i organizacyjna, nauczycielka języka polskiego w szkole specjalnej, obecnie psycholog szkolny. Zakres zainteresowań: praca teatralno-terapeutyczna w grupie integracyjnej, zatrudnianie i analiza jakości życiowej osób z niepełnosprawnościami, wpływ biofeedbacku na rozwój indywidualnego potencjału dzieci, młodzieży i dorosłych.
e-mail: aszkomaj@gmail.com

(NIE)NOWE PROBLEMY EDUKACJI I REHABILITACJI

osób z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach

KONTROWERSJE – WYZWANIA – KONSEKWENCJE ZANIECHAŃ

Z analizy tekstów zawartych w monografii wynika, że edukacja i rehabilitacja to szeroki obszar, który powinien być analizowany z punktu widzenia teorii oraz praktyki. Jest to obszar instytucji i ludzi, których zadaniem jest/powinna być ocena prowadzonych działań edukacyjnych i rehabilitacyjnych, postulowanie zmian i kreowanie celów możliwych do realizacji przez osoby z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach.

Zebrany bardzo bogaty materiał, poza tym, że stanowi bardzo cenne źródło wiedzy, dowodzi jednocześnie, jak ważna i interesująca jest prezentowana problematyka oraz jak wielki jest potencjał zainteresowanych nią osób w różnych środowiskach – zarówno akademickich, jak i pozaakademickich. Jestem przekonana, że książka będzie się cieszyła zainteresowaniem. Stanowi ona dobry przykład działania nauki w służbie człowiekowi z niepełnosprawnościami.

Z recenzji prof. dr hab. Teresy Żółkowskiej



ISBN 978-83-7842-529-8