CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO

CNS nr 2(28) 2015
(kwiecień–czerwiec)

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

RADA NAUKOWA
Anna Firkowska-Mankiewicz (przewodnicząca) (PL),
Adam Frączek (PL), Matthew Janicki (USA), Zofia Kawczyńska-Butrym (PL),
Małgorzata Kościelska (PL), Henny Lantman (B), Su-Jan Lin (TW),
Hanna Malewska-Peyre (F), Tadeusz Mazurczak (PL), Antonina Ostrowska (PL),
Alicja Przyłuska-Fiszer (PL), Stanisław Pużyński (PL), Diane Ryndak (USA),
Renata Siemieńska-Żochowska (PL), Barbara Szatur-Jaworska (PL), Wiesław Theiss (PL)

KOMITET REDAKCYJNY
Joanna Głodkowska (redaktor naczelna, PL), Danuta Gorajewska (z-ca redaktor naczelnej, PL),
Ewa M. Kulesza, Małgorzata Kupisiewicz, Barbara Marcinkowska, Jarosław Rola,
(członkowie redakcji, PL)

REDAKTORZY TEMATYCZNI
Józefa Bałachowicz – pedagogika (PL)
Paweł Boryszewski – socjologia (PL)
Helena Ciążela – filozofia (PL)
Czesław Czabała – psychologia (PL)
Urszula Eckert – pedagogika specjalna (PL)
Henryk Skarżyński – medycyna (PL)

Redaktor merytoryczny – Danuta Gorajewska (PL)
Redaktor językowy (język polski) – Weronika Kostecka (PL)
Redaktor statystyczny – Adam Tarnowski (PL)
Tłumaczenie na język angielski – Renata Wójtowicz (PL)

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Kwartalnik posiada punktację MNiSW – 5 punktów w kategorii B

Instytucja finansująca: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

© Copyright by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa 2015
nakład 200 egz.

ISSN 1734-5537

Skład: Grafini DTP
Druk i oprawa: Fabryka Druku

Adres wydawcy i redakcji
Redakcja czasopisma *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
tel. +48 22 5893645
redakcjacns@aps.edu.pl
www.aps.edu.pl/wydawnictwo/czasopisma/

SPIS TREŚCI
CNS numer 2(28) 2015

Artykuły i rozprawy

Monika Parchomiuk – *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną w procesie zmiany modelu życia* 5
Anna Hryniewicka – *Szkolnictwo wyższe w latach II wojny światowej ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i jego pracowników. Część I* 25
Anna Zamkowska – *Zadania asystenta nauczyciela w brytyjskim systemie edukacji* 41
Barbara Trochimiak – *Terapia dydaktyczna a rozpoznawanie edukacyjnych potrzeb uczniów* 55
Celestyna Grzywniak – *Badanie dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się. Doniesienia z badań własnych* 67
Iwona Famulska – *Reaktywność emocjonalna a fizyczna i werbalna agresja wśród nastolatków* 85

Recenzje i polemiki

Agnieszka Wołowicz-Ruszkowska (red.). (2014). *Wpływ ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną na rozwój nauki i życie społeczne. Raport z badań*. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (Marianna Marek-Ruka) 95
Thomas Häcker, Maik Walm (red.). (2015). *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag (Kornelia Czerwińska) 102

Sprawozdania, komunikaty, kronika

Mariola Wolan-Nowakowska – Sprawozdanie z VIII Międzynarodowej Konferencji Naukowej z cyklu „Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość". Szczecin – Świnoujście – Ystad, 8–9 września 2014 111
Kornelia Czerwińska, Iwona Konieczna – Sprawozdanie z XII Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacja XXI wieku" – „Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku". Zakopane, 22–24 października 2014 114

TABLE OF CONTENTS
CNS No. 2(28) 2015

Articles and Treaties

Monika Parchomiuk – *People with intellectual disabilities in the process of lifestyle change* 5
Anna Hryniewicka – *Higher education in the years of World War II, with particular emphasis on the situation of the National Institute of Special Education in Warsaw and its employees. Part 1* 25
Anna Zamkowska – *The responsibilities of the teaching assistant in the British education system* 41
Barbara Trochimiak – *Didactic therapy and identifying students' educational needs* 55
Celestyna Grzywniak – *Assessing neuropsychological maturity for school learning. A report on the Author's own research* 67
Iwona Famulska – *Emotional reactivity and physical and verbal aggression among adolescents* 85

Polemics and Reviews

Agnieszka Wołowicz-Ruszkowska (Ed.). (2014). *Wpływ ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną na rozwój nauki i życie społeczne. Raport z badań* [The Influence of the Movement of Parents of People with Intellectual Disabilities on the Development of Science and on Social Life: Research Report]. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (Marianna Marek-Ruka) 95
Thomas Häcker, Maik Walm (Ed.). (2015). *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* [Inclusion as Development: Consequences for School and Teacher Training]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag (Kornelia Czerwińska) . . . 102

Reports, Announcements, Chronicle

Mariola Wolan-Nowakowska – Report on the 8th International Scientific Conference in the series "Special Education – Concepts and Reality." Szczecin – Świnoujście – Ystad, September 8–9, 2014 111
Kornelia Czerwińska, Iwona Konieczna – Report on the 12th International Scientific Conference "Education of the 21st century" – "Education subjects, environments and areas. Challenges and threats of the mid-21st century." Zakopane, October 22–24, 2014 114

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
CNS nr 2(28) 2015, 5–24

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1163580

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

MONIKA PARCHOMIUK*

CZŁOWIEK Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W PROCESIE ZMIANY MODELU ŻYCIA

Wprowadzenie

Status społeczny człowieka z niepełnosprawnością intelektualną zmieniał się na przestrzeni wieków – z pozycji pacjenta, poprzez status klienta, do roli obywatela – czemu towarzyszyły przekształcenia sposobów rozumienia samej niepełnosprawności oraz nadawania jej określonego znaczenia w perspektywie indywidualnej i społecznej. Ujmując istotne elementy konstytuujące zmieniający się status osoby niepełnosprawnej, należy wymienić miejsca i formy życia, sposoby organizacji wsparcia, postulowane role i zachowania oraz określony stopień odpowiedzialności samych niepełnosprawnych za cele i przebieg działań edukacyjnych czy rehabilitacyjnych. Zmiana pozycji przebiegała od izolacji, segregacji i podporządkowania, niedoceniania potencjału i instrumentalizacji, do uczestnictwa w życiu społecznym, funkcjonowania w środowisku otwartym i znormalizowanym, stwarzającym możliwości samostanowienia. James Knoll (za: Gerowitz, 2007, s. 103) pisze o poszczególnych erach, mając na uwadze wskazaną ewolucję form wsparcia i usług projektowanych dla osób z niepełnosprawnością przez „pełnosprawne społeczeństwo”. Wymienia erę instytucjonalizacji z dominującym modelem medycznym oraz jego konsekwencjami w postaci izolacji, segregacji, przedmiotowości i podporządkowania specjalistom, a przy tym koncentrowania się na potrzebach podstawowych, z pomijaniem psychospołecznych i niedocenianiem potencjału rozwojowego osoby z niepełnosprawnością intelektualną. W kolejności chronologicznej wskazuje na erę deinstytucjonalizacji, której rozwiązania wywiedzione zostały z ruchu obywatelskiego niepełnosprawnych, dając podstawy modelowi społeczno-politycznemu

* Monika Parchomiuk; Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin; tel. +48 81 5322149; e-mail: mparchomiuk@o2.pl

czy według innych – emancypacyjnemu. Zapoczątkowały one proces zmian nie tylko w zakresie form życia i wsparcia, lecz także postrzegania istoty samej niepełnosprawności, z podkreślaniem jej społecznej konstrukcji, dostrzeganiem możliwości rozwojowych, wielostronnością oddziaływań. Rozwiązania specyficzne dla tej ery nie przyniosły oczekiwanej realizacji modelowych założeń, jednak przyczyniły się do powstania nowych struktur i zasobów, które znajdują swoje zastosowanie w erze uczestnictwa. Osoba niepełnosprawna jako obywatel, pełnoprawny członek społeczeństwa, ale także autonomiczny podmiot, ma realizować, z indywidualnie określonym zakresem wsparcia, prawa i obowiązki powszechnie dostępne (tamże).

Wskazana trajektoria zmian ma zróżnicowany stopień realizacji, w zależności od czynników politycznych, ekonomicznych czy społeczno-kulturowych. Większość osób z niepełnosprawnością intelektualną w różnym wieku poddawana jest na świecie wielorakim formom instytucjonalizacji, związanym z edukacją, rehabilitacją i codziennym funkcjonowaniem. Analiza sytuacji w tych państwach, które wprowadziły nowe formy życia i wsparcia, doprowadzając do ograniczenia instytucjonalizacji, pokazuje, że założenia konstytuujące erę uczestnictwa w istocie są trudne do realizacji (Kittelsaa, 2003, s. 68–74; Tøssebro, 2003, s. 51–53).

Celem opracowania jest poddanie dyskusji kwestii związanych ze zmianami, które zachodzą w obszarze form, miejsc i sposobów życia oraz szeroko rozumianego wsparcia osób niepełnosprawnych intelektualnie. Rozważania koncentrować się będą na funkcjonowaniu człowieka z tą niepełnosprawnością, subiektywnej i obiektywnej jakości jego życia oraz społecznym uczestnictwie jako oczekiwanym, a także zrealizowanym wskaźniku normalizacji i procesu deinstytucjonalizacji.

Normalizacja i deinstytucjonalizacja

Oba wymienione procesy są ze sobą ściśle powiązane, aczkolwiek normalizacja jest pojęciowo szersza. Jej wyjaśnienie nastręcza pewnych trudności, przede wszystkim ze względu na obszerność konotacyjną terminu. Pomocne w tej kwestii może być uporządkowanie chronologiczne, które pozwoli również wykazać powiązania obu procesów na poziomie postulowanym i realizowanym. W prekursorskich koncepcjach Nielsa Erica Bank-Mikkelsena i Bengta Nirjego, rozwijanych na gruncie skandynawskim, podkreślono możliwość życia podobnego pod względem miejsc, form i sposobów do tego, jakie jest dostępne na poziomie materialnym i organizacyjnym większości osób w zbliżonym wieku, tej samej płci, zamieszkujących w określonych warunkach społeczno-kulturowych (za: Błeszyńska, 2001, s. 127–128). Postulaty te stanowiły implikacje krytyki kierowanej przede wszystkim do instytucji. Krytyka ta była wymiernym przejawem rodzącej się aktywności osób zaangażowanych bezpośrednio w sprawy niepeł-

nosprawnych intelektualnie (głównie rodziców, opiekunów, naukowców). Wykazano szereg nadużyć i nieprawidłowości, które stały się przedmiotem społecznej debaty i naukowych rozważań prowadzących do opracowania koncepcji „instytucji totalnej". Na początku tego okresu, który określa się mianem I fazy normalizacji, zmierzano do poprawy życia w instytucjach. Z czasem zaczęto realizować proces samej deinstytucjonalizacji, w ramach którego ograniczano zasięg instytucji oraz dokonywano ich całkowitej likwidacji, tworząc w zamian formy chronione o charakterze rozproszonym bądź grupowym (Tøssebro i in., 2012, s. 135). Najwcześniej, tj. od późnych lat 60. XX w., wskazane zmiany dokonywały się w krajach skandynawskich (tamże). W Stanach Zjednoczonych ograniczanie instytucji rozpoczęto we wczesnych latach 70. XX w., nieco później – w latach 80. – nastąpiło ono w Anglii i Walii (Nøttestad, Linaker, 2001, s. 122) oraz w Australii (Stancliffe, Emmerson, Lakin, 2001, s. 5). Kraje Europy Zachodniej stopniowo poszerzają zakres alternatywnych form życia, nie rezygnując jednak z tradycyjnych instytucjonalnych (Mansell, 2006, s. 67). Proces deinstytucjonalizacji jest w nikłym stopniu realizowany w państwach, w których polityka niepełnej sprawności nie ma ugruntowanych korzeni (m.in. w krajach Europy Wschodniej), niemniej jednak czynione są wysiłki, zwłaszcza na poziomie legislacyjnym, w kierunku zmiany tej sytuacji (Krause, 2005b, s. 48; Żyta, 2005, s. 124–125; Mansell, 2006, s. 67; Melnikov i in., 2013, s. 103 i n.). Należy zauważyć, że w Polsce, która jest zaliczana do państw o tradycyjnym modelu wsparcia niepełnosprawnych, z dominującymi rozwiązaniami instytucjonalnymi, uruchomiono na poziomie prawnym możliwość tworzenia mieszkań chronionych. Na mocy ustawy o pomocy społecznej (Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, z późn. zm.) mogą być one organizowane m.in. dla osób z niepełnosprawnością. W praktyce nieliczni niepełnosprawni intelektualnie korzystają z takiej formy życia, tworzonej przede wszystkim przez Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (Żyta, 2005, s. 125). Za nieadekwatną do potrzeb należy uznać organizację asystencji osobistej. Problemy z jej realizacją wynikają z niedostatecznych i niejasnych podstaw prawnych odnoszących się do procesu rekrutacji i zatrudniania asystentów (*Polska droga do Konwencji*..., 2008, s. 87–89).

Druga faza procesu normalizacji, która w krajach skandynawskich przypada na lata 90. XX w., obejmowała nie tylko zaawansowaną deinstytucjonalizację, lecz przede wszystkim tworzenie systemu prawno-politycznego i społecznego, mającego na celu uregulowanie kwestii obywatelskich osób niepełnosprawnych (Tøssebro i in., 2012, s. 136). Podejmowane inicjatywy zmierzały do tzw. de-dyferencjacji usług, oznaczającej „likwidację specjalnej polityki i struktur realizujących usługi dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, w zamian ich włączanie w zakres polityki i struktur o charakterze powszechnym" (Mansell, 2006, s. 72). Tego typu zmiany są istotą ery społecznego uczestnictwa. Realizacja obywatelskiego modelu życia wymaga likwidowania wielorakich barier,

a organizacja wsparcia opiera się na indywidualnych potrzebach człowieka niepełnosprawnego. W planowaniu działań edukacyjnych, rehabilitacyjnych i wspierających postuluje się podejście skoncentrowane na osobie, podkreśla się autonomię podmiotu i potrzebę jego współpracy, wskazuje się na konieczność *empowermentu*. Podejście skoncentrowane na osobie jest koncepcją promowaną m.in. przez rząd Wielkiej Brytanii i zawartą w strategii działań planowanych na XXI w. w „Valuing people" na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną (Ministerstwo Zdrowia WB, marzec 2001). Obejmuje ono trzy kluczowe aspekty. (1) Uwzględnianie przede wszystkim aspiracji i zdolności ujawnianych przez użytkowników usług, a nie deficytów; respektowanie głosów samych zainteresowanych, ich opinii i ocen dotyczących podejmowanych działań. (2) Włączanie i mobilizowanie członków rodziny i szerszej sieci społecznej, zastosowanie zasobów pozostających w zakresie formalnych usług. (3) Dostarczanie wsparcia w celu realizacji zaplanowanych celów, a nie ich ograniczanie w przekonaniu o niemożności realizacji powodowanej deficytami uczestników (model wsparcia zamiast modelu gotowości). Podejście skoncentrowane na osobie jest kluczowe dla realizacji podstawowych zasad przyjętych przez rząd Wielkiej Brytanii w polityce niepełnej sprawności, dotyczących: praw, niezależności, wyboru i włączenia (Mansell, Beadle-Brown, 2004, s. 1–3). Istotę założeń ery uczestnictwa oddaje brytyjska koncepcja normalizacji autorstwa Johna O'Briena. Stanowi ona znaczące poszerzenie idei normalizacji opracowanej przez Wolfa Wolfensbergera powstałej na gruncie amerykańskim. Należy wspomnieć, że Wolfensberger utrzymywał zasadnicze znaczenie nadane przez Skandynawów, uznając za istotę procesu „zastosowanie kulturowo cenionych środków w celu uzyskania czy rozwijania indywidualnych zachowań, doświadczeń oraz właściwości, które są uznane w danej kulturze za normalne i cenione" (za: Thomas, Woods, 2003, s. 65). Jego koncepcja zwana „społeczną waloryzacją ról" zakładała, że ludzie niepełnosprawni mają być zdolni do realizowania ról cenionych w ich społecznościach (Thomas, Woods, 2003, s. 66). Propozycja O'Briena (za: Thomas, Woods, 2003, s. 69–71) zakładała, że niepełnosprawni intelektualnie powinni mieć dostęp do cenionych społecznie ról, prawo do zachowania autonomii i kontroli nad decyzjami we wszystkich obszarach życia, a warunkiem tego jest rozwijanie ich kompetencji i wzbogacanie potencjału, szacunek oraz społeczne uczestnictwo.

Można powiedzieć, że zmiany koncepcji normalizacji przebiegały w kierunku uznania aktywnego i świadomego udziału samych niepełnosprawnych, dostrzegania i wykorzystywania możliwości samostanowienia, dokonywania wyborów i ich oceniania z perspektywy własnych potrzeb. Te przemiany koncepcyjno-ideologiczne znajdują wyraz w konkretnych rozwiązaniach projektowanych i wdrażanych z różnym stopniem zaawansowania. Można mówić o tworzeniu systemu usług wsparcia (specjalistycznego oraz w codziennej egzystencji) oraz prawnym zobowiązaniu do jego realizacji, najczęściej spoczywają-

cym na władzach lokalnych. Tego typu organizacja, dająca teoretycznie możliwość dostosowania rozwiązań do potrzeb niepełnosprawnych mieszkańców społeczności, kumuluje szereg trudności, zwłaszcza natury finansowej, co przekłada się na niedostateczny zakres realizacji rzeczywistych wymagań (Tøssebro i in., 2012, s. 137–138). W niektórych krajach, m.in. skandynawskich, Wielkiej Brytanii i innych państwach Europy Zachodniej (m.in. Niemczech, Holandii), tworzy się narzędzia wsparcia, które pozwalają niepełnosprawnym na zachowanie autonomii i rozwijanie kompetencji w zakresie *empowermentu*, m.in. budżet osobisty, możliwość zatrudniania asystentów i współtworzenie planów realizacji ich usług (FRA, 2012; Tøssebro i in., 2012, s. 141). Trzeba jednak nadmienić, że w kwestiach finansowych osoby z niepełnosprawnością intelektualną rzadko zachowują autonomię.

Analizy przedstawione w dalszej części pozwolą być może odpowiedzieć na pytanie, z jaką normalizacją mamy do czynienia – czy rozumianą jako zmiana miejsca i formy życia, której towarzyszy uproszczone ujęcie deinstytucjonalizacji, czy pełną, zmierzającą do zmiany koncepcji życia człowieka niepełnosprawnego intelektualnie, gdzie deinstytucjonalizacja w wymiarze behawioralnym, aksjo-normatywnym, funkcjonalnym oraz organizacyjnym daje szanse na różnorodność ról i zachowań, podejmowanych w wyniku wyborów; na wielość norm, wartości, wzorów postępowania, negocjowanych w kontekście osobistych znaczeń; wreszcie – na przyjmowanie preferowanych stylów życia oraz wyjście poza narzucone jego rytuały.

Konsekwencje zmiany miejsca i formy życia

Deinstytucjonalizacja dotyczy konkretnego człowieka i prowadzi do złożonych zmian w jego funkcjonowaniu, nie tylko w obiektywnej, lecz przede wszystkim subiektywnej płaszczyźnie życia. Rozważając znaczenie procesu deinstytucjonalizacji dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, należy podkreślić, że ma ono zawsze charakter indywidualny, ujawniający się w sile określonych zmian, a być może również ich istocie. Wszelkie dociekania w tej kwestii trzeba zatem traktować w kategoriach uogólnień, informujących o pewnych tendencjach zachodzących w populacji. Dysponujemy obecnie bardzo obszernym materiałem empirycznym w tym zakresie, zgromadzonym głównie w państwach, które są zaawansowane w procesach tworzenia nowego modelu życia i wsparcia niepełnosprawnych, ale również dopiero je organizują. Należy podkreślić, że wyniki badań zebrane w tych różnych kontekstach są spójne (Kozma, Mansell, Beadle-Brown, 2009, s. 216). Dalsze rozważania dotyczyć będą eksploracji zmian oczekiwanych w toku przejścia do form pozainstytucjonalnych (badania longitudinalne czy retrospektywne), bądź też różnic uwzględniających populację niepełnosprawnych pozostających w instytucjach oraz przechodzących do innych form (badania porównawcze). Obok takich prowadzone są bada-

nia postdeinstytucjonalizacyjne, które dotyczą życia w różnych formach środowiskowych i mają zwykle charakter porównawczy – np. znaczenie mieszkalnictwa grupowego oraz rozproszonego (praca przeglądowa dotycząca obu typów badań: Walsh i in., 2010, s. 139; zob. także: Gregory i in., 2001; McConkey, Collins, 2010).

Jakie obszary funkcjonowania człowieka z niepełnosprawnością intelektualną były brane pod uwagę? Na podstawie analizy zasobów literaturowych można stwierdzić, że zakres zagadnień będących przedmiotem zainteresowania autorów nie był szeroki. Analizowano najczęściej: (1) jakość życia, (2) zdrowie, (3) zachowanie przystosowawcze, (4) zachowania trudne, (5) kontakty społeczne i społeczną integrację.

Jakość życia

Jakość życia jest wielowymiarowym konstruktem kształtowanym przez osobiste i środowiskowe czynniki, pozostające ze sobą w interakcjach. Istnieje wiele jej definicji, zawierających określone wymiary i wskaźniki (Chowdhury, Benson, 2011, s. 257). Ta różnorodność koncepcyjna powoduje pewne trudności w uogólnianiu eksploracji jakości życia w analizowanym tu kontekście. Można wskazać na pewne tendencje, przyjmując za podstawę jej wymiar obiektywny oraz – rzadziej uwzględniany – subiektywny. Przykładem eksploracji poddających weryfikacji oba wymiary są te zrealizowane przez Rose Dixon, Herba W. Marsha i Rhondę G. Craven (2004), w których wykazano, w toku badań podłużnych i porównawczych, istotny wzrost w zakresie obiektywnej i subiektywnej jakości życia niepełnosprawnych intelektualnie, a ponadto różnice między osobami mieszkającymi w instytucji oraz w formie środowiskowej. W artykule przeglądowym autorstwa Monali Chowdhury i Betsey A. Benson (2011, s. 259–260) znajdujemy szczegółowe zestawienie analiz prowadzonych od lat 90. XX w. Wyniki wskazują najczęściej na pozytywne zmiany wyrażające się we wzroście nasilenia określonych parametrów (np. satysfakcji z życia, *empowermentu*/niezależności, zdrowia, produktywności, społecznej przynależności/integracji; fizycznych i społecznych warunków życia), rzadziej – w ich obniżaniu czy też w braku istotnych zmian. Przykładowe zestawienie wskaźników jakości życia opracowanych według koncepcji różnych autorów (m.in. Miguela A. Verdugo, Roberta Cumminsa, Davida Felce'a czy Roberta Schalocka) można odnaleźć w pracy Davieda Sinesa, Elaine Hogard i Rogera Ellisa (2012, s. 250).

Należy również wspomnieć o efekcie *plateu* zaobserwowanym w niektórych badaniach (m.in. Bhaumik, Tyrer, Ganghadaran, 2011, s. 186). Zdaniem badaczy (Young, Ashman, za: Chowdhury, Benson, 2011, s. 262), należy go łączyć ze zmianami w postawach personelu (zwiększenie rutyny) oraz osłabieniem aktywizacji mieszkańców czy z rzadszym stwarzaniem im warunków do dokonywania wyborów. Korzystne tendencje polegające na podwyższeniu poziomu jako-

ści życia potwierdzają również Agnes V. Kozma, Jim Mansell i Julie Beadle-Brown (2009, s. 204), podkreślając jednak zróżnicowanie wynikające z takich zmiennych, jak indywidualne predyspozycje, działania personelu oraz procedury realizacji usług.

Oceniając zmiany dotyczące jakości życia, należy podkreślić, że w wielu badaniach źródłem informacji nie są sami zainteresowani, lecz osoby z ich otoczenia, np. personel, członkowie rodziny (Young, 2006), co może rzutować na kształt wyników. Ocena jakości życia niepełnosprawnych intelektualnie dokonana z perspektywy „innych" osadzona jest w kontekście uznawanych przez nich norm i wartości specyfikujących pożądany dla niepełnosprawnych model życia, niekoniecznie spójny z subiektywną perspektywą samych zainteresowanych. Wiele cennych informacji przydatnych do oceny jakości życia w wymiarze subiektywnym dostarczają analizy jakościowe, w których osoby niepełnosprawne intelektualnie mówią o swoich doświadczeniach (O'Brien, Thesing, Tuck, 2001, s. 79–80). Wyrażają potrzebę niezależności, nie chcą mieszkać w instytucjach, ponieważ cenią sobie prywatność, spokój i poczucie wolności (Bond, 2009, s. 288).

Zdrowie

Ocena zdrowia (subiektywna czy obiektywna) bywa jednym ze wskaźników jakości życia. Istnieją też badania, w których na różną skalę dokonuje się jego weryfikacji jako niezależnego parametru zmian deinstytucjonalizacyjnych. Warto w pierwszej kolejności wspomnieć o projekcie europejskim POMONA-II, zmierzającym do oceny stanu zdrowia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jego część uwzględniała charakter wsparcia formalnego oraz fazę deinstytucjonalizacji. Projekt oparty na modelu porównawczym był zakrojony na szeroką skalę (12 169 osób). Znacząco wyższy wskaźnik występowania schorzeń stwierdzono w krajach słabiej zaawansowanych w procesie deinstytucjonalizacji, ale zmienna ta nie miała znaczenia w przypadku wskaźnika odnoszącego się do stosowania badań kontrolnych. Tutaj istotne było mieszkanie w domu rodzinnym oraz samodzielnie. W interpretacji wyników autorzy opisujący projekt podkreślają złożoność czynników ryzyka, obejmujących zarówno organizację miejsca życia (parametr zagęszczenia), jak i aspekty osobnicze (Martinez-Leal i in., 2011, s. 868). Być może potwierdzeniem owej złożoności jest to, że dotychczasowe badania różnych autorów nie wykazują jednorodnych tendencji w zakresie wskaźnika śmiertelności czy pogorszenia stanu zdrowia (Lemay, 2009, s. 184). Różnicujące znaczenie mają warunki życia oraz jego styl, w kształtowaniu którego mniejsze możliwości mają sami niepełnosprawni intelektualnie. Ten wniosek wyraźnie ilustrują wyniki badań prowadzonych przez Beatę Borowską-Besztę (2013), która wykazała, że styl życia tych osób jest kształtowany przez innych, tj. członków rodziny, specjalistów (autorka używa określenia

„życie czyimś planem życia"), nie wynika zaś z ich swobodnych wyborów. To przypuszczalnie decyduje jedynie o pozornym podobieństwie w zakresie ogólnego kształtu stylu życia do tego, który jest udziałem pełnosprawnych rówieśników, a w istocie – o jego specyfice wyrażającej się m.in. w formach aktywności, ograniczeniu ról społecznych (np. rodzinnych) i uzależnieniu od osób znaczących. Potrzebie zwiększenia swojej autonomii, zwłaszcza w sferze intymnej, towarzyszy świadomość problemów z jej urzeczywistnianiem, wynikających zarówno z własnych ograniczeń, jak i czynników zewnętrznych.

Poszerzenie autonomii niepełnosprawnych intelektualnie, bez przygotowania i wsparcia, skutkuje nasileniem niepożądanych zachowań zdrowotnych, np. niewłaściwą dietą, oraz ryzyka narażenia na przemoc (Kozma, Mansell, Beadle-Brown, 2009, s. 209). Z drugiej strony, należy pamiętać, że formy życia zbiorowego kumulują czynniki ryzyka przemocy, w tym w relacjach między mieszkańcami oraz między mieszkańcami a personelem (Joyce, 2003, s. 608; Sequeira, Howlin, Hollins, 2003, s. 453; Beadle-Brown i in., 2010, s. 576; Cambridge i in., 2011, s. 122 i n.).

Opuszczenie instytucji, w której nierzadko spędziło się kilkadziesiąt lat, jest trudnym doświadczeniem, szczególnie gdy osoby niepełnosprawne nie są do niego przygotowane. Nawet jeśli nie są one świadome swojej przyszłości, zaplanowanej przez władze instytucji, odczuwają napięcie, które jest udziałem personelu, doświadczając w konsekwencji lęku (Owen, Hubert, Hollins, 2007, s. 223–224; Hubert, Hollins, 2010, s. 191–192). Brak jasnego przekazu informacji, możliwości podejmowania prób zamieszkania w nowym miejscu, a przy tym stałego wsparcia emocjonalnego mogą stanowić czynniki ryzyka dla obciążenia psychicznego. Kozma, Mansell i Beadle-Brown (2009, s. 209) podają, że większość badań nie dostarcza dowodów na „traumę zmiany, szok związany z przejściem, ani też wzrost problemów natury psychicznej u osób przechodzących do życia w formach środowiskowych", ale jak zaznaczają: „w niektórych eksploracjach poświęconych śmiertelności wyższy jej wskaźnik bezpośrednio po przeniesieniu może być spowodowany syndromem zmiany miejsca". Inne badania dowodzą, że wyższy wskaźnik śmiertelności jest związany nie tyle ze stresem przejścia, ile ze zwiększeniem czynników ryzyka, o których wcześniej wspomniano (tamże, s. 209).

Zachowanie przystosowawcze

American Association in Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) w swojej definicji niepełnosprawności intelektualnej precyzuje zachowanie przystosowawcze jako „koncepcyjne, społeczne i praktyczne umiejętności, które są rozwijane u ludzi w celu nabycia zdolności funkcjonowania w codziennym życiu" (za: Hamelin i in., 2011, s. 61). Kozma i współautorzy (2009, s. 204) piszą, że „pozytywne zmiany w zakresie umiejętności przystosowaw-

czych, zdolności i kompetencji u osób z niepełnosprawnością intelektualną były jednym z najbardziej znaczących wskaźników we wczesnych fazach deinstytucjonalizacji. Poziom zachowania przystosowawczego jest znaczącą determinantą jakości życia". W artykule przeglądowym Sheryl Larson, Charliego Lakina i Shannon Hill (2012, s. 237–240) znajdujemy zestawienie znacznej liczby badań, prowadzonych od lat 70. XX w., poświęconych zachowaniu przystosowawczemu oraz zachowaniom trudnym. Na ich podstawie można wysunąć następujące wnioski, odnoszące się do osób z różnym stopniem niepełnosprawności intelektualnej w wielu kategoriach wiekowych: w badaniach porównawczych najczęściej obserwuje się istotne różnice w zakresie zachowania przystosowawczego, zwłaszcza umiejętności samoobsługowych, wykonywania prac domowych, kompetencji społecznych, umiejętności komunikowania się, czytania, pisania, liczenia – w przypadku osób wychodzących z instytucji; w badaniach podłużnych zauważa się często pozytywne zmiany, ale także negatywne (znacznie rzadziej), czyli obniżenie poziomu posiadanych kompetencji. Badania wykorzystujące podejście retrospektywne wykazały największe pozytywne zmiany w zakresie nastroju, umiejętności samoobsługowych i społecznych, przy czym źródłem takich ocen był personel oraz członkowie rodziny (O'Brien, Thesing, Tuck, 2001, s. 74). Podobnie jak w przypadku jakości życia, stwierdzono występowanie efektu *plateu* w zakresie niektórych kategorii zachowania przystosowawczego (Young, 2006 s. 424), powodowanego, jak można wnosić na podstawie wcześniej sformułowanych wniosków, zmianą postaw personelu (Young, Ashman, za: Chowdhury, Benson, 2011, s. 262). Przy ogólnie wskazywanej tendencji, świadczącej o pozytywnych zmianach związanych z deinstytucjonalizacją (np. w 22 badaniach z 33 analizowanych przez Shannon Kim i współautorów odnotowano istotne polepszenie w zakresie zachowania adaptacyjnego, za: Hamelin i in., 2011, s. 62), obserwuje się znaczne zróżnicowanie w zakresie poziomu kompetencji przystosowawczych pod wpływem zmiennych, takich jak stopień niepełnosprawności intelektualnej czy organizacja środowiska życia. Ważne znaczenie dla kształtu wyników ma również model badań – eksploracje oparte na modelu porównawczym wykazują silniejszy efekt pozytywny niż te, które bazują na modelu longitudinalnym czy retrospektywnym (Hamelin i in., 2011, s. 62–64).

Zachowania trudne

Za zachowania trudne uznaje się takie, które ze względu na intensywność, częstość i czas trwania zagrażają jakości życia i (lub) fizycznemu bezpieczeństwu osoby czy innych osób; powodują zwiększone prawdopodobieństwo wyzwalania restrykcyjnych i awersyjnych odpowiedzi ze strony otoczenia bądź wykluczenie jednostki (*Challenging Behaviour*..., 2007, s. 10). Wyniki badań wskazują, że tego typu zachowania są „odporne" na zmianę miejsca i formy

życia. Obserwuje się nie tylko ich stabilność, lecz nierzadko także nasilenie (Spreat, Conroy, Rice, 1998, s. 512; Young, 2006, s. 426; Larson, Lakin, Hill, 2012, s. 237–240; przegląd badań w pracy: Kozma, Mansell, Beadle-Brown, 2009, s. 204, 207–208). Istnieją też doniesienia, które informują o ograniczeniu zakresu ich występowania (w percepcji personelu; Perry i in., 2011, s. 11). Jim A. Nøttestad i Olav M. Linaker (2001, s. 126–127) poddali analizie zachowania samouszkadzające, prowadząc badania o charakterze retrospektywnym i porównawczym. Wykazali nieistotny statystycznie wzrost zasięgu tego typu zachowań u osób z niepełnosprawnością intelektualną po zmianie formy życia z instytucjonalnej na otwartą. Warto zaznaczyć, że część osób zamieszkała w lokalnej społeczności, natomiast część trafiła do odnowionych mieszkań chronionych powstałych w miejscu dawnej instytucji. Poszukując czynników specyficznych dla osób, u których wystąpiły trudne zachowania, autorzy wskazali na uwarunkowania środowiskowe w postaci większej liczby osób zaangażowanych w realizację opieki oraz na niższy poziom kwalifikacji personelu. Nie wykazano istotnego znaczenia innych czynników środowiskowych ani też indywidualnych, m.in. zaburzeń psychicznych (tamże). Kozma, Mansell i Beadle-Brown (2009, s. 204), na podstawie literatury przedmiotu, podkreślają znaczenie zachowań personelu – częstsze stosowanie praktyk restrykcyjnych w instytucjach oraz uspokajających w formach środowiskowych; ponadto – szerszy dostęp do bardziej formalnych działań oraz wsparcia profesjonalnego w tych pierwszych i więcej nieformalnych działań w tych drugich. Należy zauważyć, że zmiana miejsca pobytu, warunków fizycznych czy opiekunów mogą być czynnikami ryzyka dla zachowań trudnych, zwłaszcza u osób, które mają ku temu predyspozycje biologiczne (Nøttestad, Linaker, 2001, s. 128).

Ocena zachowań trudnych, podobnie zresztą jak i innych osobniczych parametrów deinstytucjonalizacji, opiera się zwykle na opiniach personelu. Amanda Fullerton, Mark Douglass i Richard A. Dodder (1999, s. 398), analizując aspekty rzetelności i trafności badań poświęconych m.in. tej kwestii, wskazują na swoiste obniżenie wrażliwości na określone zachowania i nietraktowanie ich w kategoriach trudnych, podczas gdy jako takie oceniane są np. przez członków rodziny. Może to być wskaźnik narastającej rutyny i depersonalizacji u członków personelu. Z drugiej jednak strony, występowanie takiego zjawiska świadczy o istotnych zaniedbaniach na poziomie planowania badań, zwłaszcza precyzyjnego definiowania zmiennej zachowanie trudne.

Kontakty społeczne i społeczna integracja

Potencjalnie przejście do formy pozainstytucjonalnej daje lepszą sposobność tworzenia relacji społecznych. Ta najbardziej oczekiwana zmiana nie ma jednak charakteru istotnej i powszechnej tendencji. Wyniki badań dowodzą, że sieć społecznych kontaktów, związanych z udziałem w różnych obszarach życia (ro-

dzinnego, zawodowego, obywatelskiego, kulturalnego), pozostaje ograniczona u niepełnosprawnych intelektualnie z różnych kategorii wiekowych (Solish, Perry, Minnes, 2010, s. 231–232; Chowdhury, Benson, 2011, s. 262; Perry i in., 2011, s. 9). Kontakty nawiązywane są z innymi niepełnosprawnymi, głównie użytkownikami tych samych form wsparcia i usług, personelem wspierającym i specjalistami, rzadziej – członkami rodziny (Bigby, 2008, s. 151; Bond, 2009, s. 289). W badaniach podłużnych (6, 12, 18 miesięcy po opuszczeniu instytucji) prowadzonych przez Sinesa, Hogard i Ellisa (2012, s. 258), dotyczących różnych wymiarów jakości życia (ocenianych z perspektywy osób z otoczenia), wykazano najniższy poziom wzrostu w zakresie relacji społecznych. Eksploracje uwzględniające stosunkowo długi okres po zmianie miejsca życia wskazują na istotnie mniejszą sieć społeczną osób z niepełnosprawnością intelektualną w porównaniu do pełnosprawnych (Cambridge, za: Mansell, Beadle-Brown, 2004, s. 5). Jakkolwiek większość prac dowodzi takich negatywnych tendencji, należy podkreślić, że nie wszystkie eksploracje je potwierdzają (Kozma, Mansell, Beadle-Brown, 2009, s. 195–197). Istnieje szereg czynników różnicujących możliwości nawiązywania społecznych kontaktów i tworzenia sieci. Do takich należą wymieniane już wcześniej właściwości organizacyjne, m.in. działania aktywizujące, liczba mieszkańców, ponadto cechy osobnicze, w tym poziom umiejętności przystosowawczych i brak zachowań trudnych (tamże).

Ważnym elementem sieci wsparcia są członkowie rodziny. Możliwość utrzymywania bliskich i stałych kontaktów wiąże się z psychicznym i społecznym dobrostanem oraz społecznym włączeniem niepełnosprawnych intelektualnie (tamże, s. 197). Badania cytowane przez Kozmę i współautorów (tamże, s. 197) dowodzą, że przeniesienie do życia w społeczności daje sposobność ponownego nawiązania kontaktów z rodziną oraz ich stabilizacji. Wyniki eksploracji tego zagadnienia nie są jednak jednoznaczne – obserwuje się również spadek liczby kontaktów czy też brak wyraźnych zmian (Spreat, Conroy, 2002, s. 203; Bigby, 2008, s. 152). Sama forma życia nie jest tutaj czynnikiem różnicującym. Chodzi raczej o odległość od domu rodzinnego, jak też właściwości osobnicze (Kozma, Mansell, Beadle-Brown, 2009, s. 197). Przypuszczalnie, decydujące znaczenie mają powody umieszczania osoby z niepełnosprawnością w instytucji, ponadto stosunek członków rodziny do deinstytucjonalizacji (Tabatabainia, 2003; Doody, 2011; przegląd badań w opracowaniu: Lemay, 2009).

Należy podkreślić, że sam zakres sieci kontaktów społecznych nie pozwala wnioskować na temat społecznego uczestnictwa niepełnosprawnych intelektualnie. Istota tego uczestnictwa wyraża się w poczuciu bycia częścią takiej sieci, obejmującej relacje o różnym stopniu intymności, zaangażowania i trwałości (O'Brien, O'Brien, za: Bigby, 2012, s. 360). Lynn Martin i Virginie Cobigo (2011, s. 276) piszą, że w literaturze przedmiotu brakuje precyzyjnego zdefiniowania takich pojęć, jak społeczne uczestnictwo, społeczna inkluzja czy integracja, ponadto terminy te są często stosowane zamiennie. Wskazane pojęcia oznaczają

wysoce abstrakcyjne idee, trudne do przełożenia na poziom konkretnych rozwiązań, a w związku z tym – na wskaźniki pomiaru. Zmienna społecznego włączenia / społecznej integracji poddawana analizie w kontekście deinstytucjonalizacji jest operacjonalizowana w różny sposób, jako: zatrudnienie, sytuacja życiowa, relacje przyjacielskie, znajomości, użytkowanie powszechnych udogodnień, podejmowanie celowych działań, społeczne interakcje z członkami społeczności, „liczba godzin, które osoba spędza poza domem, uczestnicząc w życiu społeczności" (Bigby, 2012, s. 363), rejestr form aktywności w różnych obszarach, liczba i trwałość społecznych kontaktów (Ager i in., 2001, s. 395–396). Uogólniając można stwierdzić, że większość badaczy preferuje analizę fizycznej obecności niepełnosprawnych intelektualnie, zgodnie z założeniem: im częściej są oni obecni w społeczeństwie, tym bardziej są zintegrowani (Cummins, Lau, 2003, s. 146). Jest to znaczące uproszczenie. Sarah A. Hall (za: Martin, Cobigo, 2011, s. 277) dokonała syntezy badań jakościowych prowadzonych w tym obszarze i określiła sześć kwestii istotnych dla samych osób niepełnosprawnych: „1) bycie postrzeganym przede wszystkim jako osoba, a nie niepełnosprawny; 2) posiadanie ważnych relacji osobistych; 3) bycie aktywnym; 4) posiadanie odpowiednich warunków życiowych; 5) posiadanie pracy; 6) otrzymywanie formalnego i nieformalnego wsparcia".

Na podstawie dostępnych eksploracji zagadnienia nasuwa się wniosek, że uczestnictwo społeczne niepełnosprawnych intelektualnie polega na fizycznej obecności w środowisku, na byciu w nim, ale nie współbyciu i współżyciu. Jak twierdzi Mark Rapley (za: Doody, 2011, s. 52): „O ile osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą być obecne w społeczeństwie, nie mogą być postrzegane jako jego część". Dodatkowo, „o ile osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą korzystać z powszechnych miejsc czy użyteczności, ich życie może być opisywane w kategoriach społecznego wykluczenia" (Clement, Bigby, za: Doody, 2011, s. 51). Wyniki badań dowodzą, że przy zwiększonym zaangażowaniu w formy codziennej aktywności nie obserwuje się znaczących zmian w zakresie ważnych ról społecznych (Ager i in., 2001, s. 395–396). Ocenia się, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną należą do grupy społecznie wykluczonej czy zagrożonej wykluczeniem. Zdaniem Edwarda Halla (2010, s. 51), taka diagnoza ich pozycji „generuje bardzo ograniczony czy nawet szkodliwy dyskurs i szereg politycznych odpowiedzi". Negatywne strony autor dostrzega w dążeniu do społecznego włączenia tych jednostek, opartego na ekonomicznych czy obyczajowych oczekiwaniach, zgodnie z którymi osoby te powinny coraz bardziej uwalniać się od systemu opieki, prowadząc niezależne życie, zdobywając pracę i będąc uczestnikami powszechnie praktykowanych form aktywności w lokalnej społeczności (tamże). Tego typu działania nie stanowią w istocie o realizacji normalizacji, lecz są przejawem swoiście pojmowanego „unormalniania" człowieka, z pomijaniem jego ograniczeń, które nierzadko są trwałe. Stanowią również przejaw uproszczonego rozumienia społecznego włączenia, pomijającego aspekt psychospołeczny

odnoszący się do doświadczeń powstających w ramach relacji niepełnosprawnych z pełnosprawnymi; można również powiedzieć – pomijającego subiektywny jego wymiar. Rozróżnienie: obiektywne–subiektywne włączenie jest przydatne we wnioskowaniu o znaczeniu modelu życia. Martin i Cobigo (2011, s. 281) uważają, że „ważne jest, jakie jest zaangażowanie osoby w jej miejscu zamieszkania, a nie typ zamieszkania". Uwzględnianie doświadczeń niepełnosprawnych intelektualnie, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, w badaniach pozwala zorientować się, czym w istocie jest dla nich życie w integracji, czy ogranicza się jedynie do społeczności pełnosprawnych, wreszcie – jakie ma znaczenie dla ich psychofizycznego dobrostanu (Cummins, Lau, 2003, s. 147–148).

Organizacja nowego modelu życia i trudności w jej zakresie

Jakie zmienne z zakresu organizacji życia i wsparcia mają potencjalnie znaczenie dla omówionych tendencji dotyczących funkcjonowania niepełnosprawnych intelektualnie? Badania dowodzą, że korzystniejsza organizacja życia, tj. mniejsza liczba mieszkańców, pozwalająca na wyższy stopień personalizacji usług i wsparcia, a przy tym silniejsze ich powiązanie ze społecznością, atrakcyjne i stymulujące środowisko fizyczne, zastosowanie działań aktywizujących łączą się z większą możliwością wyborów i decydowania o sobie oraz z rozwijaniem umiejętności przystosowawczych (por. przegląd badań prowadzonych od lat 90. XX w., Kozma, Mansell, Beadle-Brown, 2009, s. 199, 204). Autorzy przeglądowego opracowania poświęconego tej problematyce podkreślają jednak, że wskazane czynniki organizacyjne nie mają charakteru determinującego w zakresie *empowermentu* niepełnosprawnych. Należy uwzględnić także stopień niepełnosprawności i umiejętności przystosowawcze (tamże). Mansell (2006, s. 69) pisze, że dobre instytucje (tj. dobrze zorganizowane pod względem usług i wsparcia) mogą przynosić korzystniejsze wyniki niż słabo działające formy środowiskowe. Zdarza się, że te ostatnie opierają się na kulturze instytucjonalnej (tamże, s. 70). Ograniczają podmiotowość człowieka niepełnosprawnego, ustanawiają prymat personelu, nierzadko zaniedbują potrzeby oraz potencjał indywidualny mieszkańców (por. Hubert, Hollins, 2010, s. 194). Kulturę taką tworzą przede wszystkim jednostki, ich kompetencje i doświadczenie. W literaturze przedmiotu wskazuje się na znaczącą rolę personelu, zwłaszcza jego szeroko rozumianych kompetencji, w zakresie których mieści się nie tylko wiedza i umiejętności, lecz także postawy. Sposób rozumienia istoty niepełnosprawności, postrzegania wynikających z niej ograniczeń, ale również możliwości człowieka niepełnosprawnego i ich rozwijania przy wydatnej roli korzystnych warunków życia, jest tutaj kluczowy (por. Owen, Hubert, Hollins, 2007; Borbasi i in., 2008; Iacono i in., 2014). Dla jakości wspieranego życia niepełnosprawnych intelektualnie w nowych formach korzystna jest też określona organizacja w postaci zmniejszenia zakresu pielęgnacji i opieki w codziennym funkcjonowaniu,

zwłaszcza w przypadkach uzasadnionych poziomem sprawności mieszkańca, ponadto względna stabilność personelu, dająca szansę nie tylko na głębsze poznanie potrzeb danej osoby, lecz także wypracowanie najbardziej skutecznych indywidualnie strategii ich zaspokojenia (por. Owen, Hubert, Hollins, 2007; Borbasi i in., 2008; Perry i in., 2011).

Czynnikami różnicującymi zakres i poziom zmian są: stopień ograniczeń oraz związane z nim zapotrzebowanie na wsparcie, także związane z wiekiem (Mansell, 2006, s. 69). Słabsze zmiany obserwowane u osób z większymi ograniczeniami mogą być, z jednej strony, wynikiem niedostosowanego wsparcia, z drugiej jednak – specyficznej etiologii, w zakresie której występują znaczne uszkodzenia (np. organiczne). Jak pisze Mansell (tamże, s. 69), osoby z poważniejszymi ograniczeniami w stanie zdrowia i sprawności „pozostają w tyle", jeśli chodzi o zaawansowanie deinstytucjonalizacji, są też zagrożone powrotem do form tradycyjnych. Niemniej, należy rozważyć, jakie są możliwości przygotowania tych jednostek do życia w nowych warunkach, bardziej autonomicznych. Trwałe zaburzenia i schorzenia natury psychicznej czy fizycznej utrudniają nabywanie ważnych życiowych kompetencji, realizowanie ról i zadań społecznie oczekiwanych (Cummins, Lau, 2003, s. 153). W takich przypadkach zwiększa się ryzyko wystąpienia trudnych sytuacji, zagrażających integralności psychofizycznej i naruszających poczucie dobrostanu człowieka, zwłaszcza jeśli nie otrzymuje on adekwatnego do potrzeb wsparcia czy opieki (por. Crichton, 1998). Trzeba jednak podkreślić, że każdy przypadek jest niepowtarzalny, jeśli chodzi o możliwości i ograniczenia, a kluczowe znaczenie ma stworzenie szans wyboru, najbardziej odpowiadającego tym możliwościom i ograniczeniom. Optymalizacja deinstytucjonalizacji i normalizacji życia niepełnosprawnych intelektualnie wymaga zrównoważenia między: autonomią i samostanowieniem a wsparciem i ochroną, uznaniem wagi potrzeb materialnych i potrzeb psychospołecznych oraz dążeniem do powszechności i równości a poszanowaniem indywidualności i specyfiki potrzeb, możliwości czy ograniczeń.

Nowy model życia wymaga większych kompetencji i jakkolwiek z jednej strony pozwala je kształtować, umacniać, z drugiej – wymaga ich w punkcie wyjścia. W ramach realizacji życia obywatelskiego osoby niepełnosprawne intelektualne mają być świadome swoich praw (m.in. związanych z realizacją usług) i obowiązków, mają być zdolne do ich oceny i wyboru. Jak pisze Mansell (2006, s. 72), nie zawsze jest to możliwe, często istnieje konieczność wspierania w podejmowaniu decyzji. Kompetencje wspierające „innych" są więc kluczowe dla kształtowania określonej jakości życia tych jednostek.

Trajektoria zmian modelu życia niepełnosprawnych wydaje się przebiegać w sposób kołowy. Jan Tøssebro i współpracownicy (2012, s. 139–140), analizując współczesną sytuację w krajach skandynawskich, piszą o trzeciej generacji, którą można określić mianem reinstytucjonalizacji. Jej przejawem jest coraz częstsze tworzenie „małych instytucji w społeczności", w których zwiększa się

systematycznie wskaźnik mieszkańców, mających niejednorodne potrzeby zdrowotne oraz będących w różnym wieku. Władze lokalne obciążone finansowo oceniają tego typu formy jako kumulujące mniejsze wydatki. Nie odnaleziono informacji na temat takich tendencji w innych krajach. Istnieje prawdopodobieństwo wystąpienia tej fazy, ale ponieważ państwa skandynawskie jako pierwsze w sposób najbardziej spektakularny zrealizowały poprzedzające działania, właśnie one najszybciej osiągnęły swoisty punkt krytyczny.

Zakończenie

Odpowiadając na postawione wcześniej pytania – z jaką koncepcją normalizacji mamy do czynienia, na czym w istocie polega deinstytucjonalizacja, czy prowadzi do nowego modelu życia niepełnosprawnych intelektualnie – należałoby stwierdzić, że przeważa pierwotna koncepcja normalizacji, rozumiana w kategoriach zmiany miejsca i formy życia. Posługując się sformułowaniem Amadeusza Krausego (2005b, s. 51), można powiedzieć, że słabiej zaznacza się ten sposób rozumienia normalizacji, który opiera się na wykładni normatywnej oraz postawach społecznych. W takim przypadku deinstytucjonalizacja ogranicza się do wymiaru funkcjonalnego oraz organizacyjnego. Stwarza ona szanse na różnorodność ról i zachowań, a może nawet stylów życia, ale, jak się wydaje, w dużej mierze stanowiących ofertę narzuconą, a nie wybraną (por. Borowska-Beszta, 2013).

Postulat normalizacji życia oraz deinstytucjonalizacji powstał na gruncie aktywności samych osób niepełnosprawnych. Można jednak sądzić, że to osoby pełnosprawne mają decydujące znaczenie nie tylko dla realizacji tej idei i procesu, lecz także ich konceptualizacji. Za kryteria „normalności życia" uznaje się pełnienie ról ocenianych w społeczeństwie jako wartościowe, adekwatne do wieku, płci i środowiska. Niezbędnym tego warunkiem czyni się „wyposażanie" osób niepełnosprawnych w stosowne kompetencje. Od samych niepełnosprawnych oczekuje się pomyślnej integracji we wszystkich aspektach życia. Podejmuje się wiele starań, zwłaszcza na gruncie prawnym, aby ta integracja stała się zjawiskiem powszechnym. W kontekście wspomnianych społecznych oczekiwań można mówić o integracji asymilacyjnej, która – w przeciwieństwie do kooperacyjnej – wydaje się przynosić mniej korzystne skutki z perspektywy jednostkowej, zwłaszcza poczucia jakości życia oraz subiektywnie postrzeganego uczestnictwa społecznego.

Rozważając kwestie normalizacji życia niepełnosprawnych oraz jego deinstytucjonalizacji, nie możemy się już zastanawiać nad ich zasadnością czy powszechnością. Są one pewnym zobowiązaniem „pełnosprawnego" społeczeństwa, jak zaznacza Krause (2005a, s. 206). Robert Cummins i Anna E. Lau (2003, s. 146) w swoim opracowaniu krytycznym poświęconym społecznej integracji niepełnosprawnych intelektualnie piszą: „Współczesnym problemem pozostaje to, jak optymalizować jakość życia ludzi żyjących w społecznym otoczeniu […]. Niebezpieczne jest, kiedy stosuje się deinstytucjonalizację jako

podstawę oceny jakości życia, ignorując przy tym społeczne konsekwencje". Skutki obu procesów muszą być oceniane przede wszystkim z perspektywy osób niepełnosprawnych intelektualnie.

W odniesieniu do zaprezentowanej problematyki można postawić następujące wnioski:

1. Działania zmierzające do normalizacji życia osób niepełnosprawnych intelektualnie, poprzez tworzenie wielu modeli życia i wsparcia, muszą respektować przede wszystkim ich prawa, preferencje oraz zróżnicowane indywidualnie potrzeby. Wymaga to ich włączania w procesy decyzyjne i oceniające oraz dostarczania im informacji w sposób dla nich przystępny.
2. Wielość i różnorodność, immanentnie związane z deinstytucjonalizacją, pozwalają na wybór takich form życia i wsparcia, które są najbardziej odpowiednie w stosunku do kondycji psychofizycznej człowieka z niepełnosprawnością intelektualną.
3. Preferowane jest podejście holistyczne, oznaczające, że problemy dotyczące przejścia z instytucji do życia w społeczeństwie muszą być oceniane z uwzględnieniem wszystkich obszarów, takich jak zatrudnienie, edukacja, zdrowie czy polityka społeczna.
4. Dla pomyślnej normalizacji życia osób niepełnosprawnych niezbędna jest kontynuacja rozwoju społecznej świadomości, szczególnie postaw integracyjnych w społecznościach lokalnych, w których projektuje się usługi wsparcia środowiskowego.
5. Ważne jest rozwijanie zasobów ludzkich, wykwalifikowanego personelu, ze szczególnym uwzględnieniem jego kompetencji w zakresie partnerstwa w relacjach z osobami niepełnosprawnymi oraz członkami ich rodzin.

Bibliografia

Ager, A., Myers, F., Kerr, P., Myles, S., Greek, A. (2001). Moving home: Social integration for adults with intellectual disabilities resettling into community provision. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *14*, 392–400.

Beadle-Brown, J., Mansell, J., Cambridge, P., Milne, A., Whelton, B. (2010). Adult protection of people with intellectual disabilities: Incidence, nature and responses. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *23*, 573–584.

Bhaumik, S., Tyrer, F., Ganghadaran, S. (2011). Assessing quality of life and mortality in adults with intellectual disability and complex health problems following move form a long-stay hospital. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *8*(*3*), 183–190.

Bigby, C. (2008). Know well by no-one: Trends in the informal social networks of middle-aged and older people with intellectual disability five years after moving to the community. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *33*(*2*), 148–157.

Bigby, C. (2012). Social inclusion and people with intellectual disability and challenging behavior: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *37*(*4*), 360–374.

Błeszyńska, K. (2001). *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Bond, J.R. (2009). How adults with learning disabilities view living independently. *British Journal of Learning Disabilities*, *38*, 286–292.

Borbasi, S., Bottroff, V., Williams, R.P., Jones, J., Douglas, H. (2008). 'No going back' to institutional care for people with severe disability: Reflections on practice through an interpretative study. *Disability and Rehabilitation*, *30*(*11*), 837–847.

Borowska-Beszta, B. (2013). *Etnografia stylu życia kultury dorosłych torunian z zaburzeniami rozwoju*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Cambridge, P., Beadle-Brown, J., Milne, A., Mansell, J., Whelton, B. (2011). Patterns of risk in adult protection referrals for sexual abuse and people with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *24*, 118–132.

Challenging Behaviour: A Unified Approach. Clinical and Service Guidelines for Supporting People with Learning Disabilities Who Are at Risk of Receiving Abusive or Restrictive Practices (2007). College Report CR144. Royal College of Psychiatrists, British Psychological Society, Royal College of Speech and Language Therapists. http://www.rcpsych.ac.uk/files/pdfversion/cr144.pdf (dostęp: 15.07.2014).

Chowdhury, M., Benson, B.A. (2011). Deinstitutionalization and quality of life of individuals with intellectual disability: A review of the international literature. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *8*(*4*), 256–265.

Crichton, J. (1998). Balancing restriction and freedom in the care of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *42*(*2*), 189–195.

Cummins, R.A., Lau, A.D. (2003). Community integration or community exposure? A review and discussion in relation to people with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *16*, 145–157.

Dixon, R., Marsh, H.W., Craven, R.G. (2004). *Moving Out: The Impact of Deinstitutionalization on Salient Affective Variables for People with Mild Intellectual Disabilities*. Research Online, University of Wollongong. http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1172&context=edupapers (dostęp: 15.07.2014).

Doody, O. (2011). Families' views on their relatives with intellectual disability moving from a long-stay psychiatric institution to a community-based intellectual disability service: An Irish context. *British Journal of Learning Disabilities*, *40*, 46–54.

FRA: European Union Agency for Fundamental Rights. (2012). *Choice and Control: The Right to Independent Living Experiences of Persons with Intellectual Disabilities and Persons with Mental Health Problems in Nine EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/FRA-2012-choice-and-control_EN.pdf (dostęp: 15.07.2014).

Fullerton, A., Douglass, M., Dodder, R.A. (1999). A reliability study of measures assessing the impact of deinstitutionalization. *Research in Developmental Disabilities*, *20*(*6*), 387–400.

Gerowitz, A. (2007). Social support systems for quality service delivery. W: L. Walker-Hirsch (red.), *The Facts of Life… and Mode: Sexuality and Intimacy for People with Intellectual Disabilities* (s. 97–123). New York–New Mexico: Paul H. Brookes.

Gregory, N., Robertson, J., Kessissoglou, S., Emerson, E., Hatton, C. (2001). Factors associated with expressed satisfaction among people with intellectual disability receiving residential supports. *Journal of Intellectual Disability Research*, *45*(*4*), 279–291.

Hall, E. (2010). Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *54* (*Supplement 1*), 48–57.

Hamelin, J.P., Frijters, J., Griffiths, D., Condillac, R., Owen, F. (2011). Meta-analysis of deinstitutionalisation adaptive behaviour outcomes: Research and clinical implications. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *36*(*1*), 61–72.

Hubert, J., Hollins, S. (2010). A study of post-institutionalized men with severe intellectual disabilities and challenging behavior. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *7*(*3*), 189–195.

Iacono, T., Bigby, C., Carling-Jenkins, R., Torr, J. (2014). Taking each day as it comes: Staff experiences of supporting people with Down syndrome and Alzheimer's disease in group homes. *Journal of Intellectual Disability Research*, *58*(*6*), 521–533.

Joyce, T.A. (2003). An audit of investigations into allegations of abuse involving adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *47*(*8*), 606–616.

Kittelsaa, A. (2003). Żyjąc w Norwegii z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną. W: A. Gustavsson, J. Tøssebro, E. Zakrzewska-Manterys (red.), *Niepełnosprawność intelektualna a style życia. Perspektywy podmiotowe, wybory życiowe, systemy usług w Szwecji, Norwegii i w Polsce* (s. 57–87). Warszawa: IFiS PAN.

Kozma, A., Mansell, J., Beadle-Brown, J. (2009). Outcomes in different residential settings for people with intellectual disability: A systematic review. *American Journal of Developmental Disability*, *114*(*3*), 193–222.

Krause, A. (2005a). *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Krause, A. (2005b). Normalizacja jako paradygmat myślenia i działania w pedagogice specjalnej. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych* (s. 46–53). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

Larson, S., Lakin, C., Hill, S. (2012). Behavioral outcomes of moving from institutional to community living for people with intellectual and developmental disabilities: U.S. studies from 1977 to 2010. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *37*(*4*), 235–246.

Lemay, R.A. (2009). Deinstitutionalization of people with developmental disabilities: A review of the literature. *Canadian Journal of Community Mental Health*, *28*(*1*), 181–190.

Mansell, J. (2006). Deinstitutionalisation and community living: Progress, problems and priorities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *31*(*2*), 65–76.

Mansell, J., Beadle-Brown, J. (2004). Person-centered planning or person-centered action? Policy and practice in intellectual disability services. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *7*, 1–9.

Martin, L., Cobigo, V. (2011). Definitions matter in understanding social inclusion. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *8*(*4*), 276–282.

Martinez-Lear, R., Salvador-Carulla, L., Linehan, C., Walsh, P., Weber, G., Van Hove, G., Määttä, T., Azema, B., Haveman, M., Buono, S., Germanavicius, A., van Schrojenstein Lantman-de Valk, H., Tossebro, J., Carmen-Câra, A., Moravec Berber, D., Perry, J., Kerr, M. (2011). The impact of living arrangements and deinstitutionalisation in the health status of persons with intellectual disability in Europe. *Journal of Intellectual Disability Research*, *55*(*9*), 858–872.

McConkey, R., Collins, S. (2010). Using personal goal setting to promote the social inclusion of people with intellectual disability living in supported accommodation. *Journal of Intellectual Disability Research*, *54*(*2*), 135–143.

Melnikov, S., Shor, R., Kigli-Shemesh, R., Usishkin Gun, M., Kagan, I. (2013). Closing an open psychiatric ward: Organizational change and its effect on staff uncertainty, self-efficacy, and professional functioning. *Perspectives in Psychiatric Care*, *49*, 103–109.

Nøttestad, J.A., Linaker, O.M. (2001). Self-injurious behaviour before and after deinstitutionalization. *Journal of Intellectual Disability Research*, *45*(*2*), 121–129.

O'Brien, P., Thesing, A., Tuck, B. (2001). Perceptions of change, advantage and quality of life for people with intellectual disability who left a long stay institution to live in the community. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *26*(*1*), 67–82.

Owen, K., Hubert, J., Hollins, S. (2007). Moving home: The experiences of women with severe intellectual disabilities in transition form a locked ward. *British Journal of Learning Disabilities*, *36*, 220–226.

Perry, J., Felce, D., Allen, D., Meek, A. (2011). Resettlement outcomes for people with severe challenging behaviour moving from institutional to community living. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *24*, 1–17.

Polska droga do Konwencji. O prawach osób niepełnosprawnych ONZ. (2008). Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego.

Sequeira, H., Howlin, P., Hollins, S. (2003). Psychological disturbance associated with sexual abuse in people with learning disabilities: Case-control study. *The British Journal of Psychiatry*, *183*, 451–456.

Sines, D., Hogard, E., Ellis, R. (2012). Evaluating quality of life in adults with profound learning difficulties resettled from hospital to supported living in the community. *Journal of Intellectual Disabilities*, *16*(*4*), 247–263.

Solish, A., Perry, A., Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *23*, 226–236.

Spreat, S., Conroy, J.W. (2002). The impact of deinstitutionalization on family contact. *Research in Developmental Disabilities*, *23*, 202–210.

Spreat S., Conroy, J.W., Rice, D.M. (1998). Improve quality in nursing homes or institute community placement? Implementation of OBRA for individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, *19*(*6*), 507–518.

Stancliffe, R.J., Emmerson, E., Lakin, C.K. (2001). Community living and people with intellectual disability: Introduction to part II. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *26*(*1*), 5–14.

Tabatabainia, M.M. (2003). Listening to families' views regarding institutionalization and deinstitutionalization. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, *28*(*3*), 241–259.

Thomas, D., Woods, H. (2003). *Working with People with Learning Disabilities*: *Theory and Practice*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Tøssebro, J. (2003). Stosunek do osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz rodzaj świadczonych im usług we współczesnej Norwegii. W: A. Gustavsson, J. Tøssebro, E. Zakrzewska-Manterys (red.), *Niepełnosprawność intelektualna a style życia. Perspektywy podmiotowe, wybory życiowe, systemy usług w Szwecji, Norwegii i w Polsce* (s. 19–56). Warszawa: IFiS PAN.

Tøssebro, J., Bonfils, I.S., Teittinen, A., Tideman, M., Traustadóttir, R., Vesala, H.T. (2012). Normalization fifty years beyond – current trends in the Nordic countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *9*(*2*), 134–146.

Young, L. (2006). Community and cluster centre residential services for adults with intellectual disability: Long-term results form an Australian-matched sample. *Journal of Intellectual Disability Research*, *50*(*6*), 419–431.

Walsh, P.N., Emerson, E., Lobb, C., Hatton, C., Bradley, V., Schalock, R.L., Moseley, C. (2010). Supported accommodation for people with intellectual disabilities and quality of life: An overview. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *7*(*2*), 137–142.

Żyta, A. (2005). Teraźniejszość i przyszłość paradygmatu normalizacji w odniesieniu do osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych* (s. 122–128). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

CZŁOWIEK Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W PROCESIE ZMIANY MODELU ŻYCIA

Streszczenie

Artykuł ma charakter przeglądowy. Jego celem jest analiza sposobu życia osób z niepełnosprawnością intelektualną i przemian obejmujących formy wsparcia oraz miejsca jego udzielania. Rozważania poświęcone deinstytucjonalizacji i normalizacji w ich wielorakim ujęciu uporządkowanym chronologicznie koncentrują się na funkcjonowaniu człowieka z niepełnosprawnością intelektualną, subiektywnej i obiektywnej jakości jego życia oraz społecznym uczestnictwie. Na podstawie wyników dostępnych badań podejmujących wskazane kwestie dokonano oceny obu procesów.

Słowa kluczowe: normalizacja, deinstytucjonalizacja, niepełnosprawni intelektualnie, społeczne włączenie

PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE PROCESS OF LIFESTYLE CHANGE

Abstract

The following paper is a review article. It is an attempt to analyze the lifestyles of people with intellectual disabilities and the changes that are occuring in the forms of support they are provided with and in the places where this support is provided. The discussion on deinstitutionalization and normalization (approached from various perspectives and ordered chronologically) concentrates on how people with intellectual disabilities function, on the subjective and objective evaluation of their lives, and on social inclusion. Available research results on the subject were used to analyze both processes.

Key words: normalization, deinstitutionalization, people with intellectual disabilities, social inclusion

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
CNS nr 2(28) 2015, 25–39

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1163581

ANNA HRYNIEWICKA*

SZKOLNICTWO WYŻSZE W LATACH II WOJNY ŚWIATOWEJ ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM SYTUACJI PAŃSTWOWEGO INSTYTUTU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W WARSZAWIE I JEGO PRACOWNIKÓW. CZĘŚĆ I

Wprowadzenie

O! Polsko! Polsko! Święta! Bogobojna
Jeżeli kiedy jasna i spokojna
Obrócisz twoje rozwidnione oczy
Na groby nasze, gdzie nas robak toczy,
Gdzie urny prochów pod wierzby wiosenne
Skryły się dumać jak łabędzie senne;
Polsko ty moja! Gdy już nieprzytomni
Będziemy – wspomnij ty o nas! o wspomnij!
Wszak myśmy z twego zrobili nazwiska
Pacierz, co płacze, i piorun, co błyska.
A, dosyć, że się zastanowisz chwilę,
Jaka tam cisza na naszej mogile,
Jak się wydaje przez Boga przeklęta,
A nie zapomnisz ty o nas, o Święta!

Juliusz Słowacki (1952, s. 113)
Poema Piasta Dantyszka herbu Leliwa o piekle

Mimo że zacytowane słowa jednego z najwybitniejszych twórców poezji romantycznej zostały wypowiedziane po klęsce powstania listopadowego, z powodzeniem można je również odnieść do tego wszystkiego, co było udziałem Polaków podczas II wojny światowej. Przypadająca w 2015 r. siedemdziesiąta rocznica jej zakończenia z pewnością jest właściwym momentem do przypomnienia społe-

* Anna Hryniewicka; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: hryniew@aps.edu.pl

cześnstwu polskiemu, szczególnie młodszej jego generacji, tragicznych wydarzeń związanych z okupacją niemiecką i sowiecką w latach 1939–1945 oraz upamiętnienia licznych bohaterów, którzy oddali życie za niepodległość Polski i Polaków. Jak wiadomo, wśród nich duży odsetek stanowili nauczyciele, w tym również nauczyciele akademiccy związani z Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Im to właśnie poświęcony jest prezentowany tu artykuł, składający się z trzech części. Część I przedstawia sytuację szkolnictwa wyższego w Polsce na tle wojennych losów ludności II Rzeczpospolitej, natomiast części II i III – po krótkim omówieniu stanu i potrzeb szkolnictwa specjalnego w okresie międzywojennym, wpływu wojny na zahamowanie rozwoju systemu opieki i wychowania dzieci niepełnosprawnych, skutków rasowej dyskryminacji dzieci, rozmiaru strat materialnych Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej spowodowanych działaniami wojennymi – prezentują sylwetki poległych, pomordowanych i zamęczonych ciężkimi warunkami życia pracowników uczelni, którzy swą wieloletnią pracą przyczynili się do jej rozwoju.

Sytuacja narodu polskiego podczas II wojny światowej

Jak podaje Marian Walczak (1995a, s. 57), na długo przed wybuchem wojny „stalinizm i hitleryzm jako autokratyczne fazy systemu komunistycznego i narodowo-socjalistycznego kreowały nowy «socjalistyczny porządek», zasadę wodzostwa i kontroli wszelkich dziedzin życia we własnych krajach, w Zw. Sowieckim i III Rzeszy Niemieckiej", za pomocą takich środków, jak terroryzm, szeroka inwigilacja, usuwanie z życia zawodowego i społeczno-politycznego ludzi niewygodnych, budowanie rzeczywistości opartej „na zasadzie bezwzględnego podporządkowania, uległości i posłuszeństwa".

Polskę, wobec której hitlerowskie Niemcy oraz stalinowski Związek Radziecki wysuwały roszczenia terytorialne związane z nadziejami na odzyskanie stanu sprzed I wojny światowej, wpływy te dotknęły bezpośrednio po wybuchu II wojny. Zjednoczenie obu tych państw, przypieczętowane podpisaniem (w nocy z 23 na 24 sierpnia 1939 r.) paktu o nieagresji (zwanego paktem Ribbentrop-Mołotow) oraz dołączonego do niego tajnego protokółu określającego „granice sfery interesów Niemiec i ZSRR" w Polsce, zapoczątkowało jej rozbiór. W rezultacie zajęte przez Wehrmacht od 1 września 1939 r. ziemie zachodnie i północne, tj. Górny Śląsk, Pomorze, Wielkopolska, znaczna część województwa łódzkiego (z Łodzią włącznie), północne Mazowsze oraz przylegające do tych terenów niektóre powiaty z województw: białostockiego, kieleckiego, krakowskiego i warszawskiego, zostały włączone do III Rzeszy. Z obszaru Polski środkowej, obejmującej województwo krakowskie, kieleckie, lubelskie i warszawskie, została utworzona Generalna Gubernia. Natomiast ziemie wschodnie, głównie województwo białostockie, część lwowskiego, nowogródzkie, poleskie, stanisławowskie, tarnopolskie, wileńskie i wołyńskie, zajęte od 17 września 1939 r. przez Armię Czerwoną, zostały włączo-

ne do ZSRR. Jednakże w lipcu 1941 r., wraz z zerwaniem sojuszu niemiecko-radzieckiego i zajęciem przez dywizje niemieckie całego terytorium II Rzeczpospolitej, wprowadzono nowy podział administracyjny, na mocy którego z województwa białostockiego utworzono specjalny okręg Białystok podporządkowany Gauleiterowi Prus Wschodnich Erichowi Kochowi; z województwa wileńskiego i nowogródzkiego oraz państw bałtyckich utworzono Komisariat Rzeszy Wschód; z województwa poleskiego i wołyńskiego – Komisariat Rzeszy Ukraina; zaś z województwa stanisławowskiego, tarnopolskiego i części lwowskiego utworzono tzw. Dystrykt Galicja – wchodzący w skład GG.

Na okupowanych ziemiach polskich pojawiła się nowa władza, początkowo wojskowa, później cywilna, która za pomocą niemieckiej Tajnej Policji Państwowej oraz sowieckich Ludowych Komisariatów Spraw Wewnętrznych i ich organów wprowadziła szereg zmian skierowanych przeciwko rodowitym mieszkańcom tych ziem. Przede wszystkim polegały one na odcięciu od udziału w życiu narodu osób uznanych za wrogów politycznych III Rzeszy lub za „element antyradziecki". Wiele z tych osób, osadzonych w więzieniach, w obozach koncentracyjnych lub deportowanych na Wschód, poniosło śmierć lub utraciło zdrowie. Podobny los był udziałem Polaków pozostałych na miejscu, żyjących i pracujących pod okupacją niemiecką i sowiecką. Tym, którzy mogli udokumentować swoje aryjskie pochodzenie, nadawano obywatelstwo niemieckie, pozostałych intensywnie germanizowano, m.in. poprzez wprowadzenie zakazu wydawania polskich gazet i czasopism, konfiskatę radioodbiorników, zamknięcie polskich teatrów, kin, muzeów, szkół oraz większości kościołów katolickich. Równolegle prowadzono sowietyzację rodzimej ludności wschodnich ziem polskich poprzez likwidację polskich i utworzenie sowieckich urzędów państwowych, zniesienie niezależnych organizacji twórczych i zawodowych, zmianę ustroju szkolnego i nazw uczelni, zlikwidowanie wszelkich atrybutów państwa polskiego (takich jak godło, barwy narodowe, portrety polskich mężów stanu), usunięcie z urzędów i szkół krzyży oraz nadawanie obywatelstwa sowieckiego, ułatwiającego pobór do wojska mężczyzn w wieku 18–50 lat, a także rejestrację kobiet w celu obowiązkowego przeszkolenia na kursach pielęgniarskich i sanitarnych (tamże, s. 58–60).

Jednym z podstawowych założeń polityki okupantów, oprócz zwalczania dążeń niepodległościowych narodu polskiego, było biologiczne jego wyniszczenie, realizowane poprzez znaczne obniżenie warunków egzystencji oraz ciężką i długotrwałą pracę mężczyzn, zatrudnianie kobiet, a nawet dzieci. Zdaniem Walczaka (tamże, s. 60), w szczególnie trudnych, wręcz eksterminacyjnych warunkach „zatrudniano Polaków – więźniów hitlerowskich obozów koncentracyjnych i sowieckich łagrów oraz na robotach przymusowych w fabrykach, kopalniach, lasach w Rzeszy i w odległych klimatycznie szkodliwych rejonach Zw. Sowieckiego. W tych miejscach pracy niszczono z premedytacją siły biologiczne zatrudnionych głodem, brudem, mrozem, karami do całkowitego wyczerpania i śmierci włącznie. Tego rodzaju postępowanie dotyczyło również Polaków

w więzieniach i aresztach śledczych gestapo i NKWD, a także w obozach przejściowych i podczas transportu wysiedleńców, a zwłaszcza tych, których zesłano na Wschód". Na masową skalę prowadzono również bezpośrednią eksterminację ludności polskiej, zarówno w ośrodkach przymusowego odosobnienia, jak i w miejscach ogólnie dostępnych na terenie miast i wsi, najczęściej przez rozstrzelanie w egzekucjach publicznych i skrytych oraz zbiorowych i indywidualnych (tamże, s. 69).

Wymownym wyrazem strat osobowych poniesionych przez Polskę, głównie z powodu zbrodniczej polityki okupanta hitlerowskiego, są zestawienia zamieszczone w 1947 r. w sprawozdaniu Biura Odszkodowań Wojennych przy Prezydium Rady Ministrów, które wskazują, że podczas II wojny światowej utraciło życie 6028 tys. obywateli polskich, z tego 644 tys. w wyniku działań wojennych (wojsko – 123 tys., ludność cywilna – 521 tys.), 5384 tys. wskutek masowego terroru i eksterminacyjnej polityki okupanta. W celach germanizacyjnych wywieziono ponad 200 tys. dzieci polskich, z których powróciło po wojnie zaledwie 10–15%. Trwałą niepełnosprawnością zostało dotkniętych 590 tys. osób. Na gruźlicę zachorowało o 1140 tys. osób więcej niż przeciętnie przed 1939 r. Urodziło się o 1215 tys. dzieci mniej niż przeciętnie. Do prac niewolniczych hitlerowcy wywieźli ogółem 2460 tys. osób oraz wysiedlili łącznie 2478 tys. (por. *Encyklopedia Powszechna*, 1975, s. 583). Przytoczone informacje wymagają uzupełnienia o dane dotyczące wschodnich obszarów II Rzeczypospolitej, które w latach 1939–1941 znalazły się pod okupacją radziecką, a następnie w wyniku postanowień konferencji jałtańskiej zostały włączone do ZSRR. Źródłem tych danych są m.in. publikacje Walczaka, dowodzące, że już w pierwszej połowie 1940 r. (w lutym, kwietniu, czerwcu) oraz na przełomie maja i czerwca 1941 r. na wschodnich terenach Polski „dokonano ogromnych deportacji ludności polskiej szacowanych na ok. 1,6 mln osób", z których ok. 1 mln stanowiły osoby przymusowo wysiedlone, 140 tys. – zesłane do pracy przymusowej w przemyśle sowieckim, 150 tys. – powołane do Armii Czerwonej oraz ok. 250 tys. – tzw. łagiernicy (Walczak, 1995a, s. 75). Mimo braku dostępu do pełnej dokumentacji obrazującej skutki represji stosowanych przez Sowietów (oczywistego wobec tego, że do niedawna, ze względu na stosunki PRL-u ze wschodnim sąsiadem aspirującym do roli przywódcy ościennych państw, problematyka wschodnia należała do „tematów zakazanych"), świadomość, iż okupowali oni połowę terytorium Polski z 13,4 mln mieszkańców, w tym 4,7 mln Polaków i 8,7 mln Białorusinów, Ukraińców, Żydów, Niemców i Litwinów, oraz preferowali rozwiązania nawiązujące „do polityki wobec polskiej mniejszości narodowej w imperium carskim i Związku Radzieckim do 1939 r.", przemawia za słusznością poglądu Bolesława Grzesia (1995, s. 12) o ich odpowiedzialności za śmierć milionów Polaków. W tym miejscu konieczne wydaje się przypomnienie, że już w czasie I wojny światowej Rosjanie wywieźli na Wschód ponad 3 mln obywateli polskich. Mimo ucieczki na ziemie II Rzeczpospolitej znacznej ich części, w 1922 r.

przebywało w ZSRR ok. 5 mln Polaków, w tym ok. 3 mln urodzonych na Białorusi i Ukrainie oraz ok. 2 mln rozproszonych w pozostałych republikach. „Po niespełna 20 latach panowania władzy radzieckiej liczba Polaków radzieckich w ZSRR wynosiła – łącznie z zesłańcami w Wielkim Stepie – około 1,5 mln osób. Oznacza to, że do wybuchu II wojny światowej, w czasie życia zaledwie jednego pokolenia liczba Polaków w ZSRR zmniejszyła się co najmniej o 2/3 (z ok. 5 do 1,5 mln)" (tamże, s. 13).

Represje okupanta wobec inteligencji polskiej

W społeczeństwie polskim grupą najbardziej prześladowaną, zarówno przez Niemców, jak i Sowietów, była inteligencja. Szerokiemu programowi wyeliminowania jej z życia publicznego sprzyjał Hitler, który miał „obsesyjnie wrogi stosunek do wykształconych, mądrych, uznanych w świecie Polaków, nie dopuszczał myśli, aby inteligencja nadal przewodziła narodowi polskiemu" oraz „w swych wypowiedziach w gronie zaufanych towarzyszy partyjnych, ale także publicznie sugerował brutalne, bezpardonowe działanie" nastawione na zgładzenie wszystkich jej przedstawicieli (Walczak, 1995a, s. 60). Tego typu poglądy znalazły oddźwięk w opracowanym w listopadzie 1939 r. przez urząd Narodowosocjalistycznej Niemieckiej Partii Robotników (NSDAP – organizacji reprezentującej interesy najbardziej reakcyjnych i agresywnych kręgów niemieckiej monopolistycznej burżuazji, założonej w 1919 r.; od pierwszego słowa niemieckiej nazwy tej organizacji powstał termin „nazizm" – por. *Encyklopedia Powszechna*, 1975, s. 317) memoriale pt. *W sprawie traktowania ludności byłych obszarów polskich z rasowo-politycznego punktu widzenia*, w którym już na wstępie ujawniono plany stworzenia na ziemiach „wcielonych" do Rzeszy jednolitej, zwartej społeczności niemieckiej oraz bezwzględnego usuwania, najpierw do GG, a później – na wschód, zdecydowanej większości Polaków nienadających się do zniemczenia. Do tej grupy zaliczano m.in. osoby z tzw. przywódczej warstwy społeczeństwa, które ze względu na to, że „w okresie II Rzeczpospolitej inspirowały i kierowały życiem społecznym, politycznym, gospodarczym i kulturalnym", stanowiły według autorów memoriału „element szczególnie niebezpieczny na drodze realizacji celów politycznych III Rzeszy" (Walczak, 1978, s. 26). Takie zastrzeżenia wysuwano przede wszystkim pod adresem polskich księży, nauczycieli, lekarzy, dentystów, weterynarzy, oficerów, wyższych urzędników, wielkich kupców, wielkich właścicieli ziemskich, pisarzy, redaktorów, jak również wszystkich osób, „które otrzymały wyższe i średnie wykształcenie" (tamże, s. 26–27).

Podobne postawy przejawiali Rosjanie, którzy, zdaniem Grzesia (1995, s. 14), zakładali „planowe wyniszczenie inteligencji polskiej i innych grup społeczno-zawodowych, by uczynić pozostałych mieszkańców narodowości polskiej podatnymi na moskiewską indoktrynację". Zadanie to, określane jako zadanie

„dużej wagi państwowej", było realizowane za pomocą deportacji przeprowadzanych przez sztaby operacyjne NKWD, które „miały już za sobą doświadczenie z podobnych akcji na terenie ZSRR w okresie kolektywizacji i «czystki» i to nie tylko w odniesieniu do Polaków, ale także Białorusinów, Rosjan, Ukraińców i in. narodowości" oraz działały zgodnie z instrukcją z 11 października 1939 r. „bez hałasu i paniki, i tak, aby nie dopuścić do żadnych wystąpień i innych ekscesów nie tylko ze strony deportowanych, lecz i ludności wrogo ustosunkowanej do władzy sowieckiej" (tamże, s. 15). Przy czym doskonale wiedziały, kogo objąć deportacją, gdyż analogicznie do niemieckich grup operacyjnych posiadały listy proskrypcyjne osób niepożądanych na okupowanym terenie (termin „proskrypcja" – wywodzący się od łac. *proscriptio* – popularny w starożytnym Rzymie w okresach wojen domowych oznacza wyłączenie spod ochrony prawa obywateli będących przeciwnikami partii rządzącej, wygnanie, banicję; zob. *Słownik*..., 1980, s. 607).

Aby zahamować rozwój „nowej kadry inteligenckiej", okupanci podjęli walkę z wszelkimi przejawami życia narodowego i kulturalnego oraz jego formami organizacyjnymi, kierując się dyrektywami swoich przywódców. W przypadku okupanta niemieckiego ich źródłem był wspomniany memoriał, który zawierał następujące istotne dla kultury polskiej tezy dotyczące szkolnictwa: „Wszelkie dążenia do kulturalnej i narodowej samodzielności Polaków należy bardzo troskliwie i krytycznie śledzić. Uniwersytety i inne szkoły wyższe oraz szkoły średnie i zawodowe były zawsze ośrodkami polskiego szowinistycznego wychowania i dlatego należy je ze względów zasadniczych zamknąć. Zezwala się jedynie na szkoły powszechne, w których wolno uczyć tylko najbardziej elementarnej wiedzy – rachunków, pisania i czytania. Nauczanie ważnych z narodowego punktu widzenia przedmiotów – geografii, historii, historii literatury, a także gimnastyki – jest wykluczone. Szkoła winna natomiast przygotować uczniów do pracy w rolnictwie i leśnictwie oraz do zwykłych zawodów przemysłowych i rzemieślniczych" (pełny tekst memoriału opublikował w języku oryginalnym Pospieszalski, 1952 – cyt. za: Walczak, 1978, s. 27).

Znacznie ostrzej do problemu dyskryminacji szkolnictwa dla dzieci polskich ustosunkował się Komisarz Rzeszy do Spraw Umacniania Niemczyzny Heinrich Himmler, który w maju 1940 r. wystąpił z własnym tajnym memoriałem pt. *Kilka myśli o traktowaniu obcoplemiennych na wschodzie*, głoszącym, że „dla niemieckiej ludności wschodu nie mogą istnieć wyższe szkoły od czteroklasowej powszechnej, której celem ma być tylko proste liczenie do 500, napisanie nazwiska i wpajanie zasady, że nakazem bożym jest posłuszeństwo wobec Niemców, uczciwość, pilność i grzeczność. Czytania nie uważam za konieczne" (tamże, s. 28).

Na mocy wcześniejszych dekretów, określających politykę oświatową okupanta, wraz z wybuchem wojny zamknięto wszystkie szkoły wyższe, „a proces likwidacji szkół średnich na całym obszarze Rzeczypospolitej zajętym przez

wojska niemieckie oraz szkół powszechnych na terenach włączonych do Rzeszy trwał od października 1939 r. do marca 1940 r. Na terenie GG pozostawiono jedynie szkolnictwo zawodowe, przygotowujące robotników do potrzebnych Niemcom zawodów (przemysłowych, gospodarczych, handlowych, rolniczo-ogrodniczych i innych), oraz szkoły powszechne, w których zakazano nauczania przedmiotów humanistycznych i gimnastyki. Na Śląsku i Pomorzu, po wpisaniu większości Polaków na Volkslistę, nakazano dzieciom polskim uczęszczanie do szkół niemieckich. Natomiast w Wielkopolsce, po likwidacji polskiego szkolnictwa powszechnego, okupant, nie chcąc pozostawić dzieci polskich pod wyłącznym wpływem rodziny i środowiska polskiego, przystąpił od kwietnia 1940 r. do organizowania specjalnych szkół niemieckich dla dzieci polskich" (tamże, s. 43–44).

O tym, jak bardzo okupantowi niemieckiemu zależało na całkowitej degradacji fizycznej i intelektualnej młodego pokolenia Polaków, świadczy dekret Artura Greisera prezentujący cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze tego ostatniego typu szkoły. Dokument ów mówił m.in. o tym, że: „Nauka dzieci polskich ma przede wszystkim na celu wdrożenie ich do czystości i porządku, przyzwoitego zachowania się i posłuszeństwa wobec Niemców. Dzieci polskie pobierać będą ogólne zarysy wiedzy dostosowanej do wymagań przyszłej pracy zawodowej. Wiedza ta obejmuje: opanowanie języka niemieckiego w takim stopniu, by uczeń w przyszłym miejscu pracy mógł bez trudności zrozumieć ustne polecenia i przeczytać krótkie, drukowane i pisemne, instrukcje, dotyczące toku pracy, obsługi maszyn itp.; cztery podstawowe działania arytmetyczne, znajomość bilonu, miar, wag i sposobu ich zapisywania; inne przedmioty nauczania, w tym również wychowanie fizyczne, nie mogą być włączone do planu pracy szkoły" (WAP, cyt. za: Walczak, 1978, s. 44).

Nie tylko treść, lecz także sam poziom organizacji tego szkolnictwa budzi zastrzeżenia, gdyż jak wynika z ustaleń Edwarda Serwańskiego i Mariana Walczaka (1973), wiedza była przekazywana przez dwie godziny dziennie, wyłącznie w języku niemieckim, przez niemieckich nauczycieli najczęściej bez żadnych kwalifikacji, często mających nawet trudności z poprawnym wysławianiem się po niemiecku, którzy niejednokrotnie uchylali się od prowadzenia zajęć dydaktycznych, zastępując je pracą fizyczną. „Prymitywny personel nauczający, wychowując dzieci w imię niemieckiego porządku i dyscypliny, uciekał się do brutalnych metod. Bito, znieważano i szykanowano dzieci, obrażano ich uczucia narodowe. Szkoła ta była miejscem pracy niewolniczej albo punktem werbunkowym dla urzędów pracy" (Walczak, 1978, s. 44).

Nieco inaczej organizacja szkolnictwa przebiegała na terenach zaanektowanych przez Związek Radziecki. Jak wiadomo, już w październiku 1939 r., w wyniku prób legalizacji okupacji sowieckiej w postaci pseudowyborów, polskie Kresy Wschodnie zostały przyłączone do Białoruskiej lub Ukraińskiej SRR, gdzie w atmosferze terroru i hałaśliwej propagandy likwidowano wszystko, co

mogłoby przypominać polskość tych ziem. Podobne stanowisko zajęto wobec szkolnictwa, z którego w ramach sowietyzacji stopniowo usuwano polskich nauczycieli, dyrektorów i kierowników, zastępując ich Białorusinami, Ukraińcami lub Litwinami. Dokonywano również pewnych zmian w programach nauczania, eliminując religię, ograniczając zakres historii, geografii i literatury polskiej. Po nadaniu obywatelstwa radzieckiego wszystkim Polakom mieszkającym na wschodzie, upaństwowiono szkolnictwo prywatne, zlikwidowano szkoły prowadzone przez osoby duchowne i zgromadzenia zakonne oraz przeorganizowano cały system szkolnictwa polskiego według modelu radzieckiego, w ramach którego dzieci w wieku od 4 do 7 lat miały być objęte opieką przedszkolną, dzieci od 7. do 8. roku życia – skierowane do klasy przygotowawczej, zaś dzieci od 8 do 12 lat – do obowiązkowej szkoły początkowej. Ponadto młodzież w przedziale wieku 8–15 lat mogła się uczyć w niepełnej szkole średniej (klasy I–VII) lub pełnej szkole średniej, tzw. dziesięciolatce (klasy VIII–X), uprawniającej do podjęcia studiów wyższych. Przeprowadzono również reformę szkolnictwa zawodowego, tworząc technika i szkoły rzemieślnicze, organizując kursy dla analfabetów i półanalfabetów oraz kursy dokształcające dla dorosłych i przedpoborowych (Kryńska, 1993, s. 51).

Od stycznia 1940 r. znacznie ograniczono liczbę szkół z polskim językiem nauczania, a w tych, w których język ów został zachowany, wprowadzono już od klasy I naukę rosyjskiego, ewentualnie ukraińskiego lub białoruskiego; od klasy IV – historię rozumianą jako uświadomienie polityczne; od klasy VI – literaturę rosyjską, a od klasy VII – naukę o konstytucji ZSRR i USRR lub BSRR. Z powodu braku wykwalifikowanych nauczycieli, gwarantujących realizację nowych planów i programów nauczania, oraz narzuconego wszystkim szkołom systemu wychowawczego opartego na „socjalistycznym wyścigu pracy" i szkoleniu ideologicznym rejonowe wydziały oświaty werbowały przypadkowe osoby, które po sześciotygodniowym przeszkoleniu kierowano do szkół z poleceniem prowadzenia indoktrynacji polityczno-ideologicznej oraz czuwania „nad obliczem ideologicznym nauczycieli i uczniów" (Krasuski, 1993, s. 59). Podstawą naukową ich działań, koordynowanych przez wprowadzoną do polskich szkół ideową organizację pionierską, była obowiązkowa literatura pomocnicza, obejmująca obok podręczników szkolnych (zawierających wiele fałszywych informacji, np. że do pisarzy polskich zalicza się Dżambuł-Dżabajewa, Sulejmana Stalskiego oraz Mikołaja Ostrowskiego) również dzieła Lenina i Stalina (tamże, s. 59–60).

Po zmianie okupacji radzieckiej na niemiecką, sytuację szkolnictwa polskiego kształtowano zgodnie z zasadami wprowadzonymi na terenach włączonych do Rzeszy już wcześniej. Według ustaleń Józefa Krasuskiego (tamże, s. 60–61) „dzieciom polskim zezwolono na naukę w nielicznych i będących na niskim poziomie szkołach powszechnych przeważnie z ukraińskim, białoruskim, czy litewskim językiem wykładowym". W okręgu białostockim uruchomiono jedynie „14% szkół powszechnych w stosunku do okresu międzywojennego". Na terenie

włączonym do Komisariatu Rzeszy Ukraina otworzono tylko nieliczne czteroletnie szkoły elementarne z ukraińskim językiem wykładowym. Natomiast na terenie Komisariatu Rzeszy Wschód, mimo zapewnień okupanta o możliwości wyboru języka nauczania, rok szkolny 1941/1942 w szkołach powszechnych z polskim językiem nauczania rozpoczęło tylko 17% dzieci polskich, pozostałe zaś zmuszone były uczęszczać do szkół litewskich lub białoruskich, które wraz z końcem roku stały się jedynymi dostępnymi szkołami, a uczenie języka polskiego nawet jako języka obcego zostało zabronione (tamże). W nieco lepszej sytuacji znalazły się dzieci na terenach dystryktu Galicja, na których – podobnie jak w całej GG – zezwolono na uruchomienie szkolnictwa podstawowego i zawodowego, pozbawionego prawa do nauczania treści z zakresu historii, geografii i literatury polskiej. Jednakże, ze względu na faworyzowanie przez niemieckiego okupanta Ukraińców, którym nie przeszkadzano w rozbudowie szkół powszechnych, średnich szkół ogólnokształcących i zawodowych (w tym kształcących nauczycieli) oraz kursów uniwersyteckich, a jednocześnie popierano stosowany wobec polskich nauczycieli terror, liczba szkół polskich stanowiła zaledwie 19% wszystkich szkół; ponad 21 tys. dzieci polskich uczyło się w szkołach ukraińskich (tamże).

Na podstawie materiałów źródłowych zgromadzonych w archiwach państwowych, publikacji książkowych oraz artykułów w czasopismach, a także sprawozdań starostów i burmistrzów Biuro Odszkodowań Wojennych przy prezydium Rady Ministrów w 1945 r. ustaliło, że „w okresie II wojny światowej zginęło 5851 nauczycieli i pracowników nauki (stanowiących 6,6% stanu przedwojennego), z tego 3963 osób ze szkół powszechnych (5,1%), 848 ze średnich ogólnokształcących (13,1%), 340 z zawodowych (14,2%) i 700 ze szkół wyższych (28,5%)" (za: Walczak, 1995a, s. 10). Dwa lata później podało, że „hitlerowcy wymordowali 48 500 przedstawicieli różnych zawodów inteligenckich" (*Sprawozdanie*..., 1947, za: Walczak, 1978, s. 30–32).

Zaprezentowane dane nie stanowią jednak pełnego obrazu, ponieważ, zdaniem Walczaka, opierają się na przekazach powojennych i materiałach źródłowych pochodzących z okresu okupacji, które z reguły uwzględniały tylko nazwiska i stopnie wojskowe, pomijały zaś zawody oficerów i podoficerów, a ponadto koncentrowały się „przede wszystkim na zbrodniach hitlerowskich dokonanych w obozach koncentracyjnych, więzieniach, w egzekucjach publicznych i skrytych, mniej natomiast uwagi poświęcono stratom podczas działań wojennych" (Walczak, 1987, s. 237). Na nieco inne przyczyny zwraca uwagę Grześ (1995, s. 7), który podkreśla, że „w dotychczasowych badaniach i publikacjach dotyczących sytuacji polskiego środowiska edukacyjnego w latach 1939–1945 zajmowano się tą problematyką przede wszystkim w odniesieniu do okupacji niemieckiej. Główny nurt dociekań badaczy skierowany był na martyrologię nauczycielstwa oraz jego udział w konspiracji oświatowej na ziemiach okupowanych przez Niemcy hitlerowskie. […] Natomiast stosunkowo

mało wysiłku badawczego kierowano dotychczas na sytuację środowiska edukacyjnego, a w tym na losy nauczycieli na wschodnich obszarach II Rzeczypospolitej, które w latach 1939–1941 znalazły się pod okupacją radziecką, a następnie w wyniku postanowień konferencji w Jałcie zostały włączone do ZSRR". Obecnie, w związku z powołaniem takich organizacji, stowarzyszeń, fundacji, jak np. Rodziny Katyńskie, Związek Sybiraków, Archiwum Wschodnie Ośrodka Karta – zajmujących się dokumentowaniem i rekonstrukcją dziejów wschodnich obszarów II Rzeczpospolitej – stopniowo odsłania się rzeczywisty rozmiar strat osobowych wśród nauczycieli i pracowników nauki. Pierwszą próbę ukazania dramatycznych losów nauczycieli polskich na „nieludzkiej ziemi" pod panowaniem totalitarnego systemu stalinowskiego podjął Grześ, który wprawdzie zastrzega, że „dotychczasowe wyniki badań nie pozwalają określić nie tylko dokładnej, ale nawet przybliżonej liczby nauczycieli polskich deportowanych w latach 1939–1941 z obszarów wschodnich Polski do ZSRR" oraz liczby tych, którzy pozostali na terenach włączonych do ZSRR i nie uzyskali zgody na wyjazd do Polski, „przeciwnie pod zarzutem popełnienia różnych przestępstw antyradzieckich zostali wywiezieni w głąb ZSRR", jednak powołując się na ustalenia Walczaka, przedstawia szacowane dane (Grześ, 1995, s. 24). Jego zdaniem, z całą pewnością można przyjąć, że „w Charkowie, Katyniu i Miednoje zostało zamordowanych 832 oficerów rezerwy – nauczycieli i pracowników szkół wyższych, w tym 731 nauczycieli szkół powszechnych, zawodowych i średnich. Zostali oni w drugiej połowie września 1939 r. internowani przez władze radzieckie, deportowani i osadzeni w październiku – listopadzie w trzech obozach tj. w Kozielsku, Ostaszkowie i Starobielsku" (tamże, s. 25). Na podstawie bardziej szczegółowych analiz autor ten twierdzi, że „w latach 1939–1941 ze wschodnich obszarów II Rzeczypospolitej ze środowiska oświatowego zostało deportowanych do ZSRR ogółem 2035 osób w tym 285 członków rodzin i 832 nauczycieli oficerów więźniów obozu w Kozielsku, Ostaszkowie i Starobielsku; w latach 1944–1945 z terenów włączonych do ZSRR deportowanych było 91 osób w tym 21 członków rodzin"; we wrześniu–październiku 1939 r. rozstrzelanych zostało przez wkraczające oddziały radzieckie ośmioro nauczycieli, a w latach 1944–1945 władze radzieckie nie wyraziły zgody lub utrudniały wyjazd do Polski 19 nauczycielom (tamże, s. 25).

Uwzględniając wszystkie dostępne dane, również dotyczące osób, które poległy na frontach wojennych, w walkach zbrojnych ruchu oporu i w powstaniu warszawskim, zabitych podczas ewakuacji, bombardowań i innych okoliczności wojennych, Walczak (2005, s. 394) przedstawił ogólny zestaw strat osobowych „nauczycieli w okresie okupacji 1939–1945 według typów szkół w porównaniu ze stanem zatrudnienia w r. szk. 1937/38 (bez pracowników administracji i obsługi)". Wskazuje on, że spośród 92 602 zatrudnionych zmarło aż 10 544 osób, w tym na wojnie na skutek związanego z nią terroru zginęło 1648 osób; jako ofiary bezpośredniej eksterminacji (egzekucji, w tym tzw. zbrodni katyńskiej,

obozów koncentracyjnych, więzień, łagrów sowieckich) i zamordowani w innych okolicznościach – 7272 osoby; w wyniku złych warunków okupacyjnych – 639 osób; zginęło bez wieści (wywózki do Rzeszy i „w głąb ZSRR", w konspiracji wojskowej, na wojnie) i inne przypadki – 985 osób (tamże, s. 394).

Szkolnictwo wyższe w latach wojny i okupacji

Lata międzywojenne były okresem intensywnego wysiłku włożonego w rozwój oświaty i nauki, w tym również szkolnictwa wyższego. Świadczą o tym zestawienia Walczaka, z których wynika, że w roku akademickim 1910/1911 Polska posiadała 12 szkół wyższych – we Lwowie: Uniwersytet, Politechnikę, Akademię Medycyny Weterynaryjnej; w Warszawie: Uniwersytet, Politechnikę, Instytut Weterynaryjny, Towarzystwo Kursów Naukowych, Szkołę Główną Handlową; w Krakowie: Uniwersytet, Akademię Sztuk Pięknych; Akademię Królewską w Poznaniu i Akademię Rolniczo-Leśną w Puławach – kształcących około 16 tys. osób; w roku akademickim 1921/1911 – 16 z 34 700 studentami; natomiast w roku akademickim 1937/1938 – 28 (w tym 13 państwowych i 15 prywatnych, zlokalizowanych poza wymienionymi ośrodkami również w Wilnie, Lublinie i Łodzi). Poza szkołami państwowymi pełne prawa akademickie miały tylko Szkoła Główna Handlowa w Warszawie i Katolicki Uniwersytet w Lublinie, niepełne zaś – Wolna Wszechnica Polska w Warszawie (w spisie tym nie ujęto czterech szkół artystycznych: dwóch w Warszawie, po jednej w Poznaniu i Katowicach; por. *Statystyka*..., 1939, s. 74–79, za: Walczak, 1978, s. 46–48). W ostatnim roku przed wybuchem II wojny światowej liczba studentów kształtowała się na poziomie 48 tys., z których aż 52,2% studiowało prawo i nauki polityczne oraz filozofię, 15,6% – nauki typu technicznego (komunikację i miernictwo, architekturę, mechanikę i elektronikę, chemię, górnictwo i hutnictwo), 13,2% – nauki medyczne (medycynę, weterynarię, stomatologię, farmację), 9% – nauki handlowe, 5% – rolnictwo (Walczak, 1978, s. 49).

O poziomie wymienionych uczelni decydowali głównie nauczyciele akademiccy, wśród których w roku 1937/1938 było 907 profesorów (w tym 457 profesorów zwyczajnych), 157 zastępców profesora, 1356 starszych asystentów i asystentów oraz 160 lektorów. Większość samodzielnej kadry o wysokich kwalifikacjach zawodowych była skupiona w największych ośrodkach akademickich, do których należały: Warszawa – z 20 tys. studentów, tj. z 42,3% słuchaczy wszystkich szkół wyższych, Lwów – 19%, Kraków – 15,6%, Poznań – 12% i Wilno – 7,2% (tamże, s. 49–51).

Działalność tych ośrodków, jak również wielu innych placówek naukowych, została przerwana przez najazd hitlerowskich wojsk na Polskę oraz ponad pięcioletnią okupację. Jeszcze trwały wakacje, gdy władze niemieckie przystąpiły do realizacji wcześniej już ustalonego planu zamknięcia wszystkich ośrodków akademickich na obszarze całego kraju zajętego przez Niemców, uniemożliwiając

dalsze kształcenie ok. 50 tys. studentów. „Likwidacja polskiego szkolnictwa wyższego odbywała się w różnych okolicznościach. Wydarzeniu temu towarzyszyły zwykle brutalność i agresja, zwłaszcza w stosunku do kadry naukowej" (Walczak, 2001, s. 9).

W Poznaniu w pierwszych dniach wojny przedstawiciele różnych wydziałów Uniwersytetu powołali komisję, a następnie Radę Naukową, której celem było zabezpieczenie zbiorów i mienia uczelni. „Nie zdołała ona jednak zapobiec grabieży gmachów uniwersyteckich zajmowanych przez wojsko i policję oraz bezmyślnej dewastacji sprzętu, mebli i innych urządzeń", za to naraziła się władzom niemieckim, które 21 września1939 r. wkroczyły do siedziby rektora z zakazem prowadzenia dalszej działalności naukowej i dydaktycznej (Walczak, 1978, s. 54). Zawieszenie działalności Uniwersytetu Jagiellońskiego, Akademii Górniczej i pozostałych uczelni Krakowa nastąpiło 6 września 1939 r. „w dramatycznych okolicznościach, kiedy to w ramach tzw. *Sonderaktion Krakau* aresztowano podstępnie zebranych na terenie UJ nauczycieli akademickich i zesłano ich do obozów koncentracyjnych. Była to pierwsza masowa tak dramatyczna represja w stosunku do środowiska naukowego, represja z wszelkimi znamionami eksterminacji" (tamże, s. 55). Na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, po aresztowaniu rektora, 14 profesorów i innych pracowników naukowych, zajęcia dydaktyczne zostały przerwane 17 listopada 1939 r. (tamże, s. 56). W Warszawie nowo ukonstytuowane senaty uczelni zaplanowały rozpoczęcie zajęć akademickich z początkiem października. „Plany te zostały oczywiście zburzone na skutek szybkiego rozwoju wydarzeń wojennych: bombardowanie miasta, ewakuacja części ludności, zbliżanie się wojsk nieprzyjacielskich i zarządzenia władz polskich o obronie stolicy" (tamże, s. 56). Po zajęciu Warszawy przez wermacht władze okupacyjne początkowo nie uzewnętrzniały wyraźnie swego stosunku do szkolnictwa wyższego, mimo wcześniejszego (14 września 1939 r.) powołania Komisji Likwidacyjnej Ministerstwa WRiOP, podporządkowanej okupacyjnemu Wydziałowi Szkolnictwa Okręgu Warszawskiego, która „pod pozorem uruchomienia szkół wyższych przeprowadziła ankietyzację pracowników naukowych i regulowała ich wstęp na teren uczelni za pomocą specjalnych przepustek" (tamże, s. 56). Na początku 1940 r. powstał niemiecki Urząd Kuratora Wyższych Uczelni, który wydał władzom akademickim Uniwersytetu i Politechniki warunkowe zezwolenie na uruchomienie dla celów przemysłowych kilku laboratoriów oraz pozwolił Wydziałowi Lekarskiemu i Weterynaryjnemu UW, SGGW, SGH i PW na przeprowadzenie egzaminów końcowych ze studentami ostatniego roku. Jednakże ta forma pracy dydaktycznej zakończyła się ostatecznie 4 maja 1940 r., a oficjalne zarządzenie o zamknięciu szkół wyższych w Warszawie z końcem września 1939 r. zostało opublikowane dopiero we wrześniu 1940 r. W tym samym okresie zamknięto również najważniejszą wówczas instytucję naukową w Polsce, jaką była Polska Akademia Umiejętności (naczelna polska instytucja naukowa w okresie zaborów i w okresie międzywojennym, z siedzibą

w Krakowie, powstała w 1871 r. z Towarzystwa Naukowego Krakowskiego w celu organizowania i popierania badań naukowych oraz reprezentowania nauki polskiej poza granicami kraju; obecnie PAN), a także zlikwidowano wszystkie inne organizacje, instytucje oraz ogólnokrajowe i regionalne towarzystwa naukowe (tamże, s. 58).

Lwowskie i wileńskie instytucje naukowe przeżyły dwa silne wstrząsy związane z wybuchem II wojny światowej: pierwszy – w drugiej połowie września 1939 r., po wkroczeniu na polskie tereny wschodnie armii radzieckiej, drugi – pod koniec czerwca 1941 r., po wkroczeniu armii hitlerowskiej.

We Lwowie już w drugiej połowie września 1939 r. okupant radziecki uruchomił wszystkie szkoły wyższe. Z Uniwersytetu Jana Kazimierza, przemianowanego na uczelnię ukraińską im. Iwana Franki, wydzielił medycynę i farmację, które przeniósł do nowo utworzonego Lwowskiego Państwowego Instytutu Medycyny. Zlikwidował Wydział Teologiczny oraz zmodyfikował studia historyczne, zastępując wykłady z historii Polski wykładami o charakterze politycznym i ideologicznym ze szczególnym naciskiem na historię partii komunistycznych, teorię marksizmu i leninizmu. Politechnikę Lwowską przemianował na Lwowski Instytut Politechniczny, pozostawiając dotychczasowe wydziały, dla których opracował tzw. przejściowe programy nauczania z obowiązkowymi przedmiotami społeczno-politycznymi. Akademię Medycyny Weterynaryjnej przekształcił w Lwowski Instytut Weterynaryjny, umożliwiając realizację dotychczasowego programu studiów, poszerzonego o lektorat języka ukraińskiego i „podstawy marksizmu". Zmienił również nazwę Akademii Handlu Zagranicznego na Lwowski Państwowy Instytut Radzieckiego Handlu, dostosowując program studiów do zasad obowiązujących w analogicznych uczelniach radzieckich (Walczak, 1995b, s. 188–189).

Po wkroczeniu do Lwowa Niemcy powołali Komisaryczny Zarząd Uniwersytetu Lwowskiego, który zamknął największe wydziały tej uczelni (Prawa, Humanistyczny i Matematyczno-Przyrodniczy). Jednocześnie, korzystając z bazy materialnej Politechniki, Akademii Medycyny Weterynaryjnej, Akademii Handlu Zagranicznego oraz Wydziału Lekarskiego z Oddziałem Farmaceutycznym, uruchomił Państwowe Kursy Zawodowe we Lwowie jako wyższe szkoły zawodowe o kierunku technicznym, medycznym, farmaceutycznym i handlowym. Kursami tymi, których ukończenie nie wiązało się z nadaniem stopnia naukowego czy tytułu zawodowego, kierowali Niemcy, zaś wykładowcami i studentami byli Polacy i Ukraińcy. Zdaniem Walczaka (1978, s. 59), „dopuszczając tego rodzaju rozwiązanie organizacyjne w lwowskim szkolnictwie wyższym, niemieckie władze okupacyjne miały na uwadze duże zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowaną kadrę, wśród której po trzech latach wojny powstały znaczne luki, zarówno w Rzeszy, jak i w GG".

Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie, pomimo okupacji radzieckiej, rozpoczął rok akademicki w pierwszych dniach października 1939 r. zgodnie z po-

rządkiem przedwojennym. Po pierwszym trymestrze, dokładnie od 15 grudnia 1939 r., czyli od momentu, gdy Wilno na mocy układu radziecko-litewskiego stało się stolicą państwa litewskiego, został przekształcony w uczelnię litewską, a większość jego wydziałów przeniesiono z Wilna do Kowna. Po ponownym podbiciu Litwy przez Armię Czerwoną (15 czerwca 1940 r.), utworzeniu Litewskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej i wprowadzeniu władzy radzieckiej, funkcjonował podobnie jak lwowskie ośrodki naukowe. Po wybuchu wojny niemiecko-radzieckiej (26 czerwca 1941 r.) okupant niemiecki w czerwcu 1943 r. definitywnie zamknął Uniwersytet Wileński oraz aresztował lub zesłał do obozów koncentracyjnych wielu jego profesorów (Walczak, 1995b, s. 188–189).

Bibliografia

Encyklopedia Powszechna (1975). T. 3. Warszawa: PWN.

Grześ, B. (1995). *Deportacje nauczycieli do ZSRR 1939–1941*. Warszawa: Wydawnictwo Głos Nauczycielski.

Krasuski, J. (1993). *Jawne i tajne szkolnictwo polskie pod okupacją radziecką i niemiecką na terenach wschodnich Rzeczpospolitej*. W: S. Mauersberg (red.), *„Białe plamy" w najnowszej historii Polski*. Materiały z obrad Sekcji Historii Wychowania Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 10–12.02.1993 (s. 55–67). Warszawa: IHNOiT.

Kryńska, E. (1993). *Władza radziecka wobec szkolnictwa w województwie białostockim w latach 1939–41*. W: S. Mauersberg (red.), *„Białe plamy" w najnowszej historii Polski*. Materiały z obrad Sekcji Historii Wychowania Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 10–12.02.1993 (s. 49–53). Warszawa: IHNOiT.

Pospieszalski, K.M. (1952). Hitlerowskie „prawo" okupacyjne w Polsce. Zbiór dokumentów. Cz. I: Ziemie wcielone do Rzeszy. W: K.M. Pospieszalski, E. Serwaski, I. Trawiska, Z. Grot, W. Ostrowski, Cz. Łuczak, A. Konieczny, H. Szurgacz, W. Długoborski, E. Kozłowski, P. Matusak, W. Jastrzebski, M. Rutowska, *Documenta Occupationis*. T. 5 (s. 2–28). Poznań: Instytut Zachodni.

Serwański, E., Walczak, M. (1973). Szkolnictwo niemieckie dla dzieci polskich pod okupacją w Wielkopolsce. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, *2*, 208–235.

Słowacki, J. (1952). *Dzieła wszystkie*. T. 3. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Słownik wyrazów obcych (1980). Warszawa: PWN.

Sprawozdanie w przedmiocie strat i szkód wojennych w Polsce w latach 1939–1945 (1947). Warszawa: Biuro Odszkodowań Wojennych przy Prezydium Rady Ministrów.

Statystyka szkolnictwa 1937/38. (1939). W: GUS RP, *Statystyka Polski*. Ser. C. Z.101.

Walczak, M. (1978). *Szkolnictwo wyższe i nauka w latach wojny i okupacji 1939–1945*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Walczak, M. (1987). *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskie*go *pod okupacją hitlerowską 1939–1945*. Warszawa–Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Walczak, M. (1995a). *Ludzie nauki i nauczyciele podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Walczak, M. (1995b). Polskie środowisko szkolne na terenach wschodnich II Rzeczypospolitej (1939–1945). *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, *3–4*, 177–200.

Walczak, M. (2001). *Straty materialne i szkody moralne szkolnictwa polskiego w okresie okupacji 1939–1945*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Walczak, M. (2005). Straty osobowe nauczycieli i naukowców w latach 1939–1945. W: B. Grześ (red.), *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia* (s. 393–394). Warszawa: ZG ZNP.

WAP: Der Reichsstatthalter im Reisgau Wartheland. Poznań. (sygn. 2374).

SZKOLNICTWO WYŻSZE W LATACH II WOJNY ŚWIATOWEJ ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM SYTUACJI PAŃSTWOWEGO INSTYTUTU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W WARSZAWIE I JEGO PRACOWNIKÓW. CZĘŚĆ I

Streszczenie

Artykuł (będący pierwszą z trzech części), przygotowany z okazji 70. rocznicy zakończenia II wojny światowej, ma na celu przypomnienie tragicznych dziejów narodu polskiego związanych z okupacją niemiecką i sowiecką oraz upamiętnienie licznych nauczycieli akademickich, którzy w latach 1939–1945 oddali życie za niepodległość Polski.

Przedstawia podstawowe założenia polityki okupanta wobec inteligencji polskiej oraz jej dążeń do kulturalnej i narodowej samodzielności. Ukazuje organizację szkolnictwa powszechnego nastawioną na całkowitą degradację fizyczną i intelektualną dzieci i młodzieży oraz zahamowanie rozwoju młodej kadry inteligencji. Omawia okoliczności towarzyszące likwidacji szkolnictwa wyższego i ośrodków naukowych na terenach włączonych do III Rzeszy, Generalnej Guberni i Związku Radzieckiego. Ukazuje również rozmiar strat osobowych szkolnictwa polskiego w okresie okupacji.

Słowa kluczowe: II wojna światowa, rozbiór Polski, okupacja niemiecka i sowiecka, eksterminacja narodu polskiego, represje wobec inteligencji, polityka oświatowa okupanta, szkolnictwo wyższe w czasie okupacji

HIGHER EDUCATION IN THE YEARS OF WORLD WAR II, WITH PARTICULAR EMPHASIS ON THE SITUATION OF THE NATIONAL INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION IN WARSAW AND ITS EMPLOYEES. PART 1

Abstract

This article (the first of a three-part series), prepared on the occasion of the 70th anniversary of the end of World War II, intends to remember the tragic history of the Polish nation related to German and Soviet occupation and the many university teachers who gave their lives for Poland's independence between 1939 and 1945.

It presents the basic assumptions of the occupying forces' policy against the Polish intelligentsia and its aspirations for national and cultural autonomy. It also describes the organization of general education that focused on the total physical and intellectual degradation of children and young people and on the inhibition of the development of young intelligentsia personnel. Moreover, it discusses the circumstances surrounding the elimination of higher education and research centers in the areas incorporated into the Third Reich, the General Government and the Soviet Union. It shows the scale of the casualties in Polish education during the occupation.

Key words: World War II, partition of Poland, German and Soviet occupation, extermination of the Polish nation, repression against the intelligentsia, occupying forces' education policy, higher education during the occupation

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO"
CNS nr 2(28) 2015, 41–53

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1163582

ANNA ZAMKOWSKA*

ZADANIA ASYSTENTA NAUCZYCIELA W BRYTYJSKIM SYSTEMIE EDUKACJI

Wprowadzenie

Wraz z zainteresowaniem władz oświatowych inkluzywnym nurtem edukacji zaistniała potrzeba włączenia do pracy szkoły i nauczyciela dodatkowej kadry, wspierającej proces edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Oprócz specjalistów istotną rolę w tym zakresie odgrywa także personel pomocniczy, niekoniecznie mający odpowiednie przygotowanie specjalistyczne do pracy z dziećmi z zaburzeniami. Tę funkcję najczęściej pełnią asystenci, pomocnicy nauczyciela. W zależności od polityki oświatowej przyjętej w danym kraju wykonują oni nieco odmienne zadania; państwem, które ma w tej dziedzinie istotne doświadczenia, jest Wielka Brytania. W jej systemie oświatowym asystenci stanowią znaczną liczebnie grupę (w Anglii – 244 tys. w roku 2013; DfES, 2014). Ich funkcje są zróżnicowane, w zależności od typu szkoły i uczniów, których wspierają, stąd w teorii i praktyce wykorzystywane są różne terminy. Pojęcia *teaching assistant* używa się w odniesieniu do personelu pomocniczego pracującego bezpośrednio z uczniem w klasie, natomiast termin *learning support assistant* jest powszechnie wykorzystywany w stosunku do tych asystentów, którzy pracują zwłaszcza z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Butt, Lance, 2005). W artykule będę posługiwała się wspólną nazwą – asystent nauczyciela lub, dla uniknięcia powtórzeń, nazwą skróconą – asystent, rozumiejąc przez to, że odnosi się ona do asystenta nauczyciela. Analiza roli asystentów jako członków personelu pomocniczego wspierającego nauczyciela w jego pracy w klasie i poza nią jest źródłem wielu cennych przemyśleń dotyczących rzeczywistych korzyści i zagrożeń wynikających z tej współpracy.

* Anna Zamkowska; Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, ul. Malczewskiego 22, 26-600 Radom; tel. + 48 48 3617841; e-mail: a.zamkowska@uthrad.pl

W prezentowanym tu artykule, po przedstawieniu historii kształtowania się roli asystenta nauczyciela, przeprowadzona zostanie analiza wyników badań poświęconych opisowi tejże roli oraz jej rzeczywistym efektom.

Kształtowanie się roli asystenta nauczyciela w ujęciu historycznym

Pod koniec lat 80. i w latach 90. XX w. nastąpił wyraźny wzrost liczby asystentów w brytyjskich szkołach ogólnodostępnych. W 1997 r. w raporcie *Excellence for all Children: Meeting Special Educational Needs* (DfES, 1997) sugerowano, że w szkołach ogólnodostępnych zatrudnionych jest 24 tys. pełnoetatowych asystentów, a w przyszłości oczekuje się wzrostu ich liczby. Kolejny raport: *Teachers: Meeting the Challenge of Change* (DfES, 1998) wskazywał na zwiększenie liczby asystentów o 20 tys. oraz rozszerzenie ich obowiązków o pracę na rzecz szkoły (dotychczas udzielali pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Faktycznie, liczba asystentów potroiła się: z 79 tys. w 2000 r. do 244 tys. w roku 2013 (DfE, 2014). Wymienia się co najmniej dwa główne powody tego stanu rzeczy.

Po pierwsze, zwiększenie zakresu obowiązków przypisanych nauczycielowi prowadziło nieuchronnie do ich niepokojów i obaw, zaistniała zatem potrzeba odciążenia nauczycieli, zwłaszcza jeśli chodzi o obowiązki natury administracyjnej. Przesłankami zmian były dwa raporty, w których poddano analizie liczbę i zakres zadań nakładanych na nauczycieli oraz poziom ich zadowolenia z pracy. Pierwszy raport sporządzony został przez School Teachers Review Body (DfES, 2000c), a drugi przez PricewaterhouseCoopers (2001). Oba wskazywały na obciążenia nauczyciela nie tylko zadaniami o charakterze dydaktycznym, lecz także rozlicznymi pracami administracyjnymi i dodatkowymi obowiązkami związanymi z planowaniem i ocenianiem. W dokumencie rządowym *Time for Standards: Consultation on Implementing the National Agreement* (DfES, 2002) stwierdzono ponadto, że nauczyciele spędzają aż do 20% czasu, wykonując zadania, które mogą być albo zlecone innym osobom dorosłym, albo zrealizowane bardziej efektywnie poprzez wykorzystanie technologii informacyjnych. Postanowiono zatem zwolnić nauczycieli z obowiązków, które może sprawować niewykwalifikowany personel, tak by mieli więcej czasu na zadania dydaktyczne, wymagające kwalifikacji nauczycielskich. Wskazano także na istotną rolę personelu pomocniczego w redukcji obowiązków przypisanych nauczycielowi.

Odpowiedzią na wyniki raportów było porozumienie zawarte pomiędzy rządem, pracodawcami i związkami zawodowymi (z wyjątkiem National Union of Teachers – jednego z największych związków zawodowych nauczycieli) zwane *National Agreement on Raising Standards and Tackling Workload* (DfES, 2003). Miało ono istotne znaczenie dla określenia zadań wykonywanych przez personel pomocniczy, ale także reaktywowało postulat dotyczący jego rozwoju zawodo-

wego, szkolenia, wzrostu płac i możliwości otrzymywania nagród, co miało kompensować wzrastający poziom odpowiedzialności tej części kadry. Związki zawodowe skupiające asystentów podkreślały, że zmiana powinna dotyczyć także statusu personelu pomocniczego i zachowania równowagi pomiędzy pracą a życiem prywatnym, w odniesieniu nie tylko do nauczycieli, lecz także do innych osób zatrudnionych w szkole (Butt, Lance, 2005). W pierwszej fazie realizacji porozumienia, przypadającej na rok 2003, planowano ograniczyć administracyjne obowiązki nauczycieli, zwiększając w ten sposób limit czasu przeznaczonego na zadania ściśle związane z nauczaniem. Rutynowe czynności administracyjne wykonywane tradycyjnie przez nauczycieli miały zostać przejęte przez personel pomocniczy.

W drugiej fazie realizacji postanowień porozumienia (rok 2004) asystenci i pozostały personel szkoły mieli wykonywać zadania tradycyjnie przypisane wykwalifikowanej kadrze nauczycielskiej. Ustanowiono limit godzin, które nauczyciel może realizować w ramach zastępstw za nieobecnego pedagoga; docelowo zaplanowano całkowitą eliminację zastępstw – stopniowo mieli je przejmować asystenci.

W trzeciej fazie wprowadzania porozumienia, zaplanowanej na rok 2005, zagwarantowano nauczycielom, w ramach zadań wykonywanych w szkole, czas na planowanie, przygotowanie i ocenianie (*Planning, Preparation and Assessment* – PPA), czyli godziny pracy bez bezpośredniego kontaktu z uczniami. Nie było dotąd, zwłaszcza w szkołach podstawowych, tradycji takiego przydziału godzin. Aby umożliwić realizację tych założeń, już w 2003 r. rząd wprowadził nowy status asystentów nauczycieli: *higher level teaching asistant* (starszy asystent nauczyciela – tłum. własne), w skrócie HLTA (Bland, Sleightholme, 2012).

Wykonywanie przez asystentów bardziej odpowiedzialnych zadań o charakterze dydaktycznym wymagało podniesienia ich kwalifikacji. Do tej pory nie musieli oni legitymować się kwalifikacjami pedagogicznymi, chociaż Ministerstwo Edukacji podejmowało różne działania na rzecz wyposażenia tej grupy pracowników w odpowiednie kompetencje. W 2000 r. wydany został przewodnik dobrych praktyk (*Good Practice Guide* – DfES, 2000a) oraz dwa zestawy materiałów wprowadzających dla nowo zatrudnionych asystentów w szkołach podstawowych i średnich (DfES, 2000b, 2001), w roku 2001 zaś wydano zestaw standardów zawodowych dla asystentów nauczycieli.

Zatrudnienie na stanowisku starszego asystenta wymagało ukończenia specjalnego kursu, przygotowującego do częściowego przejęcia obowiązków należących wcześniej wyłącznie do nauczyciela. W wielu szkołach starsi asystenci prowadzili lekcje, w czasie, gdy nauczyciel wykorzystywał swój czas na planowanie, przygotowanie i ocenianie (Bland, Sleightholme, 2012). To posunięcie dało asystentom możliwość awansu i pozwoliło na zdobycie praktyki zawodowej przyszłym adeptom kierunków nauczycielskich. Nowy status uprawniał do nadzorowania lekcji podczas nieobecności nauczyciela. Z drugiej jednak strony,

powstały kontrowersje dotyczące pełnienia funkcji nauczyciela przez kadrę mającą za sobą jedynie krótki kurs, ale niemającą pełnych kwalifikacji nauczycielskich. Wdrożenie postanowień porozumienia napotkało zatem zrozumiały opór, zwłaszcza ze strony niektórych związków zawodowych nauczycieli (National Union of Teachers). Ich niepokój budziło głównie wymaganie od asystentów prowadzenia lekcji w ramach zastępstw (Butt, Gunter, 2005).

Drugim, po kwestii odciążenia nauczycieli, argumentem przemawiającym za wzrostem liczby asystentów nauczycieli zatrudnionych w szkole była realizacja założeń edukacji inkluzywnej, a wraz z nią wzrastająca liczba uczniów przejawiających trudności w nauce czy specjalne potrzeby edukacyjne, kształconych w szkołach ogólnodostępnych. Większość asystentów udzielała pomocy głównie tej grupie uczniów aż do początku pierwszej dekady XXI w., kiedy to zaczęto także zatrudniać asystentów pełniących obowiązki na rzecz szkoły czy udzielających pomocy w zakresie wybranego przedmiotu nauczania (Bland, Sleightholme, 2012).

Niestety, w związku z poważnym ograniczeniem wydatków na oświatę trwają dyskusje nad zasadnością zatrudniania asystentów w brytyjskich szkołach. Od 2010 r. starano się zredukować ich liczbę oraz wycofać środki na ich szkolenie (Garner, 2010).

Rola asystentów nauczycieli, licznej kadry pomocniczej, ewoluowała zatem na przestrzeni lat, zarówno znacznie zasilając pomocniczy personel szkoły, jak i przekształcając się wraz ze zmianą rzeczywistości edukacyjnej. Wyniki badań wskazują najczęściej na pozytywną rolę asystentów we wspieraniu uczniów, szczególnie tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Niemniej jednak badania dotyczące dydaktycznych efektów pracy asystentów przynoszą nie zawsze jednoznacznie pozytywne wnioski. Spróbuję je zobrazować, analizując rezultaty najważniejszych doniesień badawczych.

Zakres zadań asystentów nauczycieli, sposób i efekty ich realizacji – analiza stanu badań brytyjskich

Doniesienia badawcze dotyczące asystentów odnoszą się do różnych kwestii: ich kompetencji, pełnionej przez nich funkcji, jak i wymiernych efektów ich pracy. Ten ostatni cel badań interesuje gremia rządowe i opinię publiczną najbardziej, ze względu na konieczność analizy efektywności wydawanych środków publicznych. Przytoczone dalej wyniki badań będą zatem dotoczyć rezultatów pracy asystentów w odniesieniu do osiąganych przez uczniów wyników nauczania.

Wspomniane już raporty ministerialne pozytywnie oceniały efekty pracy i przydatność asystentów zatrudnionych w brytyjskich szkołach ogólnodostępnych. Przewodnik dobrych praktyk (*Good Practice Guide* – DfES, 2000a) zawierał raport wskazujący na znaczący wkład, który dobrze przeszkoleni i ukierunkowani asystenci wnoszą w podwyższanie standardów pracy szkoły. Autorzy

raportu wydanego dwa lata później potwierdzili te wyniki, wykazując, że jakość nauczania na lekcji, na której obecny jest asystent, jest wyższa niż na lekcjach, w których nie uczestniczy. Publikacje wydane w kolejnych latach (Lee, 2002; Butt, Lance, 2005) także potwierdzają wpływ asystentów na polepszenie wyników nauczania wszystkich (nie tylko przejawiających specjalne potrzeby edukacyjne) uczniów szkół inkluzywnych (przy czym zdaniem Petera Blatchforda – 2008 – ankietowani dyrektorzy szkół, stanowiący najczęściej grupę respondentów we wspomnianych analizach, mają jednak problem z uzasadnieniem swej pozytywnej opinii). Analiza porównawcza wyników badań dokonana przez Petera Farella i współautorów (2010) potwierdza to założenie, wskazując, że jedynie badania o niewielkim zasięgu terytorialnym i nieukierunkowane bezpośrednio na zbadanie zależności pomiędzy pomocą asystenta a osiągnięciami szkolnymi uczniów pozwalają wysnuć jednoznacznie pozytywne wnioski. Wynika z nich, że odpowiednio przeszkoleni i wspierani asystenci mogą wywierać pozytywny wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów szkół podstawowych, szczególnie tych mających trudności w nauce czytania i pisania oraz w posługiwaniu się językiem, mniejszy zaś wpływ – na uczniów mających trudności w liczeniu. Natomiast badania o szerszym zasięgu, bezpośrednio ukierunkowane na zbadanie relacji pomiędzy pomocą asystenta a osiągnięciami szkolnymi uczniów, wskazują na brak istotnej zależności.

Najszerzej zakrojone, wieloaspektowe badania dotyczące roli asystenta przeprowadzili Peter Blatchford, Anthony Russell i Rob Webster (2012a). Ich celem była analiza zakresu obowiązków, roli i efektów pracy asystentów. Pierwszy z postawionych problemów badawczych dotyczył klarowności i dwuznaczności roli asystentów. Pomimo najczęściej pozytywnych opinii na temat ich pracy, a zwłaszcza udzielanego przez nich pośredniego wsparcia procesu nauczania, badania ujawniły, że rola asystentów była bardziej problematyczna i kontrowersyjna niż mogłoby się to wydawać na podstawie pobieżnych spostrzeżeń.

Niejasność dotyczy m.in. określenia zakresów obowiązków nauczyciela i asystenta. Przydział zadań jest zazwyczaj następujący: nauczyciel jest bezpośrednio odpowiedzialny za nauczanie, a asystent jedynie wspiera ucznia w procesie uczenia się. Taka wersja podziału obowiązków prezentowana jest najczęściej przez władze oświatowe. Z badań prowadzonych z wykorzystaniem studiów przypadków wynika jednak, że w wielu zakresach trudno jest wyraźnie oddzielić od siebie działania nauczycieli i asystentów. Dotyczy to zarówno wspomagania procesu uczenia się, jak i nauczania, superwizji, monitorowania pracy i osiągnięć ucznia. Pomimo powszechnie podzielanego poglądu, że asystenci pełnią wobec nauczyciela jedynie funkcję pomocniczą, umożliwiając mu tym samym poświęcenie większej ilości czasu na nauczanie, zachodzi obawa, iż w rzeczywistości w zbyt dużym zakresie przejmują oni rolę pedagoga. Zjawisko stopniowego przejmowania tej roli było przedmiotem wielu niepokojów, wyrażanych zwłaszcza przez samych nauczycieli, zagrażało bowiem ich tożsamości

zawodowej. Nauczyciele obawiali się, że asystenci mogą się stać ich „tańszym zastępnikiem", zwłaszcza że rola asystenta ewoluuje w kierunku przejmowania w coraz większym stopniu czynności wykonywanych tradycyjnie tylko przez nauczycieli. Ci ostatni podkreślali kwestię nadzorowania pracy ucznia – nie tylko procesu uczenia się czy zachowania, lecz także przebiegu zjawisk dynamiki grupowej. Ponadto, w niektórych szkołach asystenci byli odpowiedzialni za wspieranie rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka, odciążając nauczyciela, by mógł on w większym stopniu skupić się na nauczaniu.

Nie oznaczało to jednak, że pełniąc funkcje wychowawcze, asystenci mieli ten sam autorytet co nauczyciele. Respondenci zauważali bowiem, że ze względu na mniej formalną niż nauczyciel relację z uczniem trudniej im było egzekwować utrzymanie dyscypliny, zwłaszcza jeśli występowali w podwójnej roli. Na przykład osobie, która asystowała uczniowi podczas przerwy obiadowej, trudniej było zachować dyscyplinę na placu zabaw. Z takim zadaniem łatwiej radził sobie asystent łączący tę aktywność z asystowaniem uczniowi na lekcji. Zwłaszcza w przypadku szkół średnich nauczyciele nie doceniali roli personelu pomocniczego, co powodowało trudności w egzekwowaniu decyzji asystenta podczas lekcji.

Najbardziej pozytywnie na temat wspierającej roli asystentów w procesie dydaktyczno-wychowawczym wypowiadali się dyrektorzy szkół specjalnych. Uważali nawet, że asystenci są w pełni zdolni do poprowadzenia w ramach zastępstwa lekcji przygotowanej wcześniej przez nauczyciela. Dla porównania, większość dyrektorów pozostałych szkół podstawowych początkowo wyrażała swoje niezadowolenie z faktu rozszerzenia roli asystenta nauczyciela. Twierdzili bowiem, że asystenci, niżej opłacani niż nauczyciele, nie chcą prowadzić zajęć z całą klasą, mając świadomość coraz wyższych oczekiwań władz oświatowych odnośnie do efektów kształcenia. Jest to, zdaniem dyrektorów, poszukiwanie tanich rozwiązań. Jednakże z biegiem czasu dyrektorzy stopniowo pogodzili się z faktem prowadzenia zajęć przez asystenta.

Kolejna kwestia podejmowana w badaniach Blatchforda, Russella i Webstera dotyczyła czasu poświęconego przez asystenta na realizację różnych zadań. Z obserwacji poczynionych na lekcji wynika, że asystenci wykonywali zróżnicowane czynności. Zajmowali się indywidualną pracą z uczniem, słuchaniem wypowiedzi nauczyciela, nadzorowaniem (chodzenie po klasie) pracy zbiorowej uczniów lub pracą z grupą (podczas pracy grupowej). Z badań wynikało jasno, że chociaż asystent miał odgrywać jedynie pomocniczą względem nauczyciela rolę, realny wymiar czasu poświęcany temu zadaniu sukcesywnie zmniejszał się na rzecz bezpośredniej pomocy udzielanej uczniowi z trudnościami, asystowania mu i interakcji z innymi uczniami z klasy. Czynności te wyraźnie przeważały w rozkładzie jego czasu nad rzeczywistym czasem poświęconym asystowaniu nauczycielowi czy pracy na rzecz szkoły. W przypadku szkół średnich asystenci poświęcali czas głównie na indywidualną pracę z uczniem, podczas gdy w szkołach podstawowych najczęściej pracowali z małą grupą.

Pomoc asystenta udzielana była zarówno podczas pracy na lekcji, jak i na zajęciach realizowanych poza klasą, jednak większość czasu zajmowała pomoc na zajęciach lekcyjnych. Jedynie jedna trzecia czasu poświęcona była na zajęcia odbywające się poza klasą. Zajęcia te przeznaczone były, w szkole podstawowej, głównie na pracę z małą grupą, rzadziej z indywidualnym uczniem. Natomiast w szkole średniej asystent pracował poza klasą głównie z jednostką, rzadziej z grupą. Respondenci przyznawali, że odbywanie przez asystenta zajęć poza klasą umożliwiało nauczycielowi lepsze skupienie się na pracy z klasą na lekcji.

Podczas lekcji nauczyciele pracowali głównie z uczniami niemającymi specjalnych potrzeb edukacyjnych, podczas gdy asystenci – zarówno z tą grupą uczniów, jak i z uczniami mającymi niskie osiągnięcia w nauce. Im szerszy był zakres specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia, tym częstsza była interakcja między asystentem a uczniem, a rzadsza – między asystentem a nauczycielem. Asystenci prawie w ogóle nie pomagali uczniom o przeciętnych i wysokich osiągnięciach szkolnych.

Nauczyciele pracowali głównie z całą klasą, równym frontem (słuchanie wypowiedzi nauczyciela skierowanej do klasy lub grupy). Natomiast asystenci wchodzili w interakcje z pojedynczymi uczniami, a niezwykle rzadko (jedna trzecia przypadków) pracowali z klasą. Najczęściej obiektem ich uwagi byli uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a kontakt ten był raczej przedłużony niż krótki. Uczniowie ci spędzali mniej czasu na pracy równym frontem, a więcej na pracy z asystentem. Im większe były specjalne potrzeby ucznia, tym większy był wymiar jego pracy indywidualnej z asystentem.

Interakcje uczniów z nauczycielem przybierały inną formę niż ich interakcje z asystentem. Interakcje z nauczycielem polegały głównie na pracy z całą klasą lub grupą, której działania nauczyciel w danym momencie nadzorował. Natomiast interakcje z asystentem obejmowały głównie pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponadto, uczniowie byli bardziej uważni, słuchając wypowiedzi nauczyciela niż asystenta, ale ich interakcje z asystentem były bardziej dynamiczne i przedłużone. Można zatem zauważyć, że obecność asystenta zmniejsza wymiar kontaktu nauczyciela z uczniami, zwłaszcza tymi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Interakcje asystent–uczeń stają się w stosunku do relacji nauczyciel–uczeń raczej alternatywne niż dodatkowe. Nie jest to zjawisko korzystne z punktu widzenia procesu kształcenia, za który odpowiedzialność ponosi nauczyciel.

Obawy dotyczą także nadzoru nad pracą asystenta. Z badań wynika bowiem, że nauczyciel często nie kontrolował jego pracy. Gdy asystent pracował indywidualnie z uczniami na lekcji, nauczyciel albo do nich nie podchodził, albo ta interakcja trwała krótko. Jeśli asystent z uczniem wychodzili z klasy na zajęcia, w niemal wszystkich przypadkach nauczyciel nie opuszczał sali, by monitorować ich pracę. Jest to, z jednej strony, zachowanie zrozumiałe, gdyż nauczyciel

nie może zostawić pozostałych uczniów bez nadzoru. Z drugiej jednak strony, prowadzi ono do sytuacji, w której uczniowie wymagający większej dozy profesjonalnej pomocy ze strony wykwalifikowanego nauczyciela otrzymywali jej mniej niż pozostali uczniowie nieprzejawiający specjalnych potrzeb.

Brakowało również czasu na wymianę informacji między nauczycielem i asystentem o osiągnięciach uczniów, ich postępach i sytuacjach wymagających interwencji. Jeśli już takowe były przekazywane, asystenci narzekali na brak uwzględniania ich w ocenie klasy, planowaniu pracy i pracy nauczyciela z klasą.

Wyjście ucznia z klasy rodzi jeszcze jedno istotne pytanie – kiedy i w jaki sposób uczniowie nadrobią zaległości wynikające z ich nieobecności na lekcji. W jednej z badanych szkół średnich nadrobienie zaległości leżało w gestii ucznia, w innej – zaległości w zakresie treści programowych były uzupełniane podczas zajęć indywidualnych odbywanych poza klasą (w tym czasie klasa realizowała materiał niezaliczany do treści programowych).

Z wypowiedzi asystentów wynika także, że dokonywana przez nich ocena osiągnięć ucznia nie jest weryfikowana przez nauczyciela. Niekiedy dochodziło nawet do sytuacji, w której asystent nauczyciela przejmował całkowitą odpowiedzialność za proces nauczania danego ucznia – sam realizował materiał programowy z przedmiotów kształtujących podstawowe umiejętności szkolne (matematyka, nauka czytania i pisania) na zajęciach poza klasą i sam dokonywał oceny osiągnięć, nieweryfikowanej następnie przez nauczyciela.

Innym przejawem oddzielenia ucznia od nauczyciela jest udzielanie temu drugiemu przez asystenta dodatkowych wyjaśnień w trakcie wypowiedzi nauczyciela. Uczeń nie ma w takiej sytuacji możliwości słuchania instrukcji nauczyciela, gdyż wypowiedź asystenta przerywa jego tok myślowy. Uczeń słyszy w tym samym czasie dwa głosy osób dorosłych, musi zatem wybrać, na który z nich zwróci uwagę, przy czym dotyczy to grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przejawiającymi w wielu przypadkach trudności z koncentracją uwagi. Nie zawsze też podpowiedzi asystentów były pomocne lub właściwie zaplanowane w czasie.

Kolejny problem, na który zwrócili uwagę Blatchford, Russell i Webster, dotyczył relacji zależności ucznia od pomocnika. Aby nie dochodziło do zjawiska nadmiernego uzależnienia ucznia od udzielanej mu pomocy, należy umieć udzielać jej w sposób odpowiedni. Obserwowani uczniowie mieli tendencje do poszukiwania pomocy ze strony asystenta, który przeważnie znajdował się blisko nich. Nie podejmowali ryzyka samodzielnego poradzenia sobie z zadaniem. Nauczyciele nie zawsze wiedzieli, jak ten problem rozwiązać, zatem za owo rozwiązanie odpowiedzialni byli sami asystenci. Niektórzy z nich radzili sobie z zagrożeniem uzależnienia od ich pomocy poprzez wycofywanie się (tj. mówili mniej, fizycznie oddalali się od ucznia, zachęcając go do samodzielnej pracy). Wycofywali się też w celu uniknięcia stygmatyzowania ucznia wymagającego specjalnej pomocy. W przypadku młodszych uczniów, nieróżnicujących roli

asystenta i nauczyciela (obie osoby były dla nich nauczycielami), nie miało to tak dużego znaczenia jak w przypadku uczniów szkół średnich, chcących uniknąć stygmatyzacji.

Podsumowując wyniki swych badań, Blatchford, Russell i Webster stwierdzili, że konsekwencją zwiększenia zakresu zadań i roli asystenta i zmian w układzie nauczyciel–uczeń–asystent oraz pracy asystenta z uczniem poza klasą jest oddzielenie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od nauczyciela, programu nauczania i rówieśników. Jest to jeden z powodów zaniżonych osiągnięć uczniów, nieadekwatnych do ich możliwości. Badania na próbie 8200 uczniów, przeprowadzone w siedmiu grupach wiekowych, wykazały bowiem, że uczniowie, którzy otrzymali największe wsparcie ze strony asystentów, osiągali konsekwentnie niższe wyniki niż uczniowie o podobnych możliwościach, którzy otrzymali wsparcie w mniejszym zakresie. Trudno jednak obarczać za to odpowiedzialnością samych asystentów; wina leży raczej po stronie czynników pozostających zupełnie poza ich kontrolą – nie zostali do swej roli właściwie przygotowani (Webster, Blatchford, Russell, 2013).

Blatchford wraz ze współpracownikami poszukiwali też wyjaśnienia niskich osiągnięć w przebiegu słownych interakcji asystenta i ucznia. Szczegółowa analiza stenogramów rozmów w klasie wykazała, że w porównaniu do nauczycieli asystenci skupiają się raczej na wykonaniu zadania, a nie na rozwijaniu zrozumienia jego sensu i wspomaganiu procesu uczenia się. Kierowanie uczeniem się miało bardziej charakter reaktywny niż proaktywny (co wynika z braku wcześniejszego przygotowania asystentów do lekcji przez nauczyciela), nakierowane było raczej na zakończenie rozmowy niż stymulowanie do wypowiedzi bardziej zaawansowanych pod względem poznawczym i językowym.

Trzecie wyjaśnienie gorszych efektów kształcenia łączy się z dwoma poprzednimi. Badania wykazały brak przygotowania do współpracy zarówno asystentów, jak i pracujących z nimi nauczycieli. Szkolenie, które ma przygotowywać nauczycieli do pracy z asystentami, jest bowiem niewystarczające. Przed lekcją nie ma okazji do odpowiedniego, nawet krótkiego przygotowania do niej asystenta, ten ostatni zaś nie ma najczęściej sposobności, by przekazać nauczycielowi informacje o postępach ucznia.

Do podobnych wniosków doszli Farrell i współautorzy (2010) na podstawie analizy dziewięciu doniesień badawczych dotyczących osiągnięć szkolnych uczniów wspieranych przez asystentów. Otóż odpowiednie przygotowanie asystenta i udzielanie mu pomocy w pracy z uczniem okazało się kluczowe dla osiąganych przez uczniów wyników nauczania. We wszystkich analizowanych badaniach asystenci udzielali uczniom bezpośredniej pomocy w ramach pracy indywidualnej lub grupowej, wykorzystując znane sobie sposoby pracy. Byli też monitorowani podczas udzielania pomocy uczniom z trudnościami w uczeniu się. Wyniki badań pokazują, że należy wyraźnie określić oczekiwania wobec asystenta. Jeśli mają one być związane ze zwiększeniem efektywności

nauczania, to muszą być spełnione określone warunki: studenci studiów nauczycielskich muszą odbyć szkolenie dotyczące współpracy z asystentami, personel szkoły musi zostać przeszkolony w zakresie tworzenia zespołów składających się z nauczycieli i asystentów, a nauczyciele powinni być wyposażeni w umiejętności udzielania wsparcia swoim asystentom i uczniom oraz monitorowania ich działań.

Projekty służące lepszej organizacji pracy asystentów

Oba zaprezentowane w artykule raporty z badań kończą się podobną konkluzją. Dotyczy ona poprawy efektywności pracy asystentów, ocenianych najczęściej jako potrzebnych i przydatnych dla systemu oświaty. W odpowiedzi na opisane niedociągnięcia Blatchford i współautorzy (za: Russell, 2013; Webster, 2013) podjęli się realizacji dwóch kolejnych projektów (mających na celu udzielenie pomocy szkołom w organizowaniu pracy asystentów tak, by zmaksymalizować jej efekty). Program ich autorstwa, *Effective Deployment of Teaching Assistants* (EDTA) został pilotażowo zrealizowany w latach 2010–2011 i w jego wyniku w uczestniczących w projekcie szkołach udało się lepiej wykorzystać obecność asystenta. Opierając się na trzyczęściowym modelu, obejmującym przygotowanie, przydział obowiązków i praktykę, starano się opracować i wdrożyć skuteczne rozwiązania. Przygotowanie obejmowało odpowiednie postępowanie przed lekcją (rozmowę z nauczycielem, zapoznanie się ze szczegółowym planem lekcji i konsultacje z pedagogiem specjalnym), wymianę informacji zwrotnych po lekcji oraz wyposażenie asystenta w wiedzę merytoryczną i metodyczną. Dzięki modyfikacji planu zajęć nauczyciela udało się w szkołach podstawowych znaleźć czas na jego współpracę z asystentem. Zmiana w zakresie przydziału zadań widoczna była w większym zaangażowaniu asystentów w pracę podczas lekcji. Ci ostatni nie byli jedynie słuchaczami, lecz także wykonywali czynności porządkowe, np. nadzorowali klasę, gdy nauczyciel pracował z poszczególnymi grupami. Byli zaangażowani w pracę z całą klasą, w tym także z uczniami o przeciętnych i wysokich wynikach, umożliwiając tym samym nauczycielowi indywidualną pomoc uczniom z trudnościami w uczeniu się czy mającymi specjalne potrzeby edukacyjne. To z kolei pozwoliło nauczycielom poznać potrzeby tych uczniów i zauważyć ich postępy. Najtrudniejszym do zmiany elementem modelu był przebieg interakcji asystent–uczeń. Najbardziej efektywne działania zmieniające sposób udzielania pomocy z uzależniającego na rozwijający samodzielność ucznia polegały na instruowaniu uczniów, w jaki sposób mają sami zadawać pytania (a nie jedynie czekać na gotowe odpowiedzi), oraz daniu im czasu na zastanowienie się i udzielenie odpowiedzi bez podania jej od razu przez asystenta (Webster, 2013).

Zakończenie

Wyniki zaprezentowanych badań nad rolą asystenta prowadzą do wielu wniosków przydatnych w analizie współpracy nauczyciela z kadrą pomocniczą – jednego z determinantów efektywności edukacji inkluzywnej. Wobec możliwości zatrudniania, od 1 września 2014 r. (Dz.U. 2014, poz. 642, art. 1 pkt 1), w polskiej szkole podstawowej – w tym specjalnej i integracyjnej – asystenta nauczyciela klas I–III lub asystenta wychowawcy świetlicy, można uznać te wskazania za niezwykle pomocne. Do zadań asystenta w Polsce należy wspieranie nauczyciela prowadzącego zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze lub wspieranie wychowawcy świetlicy. W myśl ustawy asystent wykonuje zadania wyłącznie pod ich kierunkiem. Konkretny zakres zadań wyznacza dyrektor szkoły. Asystent nie może prowadzić zajęć lekcyjnych. Nie powierza się mu też zadań należących do nauczycieli mających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zatrudnianych dodatkowo w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego oraz współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Asystent powinien mieć wykształcenie wyższe oraz przygotowanie pedagogiczne.

Praca na stanowisku asystenta nauczyciela daje możliwości zatrudnienia i nabycia praktyki zawodowej przez absolwentów studiów nauczycielskich w zakresie edukacji wczesnoszkolnej. Powinna jednak, podobnie jak w Wielkiej Brytanii, stanowić okres przejściowy do zatrudnienia na stanowisku nauczyciela, zwiększając, ze względu na nabytą praktykę i możliwość przyglądania się pracy doświadczonych nauczycieli, ich szanse w tym zakresie. Jednakże, jak wynika z doświadczeń brytyjskich, zadania asystenta przechodziły stopniową ewolucję w kierunku częściowego zastępowania nauczyciela w pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przez nisko opłacanych asystentów. Chociaż, w myśl ustawy, sytuacja taka nie powinna mieć miejsca, do takich nadużyć może dojść w mniej zasobnych gminach. Niebezpieczeństwo to dotyczy zarówno klas ogólnodostępnych, jak i integracyjnych, w których powinien być zatrudniony pedagog specjalny. By temu zapobiec, należy uruchomić odpowiednie mechanizmy kontroli zadań przypisanych asystentowi.

Doświadczenia Wielkiej Brytanii wskazują także na potrzebę przygotowania obu stron do podjęcia współpracy, wyraźnego określenia jej zakresu i sposobu realizacji, czego początkowo zabrakło w szkolnictwie brytyjskim. Kompetencje służące owocnej współpracy powinny znaleźć się w programie przygotowania i dokształcania nauczycieli.

Bibliografia

Bland, K., Sleightholme, S. (2012). Researching the pupil voice: What makes a good teaching assistant? *Support for Learning*, *27*, *4*, 172–176.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., Webster, R., Babayiçit, S., Haywood, N. (2008). *Deployment and Impact of Support Staff in Schools and the Impact of the National Agreement: Results from Strand 2 Wave 1 – 2005/06 Report*. London: DCSF.

Blatchford, P., Russell, A., Webster, R. (2012a). *Reassessing the Impact of Teaching Assistants: How Research Challenges Practice and Policy*. New York: Routledge.
Blatchford, P., Webster, R., Russell A. (2012b). *Challenging the Role and Deployment of Teaching Assistants in Mainstream Schools: The Impact on Schools Final Report on the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) Project*. http://maximisingtas.co.uk/assets/content/edtareport-2.pdf (dostęp: 17.09.2014).
Butt, G., Lance, A. (2005). Modernising the roles of support staff in primary schools: Changing focus, changing function. *Educational Review*, *57*, *1*, 139–149.
Butt, G., Gunter, H. (2005). Challenging modernisation: Remodeling the education workforce. *Educational Review*, *57*, *2*, 131–137.
Department for Education and Skills. (1997). *Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs*. London: DfES Publications.
Department for Education and Skills. (1998). *Teachers: Meeting the Challenge of Change*. London: DfES Publications.
Department for Education and Skills. (2000a). *Working with Teaching Assistants: A Good Practice Guide*. London: DfES Publications.
Department for Education and Skills. (2000b). *Induction Training for Teaching Assistants (Primary)*. London: DfES Publications.
Department for Education and Skills. (2000c). *The Ninth Report of the School Teachers' Review Body (STRB)*. London: STRB.
Department for Education and Skills. (2001). *Induction Training for Teaching Assistants (Secondary)*. London: DfES Publications.
Department for Education and Skills. (2002). *Time for Standards: Consultation on Implementing the National Agreement*. London: DfES.
Department for Education and Skills. (2003). *Raising Standards and Tackling Workload: A National Agreement.* London: DfES.
Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review*, *62*, *4*, 435–448.
Garner, R. (2010). Gove cuts to end training for teaching assistants. *The Independent*, 6.07. http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/gove-cuts-to-end-training-for-teaching-assistants-2019180.html (dostęp: 17.09.2014).
Lee, B. (2002). *Teaching Assistants in Schools: The Current State of Play*. (Report 34). Slough: National Foundation for Educational Research.
PricewaterhouseCoopers. (2001). *Teacher Workload Study*. London: DfES.
Russell, A., Webster, R., Blatchford, P. (2013). *Maximising the Impact of Teaching Assistants: Guidance for School Leaders and Teachers*. New York: Routledge.
Webster, R., Blatchford, P., Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: Findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership and Management*, *33*, *1*, 78–96.
School workforce in England: November 2013, Department for Education, 2014 https://www.gov.uk/government/statistics/school-workforce-in-england-november-2013 (dostęp: 21.05.2015).
Ustawa z dnia 24 kwietnia 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 2014 poz. 642).

ZADANIA ASYSTENTA NAUCZYCIELA W BRYTYJSKIM SYSTEMIE EDUKACJI

Streszczenie

W artykule przedstawiono tło historyczne kształtowania się roli asystenta nauczyciela w brytyjskim systemie edukacji, a następnie analizę wyników badań poświęconych opisowi tej roli oraz jej rzeczywistym efektom. Z badań tych wynika, że chociaż pomoc asystenta oceniana jest pozytywnie, powoduje także oddzielenie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od nauczy-

ciela, programu i rówieśników oraz nie wpływa korzystnie na efekty nauczania. Nie jest to wina asystentów, lecz raczej wynik braku ich przygotowania oraz przygotowania nauczyciela do współpracy z personelem pomocniczym. Zaprezentowano zatem opracowany przez Petera Blatchforda i współpracowników skuteczny program przeciwdziałania temu zjawisku. Odpowiednie przygotowanie asystenta i udzielanie mu pomocy w pracy z uczniem okazało się kluczowe dla poprawy wyników nauczania i pozwoliło nauczycielowi zyskać czas do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: asystent nauczyciela, edukacja inkluzywna

THE RESPONSIBILITIES OF THE TEACHING ASSISTANT IN THE BRITISH EDUCATION SYSTEM

Abstract

The article presents the development of the teaching assistant's role in the British education system against the historical background and analyzes the results of research into this role and its real effects. The research shows that although the assistance of the teaching assistant is assessed positively, it also separates the student with special educational needs from the teacher, the curriculum, and his/her peers. Students who received the most support from a teaching assistant were found to make significantly less academic progress than comparable students who received less support. The research revealed that the discrepancy was the result of insufficient training offered to assistants. The paper presents an effective prevention program developed by Peter Blatchford and his colleagues. The implementation of the program showed that the proper preparation of assistants and the teacher-assistant cooperation were crucial to students' school performance and allowed the teacher to spend more time on working with students with special educational needs.

Key words: teaching assistant, inclusive education

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO"
CNS nr 2(28) 2015, 55–65

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1163583

BARBARA TROCHIMIAK*

TERAPIA DYDAKTYCZNA A ROZPOZNAWANIE EDUKACYJNYCH POTRZEB UCZNIÓW

Wprowadzenie

Określenie potrzeby edukacyjne rozumiane jest jako konieczność zastosowania rozwiązań, co do których zakłada się, że przyniosą korzyści w edukacji uczniów. W praktyce potrzeby te bywają natury zarówno materialnej, jak i niematerialnej. W większości są wspólne dla wszystkich uczniów, np. potrzeba widnych sal lekcyjnych, ergonomicznych ławek, sal gimnastycznych, komputeryzacji (materialne) oraz potrzeby np. poprawy funkcji zapamiętywania, kojarzenia faktów (niematerialne). Istnieje też grupa indywidualnych potrzeb edukacyjnych, jak np. konieczność noszenia okularów (materialna) bądź uczestniczenia w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych (niematerialna). W tej kategorii należy jeszcze wymienić specjalne potrzeby edukacyjne – SPE (*The Warnock Report*, 1978), rozumiane jako konieczność zastosowania rozwiązań, co do których zakłada się, że umożliwią edukację uczniów potrzebujących specjalistycznego wsparcia, np. uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Do specjalnych potrzeb edukacyjnych zalicza się również możliwość brania udziału w określonych zajęciach rozwijających uzdolnienia. Niektórych z wymienionych rodzajów potrzeb uczeń nie potrafiłby sprecyzować i nie wiedziałby, jak je zrealizować, chociaż wiedziałby, jak je zaspokoić. W takiej sytuacji z oczywistych przyczyn można powiedzieć, że wyszczególnione potrzeby zostały rozpoznane przez nauczyciela, jak również, że są zdefiniowane z perspektywy nauczyciela.

Określenie umysłowe potrzeby edukacyjne – UPE (nazwa związana z zadaniami Terapii Dydaktycznej) rozumiane jest jako konieczność zastosowania rozwiązań, co do których zakłada się, że umożliwią zrównowa-

* Barbara Trochimiak; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: btrochimiak@aps.edu.pl

żone funkcjonowanie umysłowe, przynosząc w ten sposób korzyści w edukacji uczniów. Przed rozpoczęciem nauki szkolnej uczeń ma osobiste umysłowe potrzeby edukacyjne, ale nie wie, jak je zrealizować. Sens tych potrzeb można określić np. w taki sposób: „Abym mógł z powodzeniem brać udział w edukacji, potrzebuję dowiedzieć się, jak podejmować decyzje, by moje działanie było dobre dla mnie i całego świata". Jest oczywiste, że w początkowym okresie swego istnienia osoba może bardzo różnie rozumieć terminy: „cały świat", „podejmowanie decyzji", „brać udział w edukacji". Dziecko liczy na to, że jego umysłowe potrzeby edukacyjne zostaną zaspokojone w szkole, że będzie się uczyć rzeczy istotnych, m.in. jak odróżniać sprawy ważne od mniej ważnych. Ponadto, osoby dorosłe roztaczają przed dzieckiem wizję przyszłości szkolnej i inspirują je do wspaniałych wyobrażeń (rozbudzają umysłowe potrzeby edukacyjne), mówiąc: „Jak będziesz się uczył, to wyrośniesz na mądrego człowieka, nauczysz się ładnie wysławiać, będziesz miał zawód i możliwości zarobkowania, może będziesz prezydentem, lekarzem, piekarzem. Ucz się! Zostaniesz tym, kim chcesz być!". Słysząc takie słowa, dziecko jest przekonane, że w szkole z całą pewnością dowie się, jak zrealizować swoje plany życiowe. Często jednak bywa tak, że umysłowe potrzeby edukacyjne nie są zaspokajane na gruncie szkolnym, a w całym okresie nauki dziecko nie ma zbyt wielu okazji do wypowiadania się na ich temat. Naprzeciw tym potrzebom wychodzi metoda analizy działania celowego Trzy Aspekty Formy (TAF) oraz skonstruowana z jej pomocą Terapia Dydaktyczna (TD), polegająca na wspomaganiu aktywności umysłowej w trzech kategoriach: misyjnej, fenomenologicznej i kulturowej (Trochimiak, 2013). W artykule przedstawione zostały wybrane założenia tej terapii, w kontekście rozpoznawania potrzeb edukacyjnych.

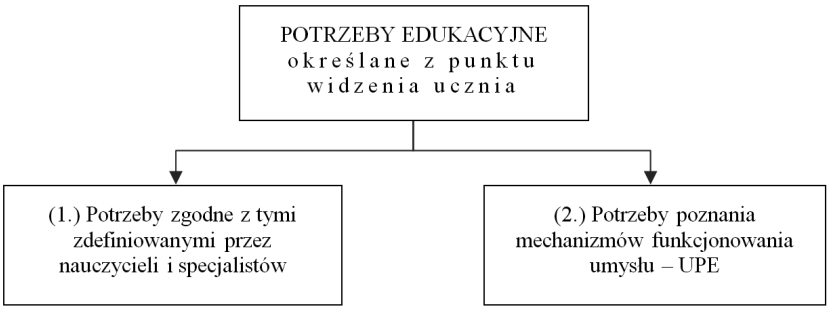
Potrzeby edukacyjne definiowane z perspektywy nauczyciela

Zgodnie z misją swojego zawodu, nauczyciele w trakcie pracy zawsze starają się poznawać i rozwiązywać problemy edukacyjne uczniów. Udzielanie pomocy w pokonywaniu przeszkód w edukacji w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach zostało w Polsce uregulowane rozporządzeniami ministra edukacji narodowej. Przepisy stanowią, że nauczyciele mają prowadzić w szkole obserwację pedagogiczną, której celem jest m.in. rozpoznanie u uczniów trudności w uczeniu się. Pedagodzy mają również obowiązek rozpoznawania szczególnych uzdolnień wszystkich dzieci (*Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, § 19.2.2.). Na podstawie prowadzonej obserwacji, na dalszym etapie diagnostycznym określane są potrzeby edukacyjne ucznia – definiowane z perspektywy nauczyciela, a na ich podstawie ustalana właściwa pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Będzie ona udzielana przez nauczyciela na lekcji lub też organizowana przez szkołę w formie klas terapeutycznych, zajęć rozwijających uzdolnienia, dydaktyczno-wyrównawczych, specjalistycz-

nych oraz warsztatów, porad i konsultacji, w tym związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu. Etap diagnostyczny odgrywa najważniejszą rolę w procesie instytucjonalnego wspomagania psychologiczno-pedagogicznego ucznia, jako że odpowiada za trafność udzielanego wsparcia.

Potrzeby edukacyjne z punktu widzenia ucznia

Uczniowie postrzegają swoje potrzeby edukacyjne przez pryzmat trudności, na jakie natrafiają w trakcie nauki. Z punktu widzenia ucznia potrzeby edukacyjne można podzielić na dwie kategorie: potrzeby zgodne z tymi rozpoznawanymi przez zespół nauczycieli i specjalistów oraz osobiste umysłowe potrzeby edukacyjne, wynikające z naturalnej ciekawości poznawania mechanizmów funkcjonowania swojego umysłu, poznawania sposobu podejmowania decyzji, umożliwiających prowadzenie działań z pożytkiem dla siebie i całego świata – pozwalających na stanie się dobrym, mądrym i silnym człowiekiem. Idea ta została zilustrowana na rysunku 1.



Rysunek 1. Kategorie potrzeb edukacyjnych określanych z punktu widzenia ucznia
Źródło: opracowanie własne.

W pierwszym zestawie mieszczą się m.in. następujące potrzeby: jeśli lekcje prowadzone są zbyt szybko, uczeń chciałby, a nauczyciele zalecają, aby działania odbywały się w wolniejszym tempie; jeśli nie ma windy w budynku szkoły, uczeń na wózku chciałby, a nauczyciele zalecają, aby lekcje odbywały się na parterze z podjazdem. Potrzeby z drugiego zestawu umysłowych potrzeb edukacyjnych – UPE nie są tak prozaiczne i podstawowe, jak np. możliwość korzystania z windy przez osobę na wózku. Można powiedzieć, że są opcjonalne, ale być może jednocześnie najważniejsze w kontekście samej edukacji i rozwoju umysłowego. Dają się scharakteryzować z punktu widzenia ucznia w następujący sposób: „Potrzebuję dowiedzieć się, jak posługiwać się umysłem, a wtedy będę mógł się lepiej uczyć, aby stawać się mądry". W okresie nauki szkolnej umysłowe potrzeby edukacyjne bywają zapominane jako niemożliwe do zaspokojenia, wypierane przez trudności związane z realizacją codziennych zadań szkolnych.

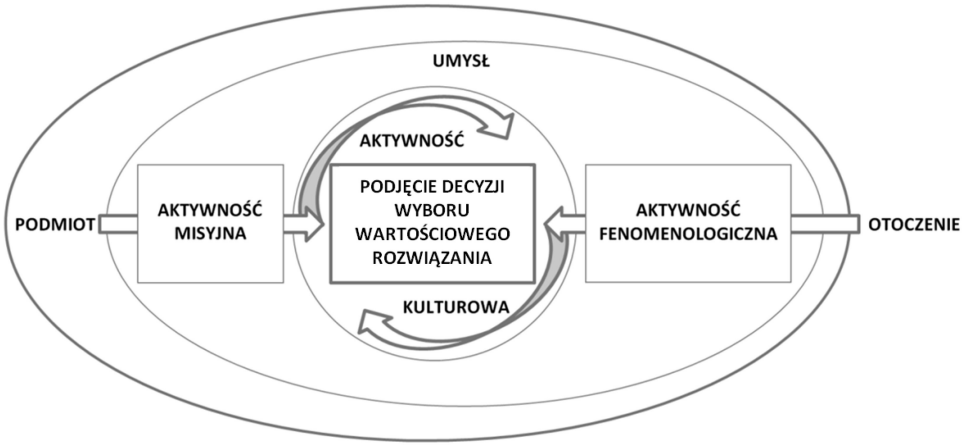
Zdarza się, że dopiero w życiu dorosłym nierozwiązane problemy rozwoju umysłowego bywają poddawane próbom rozwikłania, drogą np. eksploracji naukowej w obszarze badań mózgu i inteligencji.

Model podejmowania decyzji zgodny z założeniami metody Trzy Aspekty Formy (TAF)

Podmiot w swoim działaniu zazwyczaj wchodzi w interakcję z otoczeniem, co stanowi zasadniczą okoliczność jego umysłowego uaktywniania się – myślenia. Mechanizm rozwoju umysłowego musi być z całą pewnością niezwykle prosty, ponieważ działa również na poziomie elementarnym, dostępnym dla jednostki z bardzo jeszcze ograniczonym zasobem wiedzy, funkcjonującej początkowo na zasadzie odruchów, rozpoczynającej przecież swoje istnienie od zerowego poziomu świadomości siebie i otoczenia. Podstawowym elementem aktywności umysłowej jest podejmowanie decyzji. Zgodnie z założeniami metody Trzy Aspekty Formy (Trochimiak, 2013) mechanizm podejmowania decyzji jest pochodną dwóch pojęć: „jednostka ludzka" oraz „otoczenie jednostki". Terminy te dobitnie oddają charakter realistycznej sytuacji podmiotu w świecie i jako takie stają się dla umysłu podstawowymi układami odniesienia. Określają całkowicie płaszczyznę działań umysłowych. W zastosowanym ujęciu niczego więcej na świecie poza jednostką ludzką i jej otoczeniem nie ma. Gdyby w umyśle podmiotu nie dochodziło do rozróżniania znaczeń tych terminów, podmiot miałby podstawowe trudności z udziałem w procesie myślenia, a w konsekwencji z zapewnieniem sobie bezpieczeństwa i niestwarzaniem zagrożenia dla otoczenia. Użyty w artykule termin „mechanizm podejmowania decyzji" obejmuje relacje między trzema rodzajami aktywności: misyjną, fenomenologiczną i kulturową, przypisanymi do procesu myślenia według założeń metody TAF.

Na rysunku 2. zaprezentowany został model podejmowania decyzji zgodny z założeniami metody Trzy Aspekty Formy. Konstrukcja modelu opiera się na wymienionych trzech elementach: aktywności misyjnej, fenomenologicznej oraz kulturowej i obejmuje ich wzajemne powiązania i relacje, prowadzące do podjęcia decyzji. W aktywności misyjnej osoba podejmuje zamiar działania, bazując na informacjach wewnętrznych, pozyskiwanych w procesie doświadczania własnych stanów mentalnych, magazynowanych w pamięci chwilowej. W aktywności fenomenologicznej jednostka uświadamia sobie dane, bazując na informacjach zewnętrznych, pozyskiwanych w procesie obserwacji otoczenia, magazynowanych w pamięci chwilowej. Aktywność kulturowa przyjmuje formę przetwarzania obydwu pozyskanych rodzajów informacji (wewnętrznych i pochodzących z otoczenia) oraz wyboru w danej sytuacji rozwiązania wartościowego z punktu widzenia dobra kultury człowieka na Ziemi, w tym całej przyrody.

Czy takie założenia są słuszne? Może się wydawać, że możliwa do podważenia jest definicja aktywności kulturowej; można mieć wątpliwości, czy aby na



Rysunek 2. Kulturowy Model Podejmowania Decyzji (KMPD) zgodny z założeniami metody Trzy Aspekty Formy

Źródło: opracowanie własne.

pewno przy podejmowaniu każdej decyzji rozważamy jej konsekwencje z punktu widzenia dobra kultury człowieka na Ziemi, w tym całej przyrody. Uzasadnieniem możliwości podejmowania różnych decyzji w tych samych okolicznościach przez różne jednostki jest odmienność traktowania dobra własnego w kontekście dobra ogólnego, w tym całej przyrody. Należy podkreślić, że postępowanie na rzecz dobra kultury człowieka na Ziemi jest najsilniejsze w swojej kontynuacji, gdy zawiera w sobie element obrony przed destrukcją ze strony otoczenia, w duchu nieszkodzenia innym jednostkom.

Podejmowanie decyzji ma swój szerszy kontekst niż aktualny kulturowy, jako że zmienia oblicze kultury na przyszłość. Z tego powodu ważne jest, aby swoje postępowanie kierować w stronę podtrzymywania istnienia życia, tj. działać na rzecz dobra całej przyrody, aby podejmowane decyzje będące cząstkowymi aktami tworzenia kultury człowieka nie podtrzymywały i nie zawierały kolejnych pierwiastków dla niej destrukcyjnych – nie prowadziły ku autodestrukcji. Trzeba dodać, że charakter podejmowanych decyzji określa kulturę człowieka (powstającą właśnie w konsekwencji tychże decyzji), która oddziałuje na następne pokolenia. Wszyscy jesteśmy twórcami kultury, a uczniowie dowiadują się z obserwacji otoczenia, co my dorośli uważamy za dobre, a co za złe.

Terapia Dydaktyczna a rozpoznawanie potrzeb edukacyjnych uczniów

Terapia Dydaktyczna (TD) powstała na bazie wyników analizy procesu edukacyjnego metodą Trzy Aspekty Formy. Prowadzone w ramach niej treningi spełniają swoją terapeutyczną funkcję edukacyjną poprzez zrównoważone

wspomaganie aktywności umysłowej człowieka w trzech kategoriach: misyjnej, fenomenologicznej i kulturowej. Poznanie procedury równoważenia trzech podstawowych aktywności umysłowych realizuje dydaktyczną cechę terapii. Zrównoważenie aktywności misyjnej, fenomenologicznej i kulturowej rozumiane jest jako ich świadoma nierozłączność w procesie podejmowania decyzji. Znaczenie treningu w podejmowaniu decyzji dla rozwoju młodego człowieka dostrzega również Stanisław Dylak (2013, s. 103). Jak podaje: „Niewątpliwie młodzież oczekuje także zwiększenia pola partycypacji w organizowaniu sytuacji ważnych dla własnego uczenia się i stawania się dorosłym moralnie, głównie w sensie odpowiedzialności za własne czyny. Gdzieś więc muszą młodzi ludzie mieć możliwość praktykowania podejmowania decyzji chociażby o własnym uczeniu się, nie mówiąc już o losach szkoły".

Według założeń Terapii Dydaktycznej edukacja i wychowanie należą do jednego procesu. Uczestnicy terapii dowiadują się o modelu podejmowania decyzji na rzecz dobra mieszkańców całej naszej planety wraz z przyrodą. Szeroka i otwarta kategoria aktywności misyjnej stosowana w TD obejmuje m.in. odczuwanie przymusu wewnętrznego, potrzeby organicznej, ochoty do zabawy, posiadanie planu, rozumienie konieczności, tj. aktywności, prowadzących bezpośrednio do powzięcia zamiaru działania (można przyjąć, że posiadanie przez osobę zamiaru działania jest wskaźnikiem jej wcześniejszego misyjnego uaktywnienia się w danym kierunku). Takie ujęcie kategorii misyjnej pozwala na dowolne dostosowanie ćwiczeń do zainteresowań i możliwości ucznia. Celem udziału w Terapii Dydaktycznej jest uzyskanie najodpowiedniejszego systemu wartości – spójnego z ideą działania na rzecz dobra ogólnego. Odbywa się to poprzez stwarzanie sytuacji, w których uczeń poznaje charakter własnych aktywności umysłowych i analizuje konsekwencje podejmowanych decyzji pod kątem ich przydatności dla siebie i otoczenia. Własny system wartości uczeń kształtuje sam w trakcie terapii, korzystając ze skali aktywności kulturowej, prezentowanej w dalszej treści artykułu. Działania podejmowane w Terapii Dydaktycznej zaprezentowane zostały w tabeli 1.

W pierwszym etapie terapii uczestnik opanowuje umiejętność identyfikacji misyjnej, fenomenologicznej i kulturowej aktywności umysłowej, jako że zgodnie z założeniami terapii podejmowanie decyzji należących do dowolnego procesu myślenia ma trójtorową strukturę o misyjnym, fenomenologicznym i kulturowym charakterze elementów (co należy do założeń metody TAF i Terapii Dydaktycznej). Osoby, które z powodzeniem ukończyły pierwszy etap Terapii Dydaktycznej, potrafią przedstawić dowolną działalność celową w tych właśnie kategoriach, wskazując na ewentualnie słabsze poziomy uaktywnienia. W drugim (ostatnim) etapie terapii uczestnik poznaje sposób analizy złożonych działań celowych, który polega na inicjowaniu tych samych rodzajów aktywności umysłowej (misyjnej, fenomenologicznej i kulturowej), ale w odniesieniu do trzech podobszarów układu: człowiek – otoczenie, tj. umysłowej reprezentacji

Tabela 1. Struktura obszarów edukacyjnych i kierunki podejmowania działań w ramach terapii – struktura tematyczna Terapii Dydaktycznej

Obszar edukacji	**Kierunek działań edukacyjnych**	
Realizacja wewnętrznych przekonań	Rozbudzanie zainteresowania:	własną osobą
		światem zewnętrznym
		konstruowaniem modelu własnego funkcjonowania w świecie
Poznawanie	Wspomaganie umiejętności poznawania:	własnej osoby
		świata zewnętrznego
		zasad postępowania (rozumowania i działania)
Podejmowanie decyzji	Doskonalenie mechanizmu podejmowania decyzji w zakresie wyboru:	wartościowych cech osobistych
		istotnych elementów świata zewnętrznego
		ważnych elementów własnego systemu wartości

Źródło: Trochimiak, 2013, s. 124.

własnego wnętrza, umysłowej reprezentacji otoczenia i umysłowej reprezentacji swoich decyzji. Zgodnie z założeniami Terapii Dydaktycznej „obszar umysłowej reprezentacji własnego wnętrza jest to obszar pamięci chwilowej, obejmujący informacje na temat swoich przesłań wewnętrznych. Obszar umysłowej reprezentacji otoczenia jest to obszar pamięci chwilowej, obejmujący informacje na temat otoczenia. Obszar umysłowej reprezentacji swoich decyzji jest obszarem pamięci chwilowej, w którym przebiega przetwarzanie informacji wewnętrznych i zewnętrznych oraz następuje podjęcie decyzji" (Trochimiak, 2013, s. 131).

W tabeli 2. przedstawione są zadania edukacyjne realizowane w ramach treningów prowadzonych w drugim etapie Terapii Dydaktycznej.

Znajomość ścieżek umysłowego uaktywniania się przy podejmowaniu decyzji (tj. podejmowanie aktywności misyjnej, fenomenologicznej, kulturowej – zgodnie z założeniem metody TAF) otwiera przed jednostką nowe obszary i kierunki działania. Po ukończeniu Terapii Dydaktycznej uczeń uzyskuje narzędzie umożliwiające prowadzenie analizy zdarzeń zachodzących w otoczeniu i umyśle, pod kątem ich przydatności dla siebie i dobra otoczenia (w tym całej przyrody). Potrzeby edukacyjne podmiotu, który zaczyna używać takiego narzędzia, ulegają zasadniczej zmianie. Osoba nabywa podstaw do stawania się świadomym „autorem swojego życia" (termin wprowadzony przez Joannę Głodkowską, 2014). Jak zauważa Stanisław Dylak (2013, s. 17), „[…] sama obecność w szkole, wyuczenie się zadanego materiału niekoniecznie może prowadzić do rozwoju myślenia. Jest pewnie zatem tak, że szkolne zadania muszą być specjalnie przygotowane, aby rozwijać myślenie uczniów […]". Odczytując zacytowane zdania z punktu widzenia założeń Terapii Dydaktycznej, można dodać, że takie specjalne przygotowanie zadań szkolnych powinno uwzględniać przede wszystkim przekazywanie

Tabela 2. Dziewięć zadań edukacyjnych realizowanych w ramach treningów prowadzonych w drugim etapie Terapii Dydaktycznej, w układzie: trzy cele treningu – trzy obszary psychiki

Cel treningu		**Obszar psychiki: umysłowa reprezentacja ...**		
		... wnętrza	**... otoczenia**	**... swoich decyzji**
Rodzaj treningu	Osiąganie stanu zainteresowania	Zainteresowanie swoimi zainteresowaniami	Zainteresowanie treścią posiadanych danych na temat otoczenia	Zainteresowanie wartościami
	Uzyskiwanie stanu otwartości umysłu	Otwartość na informacje ze swojego wnętrza	Otwartość na informacje dochodzące z otoczenia	Otwartość na odkrywane wartości
	Identyfikowanie wartości	Znajomość swoich wartościowych zainteresowań	Znajomość swoich wartościowych obserwacji otoczenia	Znajomość swoich wartościowych decyzji

Źródło: Trochimiak, 2013, s. 133.

informacji na temat mechanizmu podejmowania decyzji i dalszego zastosowania tego narzędzia w osobistej edukacji jako podstawowego dla rozwoju umysłowego człowieka – narzędzia umożliwiającego zaspokajanie umysłowych potrzeb edukacyjnych. Umiejętność dostrzegania i rozróżniania charakteru swoich aktywności umysłowych oraz znajomość ich wzajemnego powiązania przy podejmowaniu decyzji jest kluczowa z punktu widzenia potrzeb edukacyjnych. Bez znajomości tego klucza możliwe jest podejmowanie decyzji bez zastanawiania się nad ich konsekwencjami w szerokiej perspektywie. W sytuacji, gdy osoba zna już klucz i zaczyna go stosować, w sposób automatyczny uzależnia swoje decyzje od następstw, jakie niosą dla kultury człowieka i całej przyrody, również tych odległych w czasie oraz przestrzeni.

Skala Aktywności Kulturowej (SAK)

Udział w Terapii Dydaktycznej oznacza dla ucznia wielokrotne zastanawianie się, jaką drogę postępowania w danej sytuacji wybrać, aby podjąć decyzję w formie jednego z następujących rozwiązań: dla dobra siebie – bez analizy konsekwencji dla otoczenia (2,5 pkt); dla dobra również: innych uczniów (3 pkt), szkoły (3,5 pkt), rodziny (4 pkt), miasta (4,5 pkt), państwa (5 pkt), Ziemi (5,5 pkt), świata (6 pkt). Ocena 2-punktowa zarezerwowana jest w przypadku rozpoczęcia realizacji zamierzenia przy niemanifestowaniu podjęcia jakiejkolwiek decyzji w danej sytuacji; 1,5 pkt – gdy uczeń wyraża chęć wcielenia planu w życie, ale nie przystępuje do realizacji zamierzenia; 1 pkt przypada tym, którzy opowiadają, co mogą zrobić w danej sytuacji, ale nie wyrażają chęci wprowadzenia planu w życie;

0,5 pkt przewidziane jest dla tych uczniów, którzy manifestują chęć działania w ogóle, ale w danej sytuacji niczego nie zamierzają, nie planują, a 0 pkt – dla tych, którzy są obecni w pomieszczeniu, ale nie chcą podejmować żadnego działania. Przyjęta skala aktywności kulturowej ma 13 stopni z odpowiadającymi im punktami od 0 do 6, co pół punktu (tabela 3). Korzystając ze skali, uczestnicy terapii modyfikują swoje działanie, wspinając się na wyższy poziom kulturowy. Zgodnie z założeniami Terapii Dydaktycznej osoba rozpoczynająca realizację zamierzenia jest uaktywniona misyjnie (chce rozpocząć) i fenomenologicznie (wie, jak zacząć). Odbywając treningi, porównuje charakter swojego działania z opisem właściwego stopnia skali aktywności kulturowej. Jeśli tym stopniem skali nie jest 13. (najwyższy), uczeń poszukuje innych możliwych rozwiązań (uaktywnia się fenomenologicznie), ponownie porównuje ze skalą i ostatecznie wybiera takie, które będzie najlepsze dla kultury człowieka na Ziemi (uaktywnia się kulturowo).

Tabela 3. Taksonometryczna skala aktywności kulturowej stosowana w Terapii Dydaktycznej

Zakres skali	**Charakter działania osoby**	**Stopień skali**	**Liczba punktów**
Przy podjęciu decyzji	dla dobra świata	13.	6
	dla dobra Ziemi	12.	5,5
	dla dobra całego państwa	11.	5
	dla dobra miasta rodzinnego ze szkołą	10.	4,5
	dla dobra rodziny	9.	4
	dla dobra szkoły (swojej klasy, pedagogów i innych klas)	8.	3,5
	dla dobra klasy (siebie, nauczyciela i innych uczniów)	7.	3
	dla dobra siebie (bez analizy konsekwencji dla otoczenia)	6.	2,5
Przed podjęciem decyzji	rozpoczyna realizację zamierzenia, ale nie manifestuje podjęcia decyzji w danej sytuacji	5.	2
	artykułuje chęć wcielenia planu w życie, ale nie przystępuje do realizacji zamierzenia	4.	1,5
	opowiada o swoim planie w danej sytuacji, ale nie artykułuje chęci wprowadzenia planu w życie	3.	1
	manifestuje chęć działania w ogóle, ale nie przedstawia swoich zamierzeń w danej sytuacji	2.	0,5
	jest obecna w pomieszczeniu, ale nie manifestuje chęci podjęcia jakiegoś działania	1.	0

Źródło: opracowanie własne.

Na odcinku skali od 6. do 13. stopnia (zakres „Przy podjęciu decyzji") mamy do czynienia z podejmowaniem decyzji o zróżnicowanym charakterze: od postępowania dla swojego dobra bez analizy konsekwencji dla otoczenia (6.) – do

działania dla dobra świata (13.). Przy postępowaniu ocenianym na poziomie od 1. do 5. stopnia skali (zakres „Przed podjęciem decyzji") osoba jeszcze nie uaktywniła się albo misyjnie (stopień 3. – nie artykułuje chęci wcielenia planu działania w życie), albo fenomenologicznie (stopień 5. – nie manifestuje podjęcia decyzji) – de facto jeszcze nie podejmuje decyzji w danej sytuacji. Skala aktywności kulturowej wykorzystywana jest przez uczestników terapii, którzy dzięki punktowi odniesienia, jaki daje skala, sami mogą kontrolować własne zaawansowanie w tworzeniu kultury.

Podsumowanie

Potrzeby edukacyjne definiowane przez nauczyciela i umysłowe potrzeby edukacyjne odczuwane przez jednostkę są jednocześnie aktualne w życiu ucznia. Powinny się znajdować na liście zadań do zrealizowania przede wszystkim poprzez działania ze strony instytucji oświatowych. Jednakże to umysłowe potrzeby edukacyjne, które są głównym motorem edukacji osobistej, wydają się w ogólnym rozrachunku ważniejsze. Gdy dziecko w trakcie nauki nie znajduje warunków umożliwiających ich zaspokajanie, zaczyna tracić poczucie podmiotowości, szkoła zaś traci partnera w osobie ucznia, który nie chce już tak silnie jak na początku edukacji uczyć się i rozwijać w proponowanej przez szkołę formie. Pierwotny cel stawania się dobrym, mądrym i silnym człowiekiem bywa zastępowany koniecznością realizowania przez uczniów zadań o często niezrozumiałych przesłaniach.

Terapia Dydaktyczna jest oddziaływaniem edukacyjnym ukierunkowanym na wspomaganie rozwoju umysłowego poprzez zdefiniowanie kulturowego punktu odniesienia dla procesów podejmowania decyzji. Na znaczenie takiego podejścia w edukacji wskazuje wielu badaczy (m.in. Klus-Stańska, 2012; Dylak, 2013). Jak podaje Dylak (tamże, s. 149), „[…] zdecydowanie prymarną zasadą funkcjonowania szkoły jest – powinien być – *przekaz kulturowy*, objawiający się przez codzienność szkolną, w odróżnieniu od przekazu kultury w szkole".

Przy wykorzystaniu koncepcji skali aktywności kulturowej na gruncie systemu oświaty procesy diagnozowania potrzeb edukacyjnych i udzielania pomocy pedagogiczno-psychologicznej uzyskują inny wymiar. Zostają wkomponowane w główny nurt edukacji z zachowaniem przez uczniów poczucia realizacji osobistych potrzeb edukacyjnych.

Bibliografia

Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole.* Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Głodkowska, J. (2014). Autorstwo życia a niepełnosprawność – ponawiane odczytywanie idei normalizacji. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, *1*(*23*), 75–96.

Klus-Stańska, D. (2012). *Konstruowanie wiedzy w szkole.* Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, § 19.2.2. Dziennik Ustaw (2013 poz. 532).

Trochimiak, B. (2013). Terapia Dydaktyczna – założenia. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej. Drogi Terapii*, *11*, 123–138.

The Warnock Report. (1978). Pobrano z: http://www.educationengland.org.uk/documents/-warnock/warnock1978.html (dostęp: 30.04.2015).

TERAPIA DYDAKTYCZNA A ROZPOZNAWANIE EDUKACYJNYCH POTRZEB UCZNIÓW

Streszczenie

Określenie „umysłowe potrzeby edukacyjne" (UPE) rozumiane jest jako konieczność zastosowania rozwiązań, co do których zakłada się, że umożliwią zrównoważone funkcjonowanie umysłowe, przynosząc w ten sposób korzyści w edukacji uczniów. Realizacja osobistych UPE może się odbywać poprzez udział w Terapii Dydaktycznej (TD). Terapia ta powstała na bazie wyników analizy procesu edukacyjnego metodą Trzy Aspekty Formy (TAF). Treningi prowadzone w ramach terapii spełniają swoją funkcję edukacyjną poprzez wspomaganie aktywności umysłowej w kategorii misyjnej, fenomenologicznej i kulturowej. Poznanie procedury równoważenia tych trzech podstawowych aktywności umysłowych realizuje dydaktyczną cechę terapii. Zrównoważenie aktywności misyjnej, fenomenologicznej i kulturowej rozumiane jest jako świadoma akceptacja ich nierozłączności w procesie podejmowania decyzji. W treningach TD wykorzystywana jest skala aktywności kulturowej. Narzędzie to wraz z modelem podejmowania decyzji – wynikającym z założeń metody TAF – pozwala uczestnikowi terapii na skonstruowanie systemu wartości z kulturowym punktem odniesienia, umożliwiającym zmierzanie do podstawowego celu życiowego stania się dobrym, mądrym i silnym człowiekiem.

Słowa kluczowe: Umysłowe Potrzeby Edukacyjne, UPE, Terapia Dydaktyczna, TD, Trzy Aspekty Formy, TAF, aktywność fenomenologiczna, aktywność misyjna, aktywność kulturowa, Kulturowy Model Podejmowania Decyzji, KMPD, Skala Aktywności Kulturowej, SAK

DIDACTIC THERAPY AND IDENTIFYING STUDENTS' EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

The term Mental Educational Needs (MEN) should be understood as the need to adopt solutions for which it is assumed that they will enable balanced mental functioning, thus bringing benefits to the education of students. The fulfilment of individual MEN can be carried out through participation in Didactic Therapy (DT). This therapy is based on the analysis of the educational process with the use of the Three Aspects of Form (TAF) method. Training conducted as part of the therapy fulfills its educational role by supporting mental activity in the missionary, phenomenological and cultural categories. If the process of balancing these three basic mental activities is understood, the didactic function of the therapy is accomplished. The balance of missionary activities, phenomenological activities and cultural activities is understood as a conscious acceptance of their inseparability in the decision making process. The DT training uses a cultural activity scale. This tool, along with the decision making model (resulting from the assumptions for the TAF method), allows the therapy participant to construct a system of values with a cultural reference point that should help him or her achieve the primary objective of life: to become a good, wise and strong person.

Key words: Mental Educational Needs, MEN, Didactic Therapy, DT, Three Aspects of Form, TAF, phenomenological activity, missionary activity, cultural activity, Cultural Model of Decision Making, CMDM, Cultural Activity Scale, CAS

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
CNS nr 2(28) 2015, 67–83

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1163584

CELESTYNA GRZYWNIAK*

BADANIE DOJRZAŁOŚCI NEUROPSYCHOLOGICZNEJ DO SZKOLNEGO UCZENIA SIĘ. DONIESIENIA Z BADAŃ WŁASNYCH

Wprowadzenie

Terminów „gotowość szkolna” i „dojrzałość szkolna” w literaturze przedmiotu często używa się zamiennie. Według Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego (2000, s. 45) dojrzałość szkolna to „stopień rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego dziecka, umożliwiający mu opanowanie treści przewidzianych programem nauczania początkowego oraz przystosowanie się do środowiska szkolnego; dziecko wstępujące do szkoły powinno wykazać się m.in. umiejętnością rozpoznawania, klasyfikowania, odtwarzania prostych znaków graficznych, umiejętnością współżycia z grupą, rozumienia i wykonywania poleceń”.

Diagnozowanie rozwoju dziecka jest ważną częścią pracy pedagoga i psychologa (Denisiuk, 1960; Jarosz, 2004), zwłaszcza w świetle ostatniej ustawy dotyczącej obniżenia wieku szkolnego. Pociąga to za sobą konieczność stworzenia nowych narzędzi diagnostycznych dostosowanych do wieku sześciolatka i zadbania o wysoką ich jakość. Diagnoza daje więc podstawy do dalszej pracy z dzieckiem, do planowania oddziaływań edukacyjnych i w razie potrzeby wskazuje na konieczność zastosowania oddziaływań terapeutycznych. Wielu autorów zwraca uwagę na potrzebę posiadania przez nauczycieli kompetencji diagnostycznych również w zakresie funkcjonowania dziecka w środowisku. Aby diagnoza była trafna i rzetelna, należy poszukiwać nowych narzędzi diagnostycznych, zwłaszcza że postęp w zdobywaniu wiedzy jest bardzo szybki.

W świetle coraz to nowej wiedzy na temat dojrzewania i funkcjonowania centralnego układu nerwowego (CUN) zostanie tu zaproponowane nowe rozumienie

* Celestyna Grzywniak; Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, ul. Ingardena 4, 30-060 Kraków; tel. +48 12 6626620, e-mail: gcel@poczta.onet.pl

dojrzałości szkolnej. Uwzględniając współczesne osiągnięcia z zakresu neurobiologii, neurologii dziecka, neuropsychologii, a przede wszystkim neuronauki, zaproponowano objęcie diagnozą również rozwoju ruchowego, w tym motoryki dużej i małej oraz równowagi ciała, a także sprawdzenie występowania wybranych odruchów pierwotnych śladowej postaci oraz zwrócenie uwagi na rozwój emocjonalno-społeczny, percepcji wzrokowej, lateralizacji i przetwarzania słuchowego. Przyjęto, że dziecko w wieku 6 czy 7 lat powinno osiągnąć dojrzałość neuropsychologiczną do szkolnego uczenia się. Oznacza to uzyskanie odpowiedniego poziomu dojrzałości centralnego układu nerwowego, warunkującego prawidłowy przebieg procesów psychicznych i motorycznych biorących udział w uczeniu się. Dojrzewanie CUN to dynamiczny proces prawidłowego rozwoju komórek nerwowych, powstawania połączeń pomiędzy nimi oraz pomiędzy strukturami mózgu, tworzenia się we właściwym czasie mieliny na drogach nerwowych, a także prawidłowego rozwoju odruchów pierwotnych i posturalnych oraz ich integracji. Odpowiedni przebieg procesów neurofizjologicznych daje podstawy do zdobywania umiejętności w zakresie czytania i pisania. Uczenie staje się wtedy łatwe i przyjemne.

Rozwój neurofizjologiczny rozpoczyna się już w życiu płodowym. W pierwszym roku powstaje więź między matką, ojcem a dzieckiem. Tworzy się poczucie bezpieczeństwa, tak istotne w całym rozwoju emocjonalnym. Można więc powiedzieć, że dojrzałość neuropsychologiczną do szkolnego uczenia się kształtuje się przez wiele lat – przez okres życia płodowego, po urodzeniu i w okresie szkolnym. Inny obraz dojrzałości neuropsychologicznej do uczenia się będzie u dziecka 6- i 7-letniego, a inny – w wieku dorastania, w którym kształtuje się myślenie abstrakcyjne, a jeszcze inny – u studentów. Stopień owej dojrzałości zależy od danego etapu rozwoju psychomotorycznego, od dojrzewania centralnego układu nerwowego i wytwarzania się połączeń pomiędzy komórkami nerwowymi i różnymi strukturami mózgu. Im więcej komórka nerwowa wytwarza zakończeń nerwowych i synaps, tym więcej tworzy się połączeń synaptycznych. W tym przypadku przekaz impulsów nerwowych jest silniejszy i bardziej trwały. Uczenie się, w rozumieniu neuropsychologicznym, to zatem tworzenie nowych połączeń pomiędzy komórkami nerwowymi i wzmacnianie ich przez wielokrotne powtarzanie.

Aby dziecko uzyskało gotowość do pójścia do szkoły, jego mózg musi odpowiednio dojrzeć, a więc utworzyć tyle połączeń nerwowych, by umożliwiły one odpowiednią komunikację pomiędzy strukturami mózgu odpowiedzialnymi za różne funkcje. Wykształcona powinna być również lateralizacja, czyli dominacja półkuli dla określonej czynności. Bardzo ważna jest motywacja i chęć do nauki oraz odpowiedni poziom mowy i myślenia, a także rozwoju ruchowego.

W dalszej części zostanie przedstawiona procedura badania dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się dzieci 6- i 7-letnich oraz wyniki jej diagnozowania u 57 dzieci, które wzięły udział w empirycznych dociekaniach.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Przedmiotem badań własnych było sprawdzenie trafności doboru testów diagnostycznych weryfikujących dojrzałość neuropsychologiczną do szkolnego uczenia się oraz zdiagnozowanie rozwoju psychomotorycznego dzieci biorących udział w badaniu. Głównym celem badań była adaptacja i zastosowanie odpowiednich testów, które będą miały za zadanie diagnozowanie dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się dzieci 6- i 7-letnich. Cele szczegółowe dotyczyły:

1) określenia trafności doboru testów badających dojrzałość neuropsychologiczną do uczenia się;
2) sprawdzenia poziomu wykonania testów przez dzieci z trudnościami i bez trudności w uczeniu się;
3) poznania możliwości wykonania zaproponowanych testów w warunkach szkolnych.

W związku z przedmiotem badań sformułowano główny problem badawczy, który brzmi: czy przedstawione testy diagnostyczne można zastosować do badania dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się u dzieci 6- i 7-letnich? Przedstawiono również problemy szczegółowe:

1. Jaki poziom dojrzałości neuropsychologicznej do uczenia się uzyskały dzieci z grupy głównej i porównawczej?
2. Czy i jaka występuje różnica w ocenach uzyskanych z wykonywania testów diagnostycznych u dzieci z grupy głównej i porównawczej?
3. Czy u dzieci w grupie głównej występuje częściej lateralizacja nieustalona i skrzyżowana niż u dzieci w grupie porównawczej?
4. Czy badanie dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się dzieci 6- i 7-letnich jest przydatne w praktyce pedagoga szkolnego oraz nauczyciela?

Charakterystyka wykorzystanych metod, technik i narzędzi diagnostycznych

Do opisu i obliczeń statystycznych użyto pakietu SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) w wersji 17.; w celu porównania wyników grup i obliczenia istotności statystycznej zastosowano χ^2 niezależności, a dla mniejszych liczebności – test Fishera. Za różnicę statystycznie istotną przyjęto wartość $p \leq 0{,}05$, a za różnicę statystycznie wysoko istotną $p \leq 0{,}01$.

W celu zdobycia informacji o dziecku od rodzica lub nauczyciela przeprowadzono metodę dialogową w formie rozmowy niestrukturalizowanej dotyczącej rozwoju psychomotorycznego dziecka i występujących trudności szkolnych oraz sondaż diagnostyczny w formie badań ankietowych. Celem tej metody było wyłonienie dzieci, u których występują trudności w uczeniu się, oraz dzieci, u których

takich trudności nie ma. W odniesieniu do dziecka również zastosowano metodę dialogową (miała ona na celu bliższe jego poznanie oraz stworzenie miłej i przyjaznej atmosfery podczas badań) oraz testy diagnostyczne.

Zaprezentowanie w jednym artykule tak obszernych badań, kwestionariusza ankiety i dokładnego opisu testów zamieszczonych w tabeli 1. nie jest możliwe. Czytelnik zainteresowany tą problematyką znajdzie szczegółowe analizy w książce *Dojrzałość neuropsychologiczna do szkolnego uczenia się dzieci sześcio- i siedmioletnich* (Grzywniak, 2013a, b).

Testy do badania dojrzałości neuropsychologicznej do uczenia się u dzieci 6- i 7-letnich

Testy te badają poziom rozwoju funkcji psychomotorycznych. Wzorowane są m.in. na testach Nikołaja Oziereckiego (za: Surynt, 2003, Barański, 1963, Przywęda, 1973), Newella Kepharta (1970) i Sally Goddard (2004, 2006) oraz Haliny Spionek (za: Skibińska, 2001). Wykonywane testy oceniane są na pięciostopniowej skali. Ich narzędziem jest specjalnie opracowany kwestionariusz (zob. tabela 1).

Ocena poziomu dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się u dzieci 6- i 7-letnich

Na podstawie własnego doświadczenia i wiedzy o rozwoju dziecka zaproponowano kryteria oceny poziomu dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się u dzieci 6- i 7-letnich. Wyróżniono następujących pięć poziomów (zob. także tabela 2):

- poziom I – wysoki, posiadany przez dzieci, które wykonały zaproponowane testy prawidłowo, a więc na ocenę 0 lub 1; w rozmowie i ankiecie nie znaleziono odpowiedzi świadczących o występowaniu nasilonych trudności, a więc ocenionych na 3 i 4 punkty;
- poziom II – dobry, może być osiągnięty przez dzieci, które dobrze wykonywały testy, uzyskały dwie oceny 2-punktowe, co oznacza, że w dwóch obszarach wykonały próby tylko w 50%. Są to obszary, nad którymi należy z dzieckiem popracować i wykonać dodatkowe ćwiczenia. W ankiecie brak ocen świadczących o znacznych trudnościach;
- poziom III – dostateczny, związany z trudnościami w dwóch obszarach, a więc dziecko otrzymało dwa razy po 3 lub 4 punkty bądź też jeden raz 3 punkty i jeden raz 4 punkty, a także dowolną liczbę ocen 2-punktowych. Oznacza to, że w ankiecie pojawiły się oceny rodziców czy nauczycieli mówiące o trudnościach. Dziecko wymaga ćwiczeń rozwijających poszczególne obszary;
- poziom IV – dojrzałość niewystarczająca, wskazuje na brak dojrzałości do szkolnego uczenia się. W wykonaniu testów pojawiły się co najmniej trzy

Tabela 1. Kwestionariusz testów diagnozujących dojrzałość neuropsychologiczną do szkolnego uczenia się dzieci 6- i 7-letnich

Testy diagnostyczne badające dojrzałość neuropsychologiczną do szkolnego uczenia się u dzieci 6- i 7-letnich	**Ocena wykonania zadania**			
	0*	**1***	**2***	**3***
1. Stanie na jednej, a potem na drugiej nodze przez 8–10 sekund w pozycji jak bocian.				
2. Chodzenie wzdłuż linii prostej, przy jednoczesnym odmierzaniu – stopa za stopą (tip-top) – odległości kilku metrów (ok. 3–4 m); należy posuwać się do przodu, a potem do tyłu.				
3. Dotykanie czubkiem kciuka po kolei czubków pozostałych palców, najpierw w jednej ręce, a potem w drugiej (którą rękę wybiera dziecko?). Druga może być mniej sprawna.				
4. Kładzenie się na brzuchu i równoczesne unoszenie rąk i nóg; utrzymywanie ich w górze przez 5 sekund.				
5. Wodzenie oczami w różnych płaszczyznach.				
6. Badanie śladowej postaci odruchu Moro. Nauczyciel stoi blisko ściany, aby mógł bezpiecznie złapać dziecko podczas testu. Dziecko stoi kilka kroków przed nauczycielem odwrócone tyłem.				
7. Test Schildera: uniesienie rąk i wyprostowanie ich przed sobą, wolne obracanie głową dziecka przez nauczyciela, oczy zamknięte. Nauczyciel stoi z tyłu za dzieckiem.				
8. Czytanie przez dziecko słów: kuzyn, jeleń, kożuszki, duchota, Bogumiła. Może sylabizować, ale następnie musi przeczytać całość.				
9. Analiza i synteza sylabowa: burak, korowody, karuzela; gu-zi-ki, ka-ru-ze-la, ma-ry-na-rze.				
10. Analiza i synteza głoskowa: Bogna, wesele, kapelusz; rz-e-p-a, s-e-r-c-e, h-a-n-g-a-r.				
11. Przerysowywanie figur: 10, 11, 12 z testu 14 figur geometrycznych H. Spionek (za: Skibińska, 2001).				
12. Rysowanie pionowej kreski pomiędzy liniami papieru kancelaryjnego przez 10 sekund (dokładność ok. 5 mm). Ręka dominująca powinna wykonać 20 kresek.				
13. Lateralizacja (ocena nie punktowa, lecz opisowa): l – lewostronna, p – prawostronna, s – skrzyżowana, n – nieustalona.	oko	ucho	ręka	noga

* Ocena wykonania zadania: 0 – trudności nie występują; 1– trudności występują czasami; 2 – trudności występują częściej; 3 – trudności występują często z pewnym nasileniem; 4 – trudności występują zawsze lub prawie zawsze

Źródło: opracowanie własne na podstawie N. Ozierecki (za: Surynt, 2003, Barański, 1963, Przywęda, 1973), N. Kephart (1970), S. Goddard (2004, 2006), H. Spionek (za: Skibińska, 2001).

oceny 3- lub 4-punktowe. Dziecko powinno być objęte opieką pedagogiczną. Koniecznie należy zastosować ćwiczenia stymulujące poszczególne funkcje;

- poziom V – wymaga indywidualnego rozpatrzenia trudności dziecka. Jedna funkcja słabiej się rozwija i wymaga dokładniejszej diagnozy. Często dotyczy to rozwoju emocjonalnego. Pozostałe funkcje oceniono na 0 lub 1 punkt. W ankiecie może się pojawić jedna słabsza ocena na 3 lub 4 punkty. Rodzice i nauczyciele mogą również sygnalizować istnienie jakiegoś problemu dziecka.

Należy podkreślić, że w przeprowadzonym badaniu dokonano analizy ilościowej i jakościowej. Ta pierwsza dotyczyła liczby otrzymanych ocen z testów, ta druga zaś – poszczególnych funkcji, w tym stopnia nasilenia zakłóceń (czyli wykonania na 0, 1, 2, 3 lub 4 punkty) oraz łączenia ocen z testów z ocenami z ankiet przeprowadzonych z rodzicem lub nauczycielem. Ankieta wypełniona przez rodzica czy nauczyciela sygnalizuje również występujące trudności.

Tabela 2. Ocena dojrzałości neuropsychologicznej do uczenia się u dzieci 6- i 7-letnich

Lp.	**Ocena dojrzałości**	**Uzyskana punktacja**				
		0 100% wykonania	**1 75% wykonania**	**2 50% wykonania**	**3 25% wykonania**	**4 Test niewykonany**
1	Wysoka	Dowolna liczba	Dowolna liczba	–	–	–
2	Dobra	Dowolna liczba	Dowolna liczba	Maksymalnie dwie oceny	–	–
3	Dostateczna	Dowolna liczba	Dowolna liczba	Dowolna liczba	Maksymalnie dwie oceny	
4	Niewystarczająca	Dowolna liczba	Dowolna liczba	Dowolna liczba	Co najmniej trzy oceny	
5	Do indywidualnego rozpatrzenia	Dowolna liczba	Dowolna liczba	Ocena nie występuje	Jedna ocena na 3 lub 4 punkty	

Źródło: opracowanie własne.

W diagnozowaniu dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się wyróżniono następujące obszary: motoryki dużej, motoryki małej, analizy i syntezy słuchowej, koordynacji ruchowej oko–ręka, pracy mięśni okoruchowych i rozwoju odruchowego dziecka. Zwrócono także uwagę na rozwój dominacji, proponując badanie lateralizacji.

Charakterystyka badanej grupy

W badaniach wzięło udział 57 dzieci w wieku 6 i 7 lat. Dzieci zakwalifikowane do grupy głównej były postrzegane przez nauczycieli i rodziców jako mające trudności w uczeniu się i zostały skierowane na badania, zaś dzieci zaliczone do grupy porównawczej nie miały trudności w uczeniu się i, zdaniem nauczycieli i rodziców, rozwijały się prawidłowo. Do grupy głównej zaklasyfikowano 30 dzieci w wieku od 6 lat i 10 miesięcy do 7 lat i 10 miesięcy. Średnia wieku wyniosła 7,6 lat. Do grupy porównawczej zakwalifikowano 27 dzieci w wieku od 6,9 do 7,10 lat; średnia wieku w tej grupie wynosiła 7,4 lat. Dane dotyczące wieku badanych umieszczono w tabeli 3.

Tabela 3. Wiek dzieci biorących udział w badaniu

Grupa	Liczba dzieci	Średni wiek	Rozpiętość wieku
Główna	30	7,6	6,10–7,10
Porównawcza	27	7,4	6,9–7,10

Źródło: opracowanie własne.

Pod względem płci grupa główna i porównawcza były do siebie zbliżone: $p = 0{,}791$. W obydwu grupach było po 11 dziewcząt; chłopców do grupy głównej zakwalifikowało się 19, do grupy porównawczej zaś – 16. Łącznie przebadano 35 chłopców i 22 dziewczynki. Dane zamieszczono w tabeli 4.

Tabela 4. Liczba dziewcząt i chłopców w badanych grupach

Grupa	Chłopcy	Dziewczęta	Łącznie
Główna %	19 63,3	11 36,7	30
Porównawcza %	16 59,3	11 40,7	27
Suma %	35 61,4	22 38,6	57

Źródło: opracowanie własne.

Miejsce, organizacja i przebieg badań

Badania prowadzone były w Krakowie na terenie zespołu szkół ogólnokształcących oraz szkoły podstawowej, a także w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Badania diagnostyczne trwały od października do listopada 2007 r. Kierowane były na nie dzieci, u których nauczyciele pierwszych klas lub rodzice zauważyli trudności w uczeniu się. Były one kwalifikowane do grupy głównej, natomiast do grupy porównawczej włączono te dzieci, które nie wykazywały

trudności w uczeniu się, a miały ochotę na udział w badaniu i rodzice wyrazili na to zgodę.

Poziom dojrzałości neuropsychologicznej do uczenia się dzieci 6- i 7-letnich w badanej grupie

W celu znalezienia odpowiedzi na pytanie, jaki poziom dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się uzyskały dzieci z grupy głównej i porównawczej, zastosowano specjalnie dobrane kryteria oceny poziomu dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się u dzieci 6- i 7-letnich. Kryteria te powstały na podstawie analizy literatury i własnych doświadczeń autorki. Następnie dokonano obliczeń statystycznych; przedstawiono je w tabeli 5.

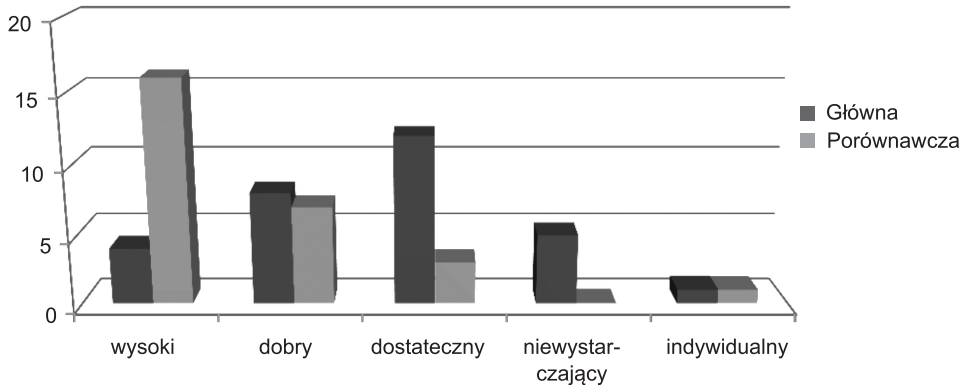
Tabela 5. Poziom dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się u dzieci 6- i 7-letnich uzyskany w grupie głównej i porównawczej

Grupa	Poziomy dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się u dzieci 6- i 7-letnich					*p*
	wysoki	dobry	dostateczny	niewystarczający	indywidualny	
Główna	4 (13,3%)	8 (26,7%)	12 (40,0%)	5 (16,7%)	1 (3,3%)	< 0,001
Porównawcza	16 (59,3%)	7 (25,9%)	3 (11,1%)	0 (0,0%)	1 (3,7%)	

Źródło: opracowanie własne.

Dane zamieszczone w tabeli 5. pokazują, że tylko 4 dzieci z grupy głównej, do której należały dzieci z trudnościami w uczeniu się, uzyskało wysoki poziom dojrzałości neuropsychologicznej do uczenia się, a w grupie porównawczej – aż 16; dobry poziom dojrzałości – 8 dzieci w pierwszej grupie i w drugiej; stopień dostateczny – aż 12 dzieci z grupy głównej, a tylko 3 z grupy porównawczej. Dojrzałość niewystarczająca pojawiła się u 5 dzieci w grupie dzieci z trudnościami w uczeniu się, a nie pojawiła się w drugiej. Poziom indywidualnego rozpatrzenia został osiągnięty przez jedno dziecko z każdej z grup. Różnica w uzyskanych wynikach w grupie głównej i porównawczej jest na poziomie wysokiej istotności statystycznej, $p < 0{,}001$. Wynik ten przemawia za tym, że dzieci z grupy głównej, a więc z trudnościami w uczeniu się, uzyskały zdecydowanie gorsze wyniki, świadczące o niższym poziomie dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się, niż dzieci z grupy porównawczej. Uzyskane rezultaty dodatkowo przedstawiono na wykresie 1.

Z danych przedstawionych na wykresie 1. wynika, że wysoką dojrzałość do szkolnego uczenia się uzyskało najwięcej dzieci z grupy porównawczej, natomiast dojrzałość dostateczna i niewystarczająca zdecydowanie częściej wystę-



Wykres 1. Poziom dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się dzieci 6- i 7-letnich w grupie głównej i porównawczej

Źródło: opracowanie własne.

puje w grupie głównej. Wyniki te potwierdzają założenie, że w grupie głównej, czyli u dzieci z trudnościami w uczeniu się, przeważa dojrzałość dostateczna i niewystarczająca, w drugiej grupie zaś – dojrzałość wysoka.

Ocena testów badających dojrzałość neuropsychologiczną do szkolnego uczenia się wykonywanych przez dzieci z grupy głównej i porównawczej

Aby odpowiedzieć na drugie pytanie badawcze: czy i jaka występuje różnica w ocenach uzyskanych z wykonania testów diagnostycznych u dzieci z grupy głównej i porównawczej? – zestawiono oceny dwóch badanych grup uzyskane z poszczególnych testów, a następnie porównano i obliczono istotność statystyczną. Wyniki zamieszczono w tabeli 6.

Tabela 6. Oceny uzyskane z wykonania testów badających dojrzałość neuropsychologiczną do szkolnego uczenia się przez dzieci z dwóch badanych grup

Test	Grupa	Ocena					*p*
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	
1.	główna	8 (26,7%)	10 (33,3%)	10 (33,3%)	1 (3,3%)	1 (3,3%)	0,040
	porównawcza	13 (48,1%)	12 (44,4%)	2 (7,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	
2.	główna	11 (36,7%)	13 (43,3%)	6 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0,013
	porównawcza	18 (66,7%)	9 (33,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	

Test	Grupa	Ocena					*p*
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	
3.	główna	10 (33,3%)	9 (30,0%)	8 (26,7%)	3 (10,0%)	0 (0,0%)	0,103
	porównawcza	10 (37,0%)	14 (51,9%)	3 (11,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	
4.	główna	9 (30,0%)	10 (33,3%)	9 (30,0%)	1 (3,3%)	1 (3,3%)	0,188
	porównawcza	11 (40,7%)	13 (48,1%)	3 (11,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	
5.	główna	14 (46,7%)	7 (23,3%)	4 (13,3%)	5 (16,7%)	0 (0,0%)	0,066
	porównawcza	15 (55,6%)	10 (37,0%)	0 (0,0%)	1 (3,7%)	0 (0,0%)	
6.	główna	9 (30,0%)	10 (33,3%)	7 (23,3%)	4 (13,3%)	0 (0,0%)	0,055
	porównawcza	13 (48,1%)	12 (44,4%)	2 (7,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	
7.	główna	6 (20,0%)	12 (40,0%)	9 (30,0%)	2 (6,7%)	1 (3,3%)	0,012
	porównawcza	10 (37,0%)	16 (59,3%)	1 (3,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	
8.	główna	9 (30,0%)	12 (40,0%)	6 (20,0%)	3 (10,0%)	0 (0,0%)	0,035
	porównawcza	16 (59,3%)	10 (37,0%)	1 (3,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	
9.	główna	27 (90,0%)	3 (10,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0,139
	porównawcza	27 (100%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	
10.	główna	20 (66,7%)	6 (20,0%)	2 (6,7%)	2 (6,7%)	0 (0,0%)	0,148
	porównawcza	24 (88,9%)	3 (11,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	
11.	główna	6 (20,0%)	11 (36,7%)	9 (30,0%)	4 (13,3%)	0 (0,0%)	0,046
	porównawcza	12 (44,4%)	11 (40,7%)	4 (14,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	
12.	główna	3 (19,0%)	13 (43,3%)	9 (30,0%)	5 (16,7%)	0 (0,0%)	0,001
	porównawcza	13 (48,1%)	12 (44,4%)	2 (7,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	

Źródło: opracowanie własne.

Z danych przedstawionych w tabeli 6. wynika, że w pięciu testach dzieci z grupy głównej uzyskały gorsze wyniki niż dzieci z grupy porównawczej i różnice te były na poziomie statystycznie istotnym. W jednym (12.) teście różnica ta była na poziomie wysokiej istotności statystycznej. W sześciu pozostałych testach wyniki nie były istotne statystycznie.

Pierwszy test (stanie na jednej nodze przez 8–10 sekund) był wykonany gorzej przez dzieci z grupy głównej i różnica była istotna statystycznie, $p = 0{,}040$. Prawidłowo wykonało go 8 dzieci z grupy głównej, a z grupy porównawczej – aż 13. Oznacza to, że u dzieci z trudnościami w szkolnym uczeniu się występuje gorszy poziom równowagi statycznej niż u dzieci bez takich trudności.

W drugim teście (chodzenie wzdłuż linii prostej) pomiędzy wynikami również wystąpiła różnica statystycznie istotna, $p = 0{,}013$. W grupie porównawczej aż 18 dzieci wykonało ten test prawidłowo, otrzymując najlepszą ocenę – 0 punktów, a w grupie głównej tylko 11 dzieci. Różnicę można też zauważyć w ocenie na 2 punkty. W grupie głównej aż 6 dzieci otrzymało tę ocenę, a w grupie porównawczej – żadne. Wyniki te świadczą o występowaniu słabszego poziomu równowagi dynamicznej u dzieci z trudnościami w uczeniu się, a więc w grupie głównej.

Oba omówione testy badają umiejętność utrzymania równowagi ciała, na którą ma wpływ układ przedsionkowy.

W następnym, trzecim teście (dotykanie czubkiem kciuka po kolei czubków pozostałych palców) wyniki nie wykazywały istotnej różnicy statystycznej, $p = 0{,}103$. Różnica zaznaczyła się jednak w ocenie na 1, 2 i 3 punkty. Analiza otrzymanych wyników prowadzi do wniosku, że dzieci z grupy głównej wypadły nieznacznie słabiej niż dzieci z grupy porównawczej. Mianowicie, dzieci ocenionych na 1 punkt z grupy głównej było 9, a z grupy porównawczej – 14, a więc więcej. Ocenionych na 2 punkty – 8 z grupy głównej oraz 3 z grupy porównawczej. Słabą ocenę 3-punktową otrzymało 3 dzieci z grupy z trudnościami w uczeniu się, natomiast żadne w grupie porównawczej. Oznacza to, że u dzieci z grupy z trudnościami w uczeniu się występuje nieznacznie mniejsza sprawność manualna.

Wyniki testu czwartego (kładzenie się na brzuchu i równoczesne unoszenie rąk i nóg) również nie wykazały istotnej różnicy statystycznej pomiędzy dwoma grupami, $p = 0{,}188$. Największą różnicę zanotowano w ocenie na 2 punkty, gdzie w grupie głównej aż 9 dzieci otrzymało tę ocenę, a w grupie porównawczej – tylko 3. Ogólnie można powiedzieć, że dzieci z grupy głównej nieznacznie gorzej wykonywały to zadanie. Omawiany test sprawdza sprawność i siłę dużych mięśni grzbietu, kończyn dolnych i górnych oraz koordynację między nimi. Sprawność dużych mięśni jest podstawą do rozwoju mięśni leżących proksymodystalnie, a więc małych, leżących dalej od kręgosłupa, np. manualnych.

Wyniki uzyskane w teście piątym (wodzenie oczami w różnych płaszczyznach) również nie wykazały różnicy statystycznie istotnej, $p = 0{,}066$, jednak oceny były zauważalnie słabsze w grupie głównej, co można zaobserwować

przy ocenie na 2 i 3 punkty. W grupie głównej wykonanie testu ocenione na 3 punkty uzyskało 5 dzieci, a w grupie porównawczej – tylko 1 dziecko, zaś na 2 punkty – 4 dzieci w grupie głównej i żadne w grupie porównawczej. Test bada umiejętność wykonywania określonych ruchów mięśni oczu bez poruszania głową, co ma wpływ na umiejętność czytania oraz pisania.

Test szósty bada śladową postać odruchu Moro, która może niekorzystnie wpływać na rozwój emocjonalny dziecka oraz na odbiór pobudzenia w różnych układach sensorycznych. Uzyskana różnica nie wykazała istotności statystycznej, $p = 0{,}055$. Jednakże można zauważyć, że dzieci z grupy głównej gorzej wykonywały ten test. Aż 7 badanych z tej grupy uzyskało słabą ocenę 3-punktową, a z grupy porównawczej – tylko 2 badanych, natomiast 4 dzieci z grupy z trudnościami w szkolnym uczeniu się nie wykonało tego zadania w ogóle. Zarysowuje się zatem wyraźna tendencja świadcząca na niekorzyść dzieci z grupy głównej.

Test Schildera, czyli siódmy z kolei, bada umiejętność wykonania samodzielnego ruchu głowy (przy braku ruchu resztą ciała) bez występowania napięć mięśni. W przypadku śladowej postaci asymetrycznego tonicznego odruchu szyi test ten może być wykonany niepoprawnie. Śladowa postać tego odruchu może niekorzystnie wpływać na naukę czytania, pisania, rozwój lateralizacji, koordynację ruchową i ruchowo-wzrokową zwłaszcza przy przekraczaniu linii środka. Różnica w wynikach obu badanych grup wystąpiła na poziomie statystycznie istotnym, $p = 0{,}012$. Największa różnica pojawiła się w ocenie na 2 punkty, ponieważ w grupie dzieci z trudnościami w uczeniu się aż 9 badanych otrzymało tę ocenę, a w drugiej grupie – tylko 1 osoba. Najsłabsze oceny, na 3 i 4 punkty, również wystąpiły tylko w grupie dzieci z trudnościami w uczeniu się. Wyniki analizy wskazują na słabsze efekty uzyskane przez dzieci z trudnościami w uczeniu się, a więc z grupy głównej.

Wyniki testu ósmego (czytanie zaproponowanych słów) uzyskane w dwóch badanych grupach różnią się między sobą na poziomie statystycznie istotnym: $p = 0{,}035$. W grupie głównej 9 dzieci wykonało ten test prawidłowo, w grupie porównawczej – 16, natomiast na 2 punkty – 6 dzieci w grupie głównej i 1 dziecko w grupie porównawczej. Słaba ocena 3-punktowa pojawiła się tylko u dzieci z grupy z trudnościami w uczeniu się. Świadczy to o występowaniu większych trudności w czytaniu zaproponowanych słów w grupie głównej.

Test dziewiąty bada umiejętność dokonywania analizy i syntezy sylabowej, a więc podstawowych umiejętności szkolnych. Uzyskane wyniki nie wykazały różnicy na poziomie statystycznie istotnym: $p = 0{,}139$. W obu grupach 27 dzieci wykonało test na ocenę 0 punktów i tylko 3 dzieci z grupy głównej – na 1 punkt. Może to oznaczać, że test był zbyt łatwy dla obu grup badanych, a więc dzieci opanowały tę czynność na dobrym poziomie.

Test dziesiąty bada umiejętność dokonywania analizy i syntezy głoskowej. Porównanie wyników nie wykazało istotnej różnicy statystycznej pomiędzy dwoma grupami: $p = 0{,}148$. Można jednak zauważyć, że w grupie głównej poja-

wiły się dwie wypowiedzi ocenione na 2 i 3 punkty, a w grupie porównawczej wszystkie wypowiedzi oceniono na 0 i 1 punkt. Wynik ten pokazuje, że tylko w grupie z trudnościami w szkolnym uczeniu się występowały problemy w dokonywaniu analizy i syntezy głoskowej.

Test jedenasty polegał na przerysowaniu trzech figur. Różnica uzyskana z porównania wyników dwóch badanych grup jest istotna statystycznie: $p = 0{,}046$. Wyniki analizy wskazują, że w grupie głównej tylko 6 dzieci przerysowało proponowane figury dobrze, 9 dzieci otrzymało 2 punkty, 4 dzieci zaś miało duże trudności, gdyż uzyskało 3 punkty. W grupie porównawczej 12 dzieci wykonało rysunki prawidłowo, a tylko 4 dzieci wykazało pewne trudności i zostało ocenionych na 2 punkty. Oznacza to, że większe problemy w wykonaniu tego testu pojawiły się w grupie dzieci z trudnościami w szkolnym uczeniu się.

W teście dwunastym (rysowanie pionowej kreski pomiędzy liniami papieru) różnica między wynikami dwóch badanych grup kształtowała się na poziomie wysokiej istotności statystycznej: $p < 0{,}001$. Największa różnica dotyczyła oceny na 2 i 3 punkty. Wyniki analizy uzyskanych ocen świadczą o występowaniu problemów dotyczących rysowania kresek tylko w grupie u dzieci z trudnościami w szkolnym uczeniu się. Natomiast w drugiej grupie występowały głównie oceny pozytywne, na 0 i 1 punkt, a tyko 2 badanych otrzymało ocenę 2-punktową.

W dalszej części zostanie przedstawiona analiza wyników, która pomoże odpowiedzieć na pytanie: czy u dzieci z grupy głównej występuje częściej lateralizacja nieustalona i skrzyżowana niż u dzieci z grupy porównawczej? Otrzymane rezultaty badań przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Wyniki uzyskane z badania lateralizacji dzieci z grupy głównej i grupy porównawczej

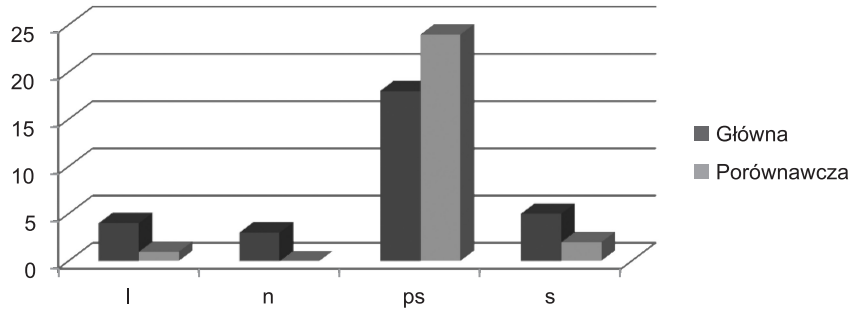
Test	Grupa	l	n	ps	s	p
13.	główna	4 (13,3%)	3 (10,0%)	18 (60,0%)	5 (16,7%)	0,093
	porównawcza	1 (3,7%)	0 (0,0%)	24 (88,9%)	2 (7,4%)	

Objaśnienie: l – lewostronna, n – nieustalona, ps – prawostronna, s – skrzyżowana

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zestawionych w tabeli 7. wynika, że dzieci z lewostronną lateralizacją w grupie głównej było 4, a w grupie porównawczej znalazło się tylko jedno, lateralizacja nieustalona występowała zaś u 3 dzieci z grupy głównej i nie występowała w grupie porównawczej. Ten typ dominacji uważany jest za nieprawidłowy i powoduje wiele trudności szkolnych. Lateralizację skrzyżowaną można było spotkać u 5 dzieci z grupy głównej i 2 z grupy porównawczej. W literaturze nie zawsze postrzegana jest ona jako nieprawidłowa. U niektórych dzieci może powodować trudności w czytaniu i pisaniu, zwłaszcza na początku nauki szkolnej.

Występowanie danego rodzaju trudności będzie zależeć od tego, które narządy zmysłu dominują po lewej bądź prawej stronie, oraz czy występują również na poziomie motorycznym, czyli która ręka i noga dominuje. W tym badaniu lateralizacja nieustalona pojawiła się tylko w grupie głównej, a więc u dzieci z trudnościami w uczeniu się, a skrzyżowana – w obydwu grupach, ale ze znaczną przewagą w grupie głównej. Analizując otrzymane wyniki, można powiedzieć, że rozwój lateralizacji u dzieci jest lepszy w grupie porównawczej niż w grupie głównej, ale uzyskane różnice nie są na poziomie statystycznie istotnym. Rezultaty te przedstawiono na wykresie 2.



Wykres 2. Wyniki uzyskane z badania lateralizacji dzieci z grupy głównej i grupy porównawczej

Objaśnienie: l – lewostronna, n – nieustalona, ps – prawostronna, s – skrzyżowana

Źródło: opracowanie własne.

Rezultaty przedstawione na wykresie wskazują, że najczęściej dominacja prawostronna pojawiała się w grupie porównawczej, zaś lateralizacja nieustalona – uważana obecnie za nieprawidłową – tylko w grupie głównej. Lateralizacja lewostronna i skrzyżowana występuje w obu grupach, jednak z dużą przewagą w grupie głównej. Wyniki te potwierdzają rozważania teoretyczne Marty Bogdanowicz i Anny Adryjanek (2004) oraz Haliny Spionek (1985), a także światowej sławy naukowca Michaela S. Gazzanigi (2008), dotyczące wpływu lateralizacji na procesy czytania i pisania i sugerujące, że może ona znacznie utrudnić ten proces.

Podsumowanie i wnioski końcowe

Przeprowadzone analizy pozwoliły zebrać materiał badawczy i odpowiedzieć na postawione pytania szczegółowe.

1. **Jaki poziom dojrzałości neuropsychologicznej do uczenia się uzyskały dzieci z grupy głównej i porównawczej?** Zdecydowanie wyższy poziom dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się występował w grupie porównawczej. Różnica w uzyskanych wynikach dwóch badanych

grup kształtuje się na poziomie wysokiej istotności statystycznej: $p < 0{,}001$. Taki wynik można zaobserwować na poziomie wysokim, dostatecznym oraz niewystarczającym dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się u dzieci 6- i 7-letnich.

2. **Czy i jaka występuje różnica w ocenach uzyskanych z wykonywania testów diagnostycznych u dzieci z grupy głównej i porównawczej?** Ocena z wykonanych testów diagnostycznych była słabsza w grupie głównej, a więc u dzieci wykazujących trudności w szkolnym uczeniu się. W pięciu testach wykonywanych przez dzieci z obu grup wystąpiła różnica statystycznie istotna, zaś w jednym teście pojawiła się różnica wysoce statystycznie istotna przemawiająca na niekorzyść grupy głównej. Oznacza to, że dzieci z grupy głównej niektóre testy wykonywały znacznie gorzej, zaś w innych sześciu testach, w których nie wystąpiła różnica statystycznie istotna, można zauważyć tendencję do uzyskiwania gorszych rezultatów w grupie głównej.
3. **Czy u dzieci w grupie głównej występuje częściej lateralizacja nieustalona i skrzyżowana niż u dzieci w grupie porównawczej?** Przeprowadzone badania wskazują na występowanie znacznie częściej lateralizacji nieustalonej i skrzyżowanej w grupie dzieci z trudnościami w szkolnym uczeniu się. U 3 dzieci z grupy głównej została zdiagnozowana lateralizacja nieustalona, a więc nieprawidłowa. W grupie porównawczej nie wystąpiła. Lateralizacja skrzyżowana pojawiła się u 5 dzieci z grupy głównej i u 2 dzieci z grupy porównawczej. Ten typ lateralizacji w niektórych koncepcjach określany jest jako nieukończony rozwój tej funkcji lub nieprawidłowy (Goddard, 2004). Spionek (1985) i Gazzaniga (2008) lateralizację skrzyżowaną uważają za nieprawidłową.
4. **Czy badanie dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się dzieci 6- i 7-letnich jest przydatne w praktyce pedagoga szkolnego oraz nauczyciela?** Z obserwacji oraz rozmów z dziećmi, nauczycielami i rodzicami, a przede wszystkim z analizy zebranego materiału badawczego wynika, że badanie dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się dzieci 6- i 7-letnich jest przydatne w praktyce. Przemawiają za tym otrzymane rezultaty, które potwierdziły faktyczne trudności w uczeniu się u dzieci. Procedura ta pozwala w szybki sposób przeprowadzić badanie dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się i uzyskać rozeznanie dotyczące przygotowania dziecka do podjęcia nauki szkolnej. W razie uzyskania przez dziecko dojrzałości dostatecznej lub niewystarczającej należy otoczyć je specjalną opieką pedagogiczną i wdrożyć program terapeutyczno-edukacyjny dostosowany do obszarów, które słabiej się rozwijają. Poza analizą ilościową przeprowadza się również analizę jakościową. Wskazuje ona, które funkcje gorzej się rozwijają i z jakim nasileniem występują. W analizie jakościowej pomocna jest ocena na pięciostopniowej skali, która pokazuje stopień nasilenia problemu.

Wnioski:

- Dobór testów i ich konstrukcja dobrze diagnozują dzieci 6- i 7-letnie z trudnościami w szkolnym uczeniu się.
- Zastosowane testy potwierdziły niewystarczającą lub dostateczną dojrzałość neuropsychologiczną do szkolnego uczenia się u dzieci z trudnościami w uczeniu się.
- Propozycja stosowania testów może być wykorzystana w praktyce szkolnej i poradnianej.
- Konstrukcja testów w zakresie dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się dzieci 6- i 7-letnich może być wykorzystana w całości lub wybiórczo na poszczególnych etapach powstawania trudności w uczeniu się, np. na początku klasy zerowej lub – w przyszłości – w klasie pierwszej, z pominięciem testu czytania wyrazów oraz syntezy i analizy głoskowej. Procedurę tę można również zastosować w badaniach dzieci starszych, dostosowując testy czytania oraz analizy i syntezy sylabowej i głoskowej do poziomu ucznia.

Bibliografia

Barański, A. (1963). Charakterystyka zdolności ruchowych dzieci ośmioletnich na podstawie badań testowych. *Rozprawy naukowe WSWF Wrocław*, *2*, 58–73.

Bogdanowicz, M., Adryjanek, A. (2004). *Dziecko z dysleksją w szkole*. Warszawa: Operon.

Denisiuk, L. (1960). Badania nad uzdolnieniami ruchowymi. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, *4*, 23–42.

Gazzaniga, M.S. (2008). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind*. New York: Norton.

Goddard, S. (2004). *Odruchy, uczenie i zachowanie*. Warszawa: Międzynarodowy Instytut Neurokinezjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów.

Goddard, S. (2006). *Program ćwiczeń integrujących do zajęć ze specjalnymi potrzebami*. Materiały z kursu „Rozpoznawanie i terapia opóźnień neurorozwojowych u dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce oraz trudnościami z utrzymaniem koordynacji ruchowej występującymi w warunkach szkolnych". Warszawa: Instytut Neurofizjologii i Psychologii Polska.

Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Grzywniak, C. (2010). Rola dojrzałości neuropsychologicznej w procesie uczenia się. W: J. Wyczesany (red.), *Krakowska Pedagogika Specjalna* (s. 185–193). Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

Grzywniak, C. (2013a). *Dojrzałość neuropsychologiczna do szkolnego uczenia się dzieci sześcio- i siedmioletnich*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.

Grzywniak, C. (2013b). *Dbałość o prawidłowy rozwój psychomotoryczny dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.

Jarosz, E. (2004). *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

Kephart, N. (1970). *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*. Warszawa: PWN.

Skibińska, H. (2001). *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.

Przywęda, R. (1973). Rozwój somatyczny i motoryczny. Warszawa: PZWS.

Spionek, H. (1985). *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: PZWL.

Surynt, A. (2003). Rozwój fizyczny i motoryczny dzieci 6- i 7-letnich jako kryterium wieku rozpoczynania nauki w szkole. *Człowiek i Ruch* (*Human Movement*), *1*(*7*), 8–13.

BADANIE DOJRZAŁOŚCI NEUROPSYCHOLOGICZNEJ DO SZKOLNEGO UCZENIA SIĘ. DONIESIENIA Z BADAŃ WŁASNYCH

Streszczenie

W artykule przedstawiam pokrótce nowe rozumienie dojrzałości szkolnej, które nazwałam dojrzałością neuropsychologiczną do szkolnego uczenia się, oraz proponuję rozszerzenie procesu diagnostycznego o ważne obszary rozwoju psychoruchowego dziecka. Przedstawiam nową procedurę prowadzenia badania dojrzałości szkolnej u dzieci 6- i 7-letnich, uwzględniając w niej testy badające motorykę dużą, małą, równowagę statyczną oraz dynamiczną i niektóre odruchy pierwotne mające wpływ na procesy uczenia się. Następnie prezentuję wyniki przeprowadzonych badań, w których wzięło udział łącznie 57 dzieci, oraz opisuję uzyskane poziomy dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się. Na końcu analizy porównuję otrzymane wyniki.

Słowa kluczowe: dojrzałość szkolna, dojrzałość neuropsychologiczna do szkolnego uczenia się, diagnoza pedagogiczna, poziomy dojrzałości neuropsychologicznej do szkolnego uczenia się

ASSESSING NEUROPSYCHOLOGICAL MATURITY FOR SCHOOL LEARNING. A REPORT ON THE AUTHOR'S OWN RESEARCH

Abstract

In this article, I briefly present a new way of understanding school maturity, which I refer to as "neuropsychological maturity for school learning," and propose that the assessment process extend to the significant areas of child psychomotor development. I present a new procedure for school maturity assessment in children aged six and seven, taking into consideration gross and fine motor skills, static and dynamic balance and some primitive reflexes which can affect the process of learning. Then I present the results of research conducted on 57 children and describe the levels of neuropsychological maturity for school learning obtained in the study. At the end of the analysis, I compare the obtained results.

Key words: school maturity, neuropsychological maturity for school learning, pedagogical assessment, levels of neuropsychological maturity for school learning

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO"
CNS nr 2(28) 2015, 85–93

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1163585

IWONA FAMULSKA*

REAKTYWNOŚĆ EMOCJONALNA A FIZYCZNA I WERBALNA AGRESJA WŚRÓD NASTOLATKÓW

Wprowadzenie

Przedmiotem omówionych w artykule badań jest związek między reaktywnością emocjonalną a zachowaniem agresywnym. W tekście podjęto próbę ustalenia relacji między reaktywnością a agresją interpersonalną manifestowaną fizycznie i werbalnie.

Agresja interpersonalna odnosi się do działań zainicjowanych i przeprowadzonych przez osobę lub grupę i skierowanych ku innym w taki sposób, że ich wynikiem jest szkoda, utrata cenionych wartości, ból czy cierpienie drugiej osoby lub grupy osób (Frączek, 1979). Reaktywność emocjonalna jest cechą temperamentalną. Oznacza właściwość jednostki polegającą na intensywnym reagowaniu na bodźce emotogenne, przejawiającą się w dużej wrażliwości emocjonalnej i małej odporności emocjonalnej (Zawadzki, Strelau, 1997). Reaktywność jako cecha odnosi się przede wszystkim do emocji negatywnych, takich jak złość, irytacja, wściekłość czy gniew, i stanowi o charakterystycznym wzorcu reagowania emocjonalnego w powiązaniu ze sprawnością działania (Strelau, 1985). Zgodnie ze zmodyfikowaną wersją hipotezy o związku między frustracją a agresją Leonarda Berkowitza (1989) czynność agresywna może być regulowana tzw. gotowością emocjonalną. Doświadczenie negatywnych emocji w odpowiedzi na prowokacje może sprzyjać pojawieniu się reakcji agresywnej.

Dane eksperymentalne pokazują, że istnieje związek między reaktywnością emocjonalną a intensywnością agresji (np. Ciarkowska, Frączek, 1981, Eliasz, 1973, 1980, za: Frączek, 1986). Osoby wysoko reaktywne w warunkach średniej frustracji reagowały większym nasileniem agresji niż grupa kontrolna. W badaniach Giana V. Caprary i Concetty Pastorelli (1989) osoby o dużej drażliwości i wrażliwości emocjonalnej wybierały wyższe wartości szoku elektrycznego niż

* Iwona Famulska; e-mail: ifamulska@interia.pl

osoby zajmujące niższe pozycje na tych skalach. Badanie przeprowadzone w grupie dzieci (Fabes, Eisenberg, 1993) wykazało, że te łatwiej wpadające w gniew i przejawiające go w większym nasileniu bardziej niż dzieci mało pobudliwe są skłonne reagować gniewem w awersyjnych dla siebie sytuacjach. Doświadczanie gniewu, złości czy poczucia winy współwystępuje z przejawianą agresją, zarówno fizyczną, jak i werbalną (Chen, Coccaro, Jacobson, 2012), zwłaszcza wśród mężczyzn. Na moderujący charakter impulsywności wskazują badania osób dorastających (Fite i in., 2008): impulsywność określana przez nauczycieli zapośredniczała relację między wyborem agresywnych rozwiązań w sytuacjach niejednoznacznych a zachowaniami agresywnymi opisywanymi przez matki. W szczególności agresywne wybory dokonywane w wieku 13 lat były istotnie związane z agresywnymi zachowaniami w wieku 14–17 lat w grupie osób o wysokim i średnim poziomie impulsywności. Z kolei w badaniach Agnieszki Miklewskiej i Aleksandry Miklewskiej (2000) zaobserwowano, że niski poziom reaktywności wiąże się z podwyższoną agresją ogólną. W badaniach własnych (Famulska, 2003) stwierdzono współwystępowanie niższego poziomu reaktywności z wyższą agresją interpersonalną, ale tylko w grupie chłopców.

W rozważaniach nad związkiem między reaktywnością emocjonalną a agresją interpersonalną (Frączek, 2002) można się koncentrować nad funkcją reaktywności w regulacji określonych rodzajów agresji, np. agresji emotogennej (agresji reaktywnej) czy agresji instrumentalno-zadaniowej (agresji proaktywnej). Innymi słowy, można pytać o mechanizmy agresji bądź też skupić się na formie obserwowanego zachowania agresywnego, w szczególności na fizycznych i werbalnych przejawach agresji.

Cele i hipotezy

Celem dociekań empirycznych było ustalenie związku między reaktywnością emocjonalną a natężeniem fizycznej i werbalnej agresji interpersonalnej. Prace przeprowadzono w ramach środków na badania własne Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (2003, Instytut Psychologii Stosowanej, Katedra Podstaw Psychologii).

Agresją fizyczną określa się działanie, którego celem jest zadanie bólu, fizyczne zranienie innej osoby czy też zniszczenie obiektu (Frodi, Macaulay, Thome, 1977). Agresję werbalną definiuje się jako zachowanie, które prowadzi do szkody natury psychologicznej lub (i) społecznej. Efektem agresji werbalnej mogą być zranione uczucia, zachwiana reputacja osoby, wobec której agresja jest kierowana, jej deprecjacja w oczach innych. Agresję fizyczną i werbalną w literaturze określa się łącznie jako agresję bezpośrednią (np. Cohen i in., 2006).

Zakładano, że reaktywność emocjonalna sprzyja pojawianiu się zachowań agresywnych o charakterze zarówno fizycznym, jak i werbalnym. Taka zależność wynika z właściwości reaktywności. Przypomnijmy, że szybkość powsta-

wania emocji, zwłaszcza negatywnych, reagowanie gniewem czy złością na mniejsze frustracje i słabsze bodźce oraz na większy ich zakres, w dużym stopniu zależy od reaktywności emocjonalnej. Negatywne pobudzenie emocjonalne jest jednym z czynników uprawdopodabniających pojawienie się agresji. Mielibyśmy tutaj do czynienia z agresją emotogenną, będącą w istocie reakcją obronną na szkodliwe bodźce czy frustracje (Frączek, 1986). Zatem, osoby wysoko reaktywne przejawiają zachowania agresywne bardziej nasilone w porównaniu z osobami o niskiej reaktywności. Uzasadnieniem tej hipotezy są wyniki przytaczanych badań (np. Ciarkowska, Frączek, 1981, Eliasz, 1973, za: Frączek, 1986; Caprara, Pastorelli, 1989). Natomiast osoby nisko reaktywne przejawiają relatywnie niższe natężenie zachowań agresywnych o charakterze fizycznym i werbalnym niż osoby wysoko reaktywne. Niski poziom reaktywności nie sprzyjałby pojawianiu się negatywnego pobudzenia emocjonalnego. Osoby nisko reaktywne charakteryzują się mniejszą wrażliwością emocjonalną i są bardziej odporne emocjonalnie niż jednostki wysoko reaktywne.

Metoda

Osoby badane i przebieg badania

W badaniu uczestniczyli uczniowie trzeciej klasy gimnazjum. Grupa liczyła 170 osób w wieku 15–16 lat (83 dziewczęta i 87 chłopców).

Badanie odbywało się podczas dwóch 45-minutowych posiedzeń. Na pierwszym spotkaniu osoby badane wypełniały Kwestionariusz FCZ-KT Bogdana Zawadzkiego i Jana Strelaua (1997). Na drugim – oceniały częstotliwość zachowań agresywnych (Kwestionariusz Wzajemnych Ocen, Kirwil-Parzych, 1979) przejawianych przez kolegów i koleżanki. Ocenianie odbywało się na zasadzie „każdy każdego" z wyłączeniem własnej osoby. Badania miały charakter grupowy, od 24 do 30 osób w klasie. Chłopcy i dziewczęta byli badani razem.

Uczniowie oceniali natężenie agresji anonimowo, natomiast Kwestionariusz Temperamentu podpisywali imieniem i nazwiskiem. Było to spowodowane koniecznością identyfikacji i połączenia wyników obu badań dla każdej osoby. Wynik w skali reaktywności emocjonalnej z Kwestionariusza FCZ-KT (Zawadzki, Strelau, 1997) danej osoby łączono z ocenami w zakresie agresji, jakie otrzymała od swoich klasowych kolegów. Przed wypełnieniem kwestionariuszy osoby badane zostały poinformowane, że ich wyniki posłużą wyłącznie celom naukowym, a dane identyfikacyjne zostaną usunięte w toku dalszych analiz.

Zastosowane metody

Do pomiaru reaktywności emocjonalnej (RE) wykorzystano Kwestionariusz Temperamentu (FCZ-KT) Zawadzkiego i Strelaua (tamże). Wskaźnikiem reaktywności jest wynik surowy w skali reaktywności emocjonalnej. Skala zawiera 20 pozycji (np.: „Tracę pewność siebie, gdy ktoś mnie denerwuje"), z których każda

jest twierdzeniem, do którego ma się ustosunkować osoba badana, wybierając odpowiedź twierdzącą (TAK) lub przeczącą (NIE). Właściwości psychometryczne skali reaktywności emocjonalnej (RE): rzetelność pomiaru szacowana współczynnikiem alfa Cronbacha wynosi 0,82 w próbie wiekowej 15–24 lata i 0,87 w przedziale 15–69 lat oraz 0,83 w grupie wiekowej 15–19 lat (próba normalizacyjna, dane dla obu płci). Zadowalający wynik osiągnęła również trafność szacowana w próbach porównawczych, np. z opisanymi przez Iwana Pawłowa wymiarami temperamentu, z wymiarami osobowości (por. podręcznik do FCZ-KT, tamże).

Drugim narzędziem wykorzystanym w badaniu był Kwestionariusz Wzajemnych Ocen (KWO; w opracowaniu Iwony Famulskiej na podstawie narzędzia zamieszczonego w pracy doktorskiej Lucyny Kirwil-Parzych, 1979). Jest to skala szacunkowa przeznaczona do oceny przez rówieśników natężenia zachowań agresywnych przejawianych przez osoby badane w codziennych sytuacjach. Osobami oceniającymi byli koledzy i koleżanki z klasy. Z czterech skal zawartych w KWO w badaniu wykorzystano dwie mierzące agresję interpersonalną, mianowicie: skalę agresji fizycznej (np.: „potrafi zamierzyć się na kogoś, odepchnąć go") oraz skalę agresji werbalnej (np.: „potrafi kłócić się, mówić komuś obraźliwe rzeczy, robi złośliwe uwagi").

Istotą Kwestionariusza Wzajemnych Ocen (Kirwil-Parzych, 1979) jest to, że każda osoba wystawia osobie badanej ocenę (w skali od 0 do 4) i wynik ostateczny stanowi sumę wszystkich ocen. Wyniki są proporcjonalne do liczby osób oceniających, czyli liczby osób obecnych w trakcie badania w danej klasie (od 17 do 29 osób oceniających w sześciu klasach). Stąd konieczność modyfikacji metody polegającej na normowaniu wyników w każdej klasie ze względu na liczbę osób oceniających zachowania rówieśników.

Wyniki

Uzyskano następujące wskaźniki:

- wskaźnik reaktywności emocjonalnej (RE);
- w zakresie agresji interpersonalnej – wskaźnik agresji fizycznej (AF) i wskaźnik agresji werbalnej (AW).

Analizę wyników przeprowadzano z uwzględnieniem płci osób badanych. Pierwszym etapem było porównanie chłopców i dziewcząt w zakresie mierzonych zmiennych. Charakterystykę reaktywności emocjonalnej i natężenie agresji interpersonalnej przedstawia tabela 1.

Analiza rozkładów pojedynczych zmiennych wskazuje, że rozkłady te istotnie nie są normalne. Dla sprawdzenia normalności rozkładów każdej zmiennej zastosowano test c^2. Na podstawie testu c^2 hipoteza zerowa mówiąca o braku różnicy między rozkładem z próby a rozkładem normalnym została odrzucona (na poziomie ufności > 0,90) dla zmiennych z wyjątkiem reaktywności w grupie chłopców i agresji werbalnej w grupie dziewcząt.

Rozkład odbiegający od normalnego wskazuje, że stosowanie testów parametrycznych dla uzyskanych wyników należy uznać za nieuprawnione (Ferguson, Takane, 2004; Francuz, Mackiewicz, 2005). W tej sytuacji uzasadnione jest stosowanie testów nieparametrycznych i kryteriów opartych na rangach. W istocie każdy z testów parametrycznych ma swoje odpowiedniki w metodach, których kryteria oparte są na rangach. W dalszej analizie będziemy zatem stosować testy nieparametryczne w celu sprawdzenia istotności różnic dla opisywanych zmiennych między chłopcami i dziewczętami oraz w celu analizy korelacji (R Spearmana).

Tabela 1. Zestawienie danych nt. reaktywności emocjonalnej i agresji dla chłopców i dziewcząt

Zmienna (płeć)	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Mediana
RE (chłopcy)	8,045	3,793	8
AF (chłopcy)	44,06	24,9	39,3
AW (chłopcy)	42,06	22,66	36,2
RE (dziewczęta)	11,361	4,263	11
AF (dziewczęta)	25,84	17,23	22,4
AW (dziewczęta)	24,398	13,879	30,6

RE – reaktywność emocjonalna; AF – agresja fizyczna; AW – agresja werbalna

Źródło: opracowanie własne.

Dla sprawdzenia różnic w zakresie opisywanych zmiennych między chłopcami i dziewczętami zastosowano test mediany (test znaków; jego parametrycznym odpowiednikiem jest test t-Studenta; Ferguson, Takane, 2004). Istotną różnicę między badanymi z obu grup stwierdzono w zakresie reaktywności emocjonalnej. Wyniki testu mediany zostały opracowane za pomocą testu c^2. Dla przykładu, w teście mediany dla reaktywności (dla prób niezależnych) $c^2(1) = 24{,}67$, co ukazuje istotność różnicy dla $p < 0{,}001$. Dziewczęta charakteryzują się wyższym poziomem reaktywności emocjonalnej niż chłopcy. Istotne różnice między chłopcami i dziewczętami uzyskano również dla agresji (wartości $c^2(1) = 15{,}2$; $p < 0{,}001$ dla AF oraz 5,6; $p < 0{,}05$ dla AW). Można powiedzieć, że chłopcy przejawiają częściej zachowania agresywne o charakterze fizycznym niż ich koleżanki. Ponadto, chłopcy manifestują wyższy poziom agresji werbalnej.

Kolejnym etapem analizy wyników było określenie, czy obie formy zachowań agresywnych współwystępują w badanych próbach. Korelacje mierzono współczynnikiem R Spearmana. W grupie chłopców korelacja między agresją fizyczną i werbalną wyniosła 0,89. Chłopcy postrzegani jako ci, którzy częściej przejawiają agresję fizyczną, mogą wykazywać tendencję do częstszych werbalnych zachowań agresywnych.

Podobny kierunek zależności stwierdzono w grupie dziewcząt. Korelacja między agresją fizyczną i werbalną wyniosła 0,82. W ocenie rówieśników dziewczęta przejawiające agresję fizyczną częściej prezentują zachowania agresywne o charakterze werbalnym.

Reaktywność emocjonalna a natężenie agresji

Związek między reaktywnością emocjonalną a miarami natężenia agresji określany był na podstawie współczynnika R Spearmana. Wyniki analizy przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Związek między reaktywnością emocjonalną i agresją w grupie chłopców i dziewcząt

Płeć	RE – AF	RE – AW
Chłopcy	–0,068	–0,12
Dziewczęta	–0,13	–0,19

RE – reaktywność emocjonalna; AF – agresja fizyczna; AW – agresja werbalna

Źródło: opracowanie własne.

Reaktywność emocjonalna ujemnie koreluje z oboma skalami agresji w grupie chłopców. Otrzymane zależności są słabe, żadna z nich nie osiągnęła progu istotności statystycznej (dla tej wielkości próby na poziomie ufności 0,95 kryterium wynosi 0,20). Można jedynie mówić o zarysowanej tendencji, zgodnie z którą przypuszczalnie istnieje ujemna korelacja między reaktywnością i agresją interpersonalną wśród chłopców. Oznaczałoby to, że chłopcy charakteryzujący się niższym poziomem reaktywności emocjonalnej częściej manifestują fizyczne i werbalne zachowania agresywne wobec innych.

Korelacje między reaktywnością emocjonalną i formami agresji wśród dziewcząt przyjmują również wartości ujemne. Jednakże przy tak wysokim błędzie pomiaru – $p < 0,10$ – trudno mówić o statystycznej istotności uzyskanych wyników – $R(83) = –0,19$; $p < 0,10$, dla tej wielkości próby na poziomie ufności 0,95 kryterium wynosi 21. Podobnie jak w grupie chłopców można dostrzec tendencję, zgodnie z którą dziewczęta z niskim poziomem reaktywności emocjonalnej częściej prezentują zachowania agresywne zarówno o charakterze fizycznym, jak i werbalnym w relacjach z innymi osobami niż dziewczęta wysoko reaktywne.

Podsumowanie i komentarz

1. Przedmiotem badań własnych był związek między reaktywnością emocjonalną a zachowaniem agresywnym. Spodziewano się wykazać, że reaktywność sprzyja pojawianiu się agresji fizycznej i werbalnej. Przeprowadzone badania nie potwierdziły tych oczekiwań. W obu grupach badanych reaktyw-

ność emocjonalna ujemnie korelowała z agresją (fizyczną i werbalną). Przypomnijmy, że u chłopców zależność między reaktywnością a agresją okazała się nieistotna statystycznie i dotyczy to zarówno agresji fizycznej, jak i werbalnej. Z kolei u dziewcząt nieistotny okazał się związek między reaktywnością i agresją fizyczną, natomiast współwystępowanie reaktywności z agresją werbalną ujawniło się jedynie na granicy istotności statystycznej. Podobne rezultaty otrzymały Agnieszka Miklewska i Aleksandra Miklewska (2000), gdzie niższy poziom reaktywności występował z bardziej nasiloną agresją ogólną.

2. Nie potwierdziło się zatem przypuszczenie, że reaktywność emocjonalna warunkuje szybkość powstawania ujemnych emocji, co z kolei mogłoby prowadzić do zachowań agresywnych o charakterze emotogennym, na co wskazywały wyniki badań eksperymentalnych (Ciarkowska, Frączek, 1981, Eliasz, 1973, za: Frączek, 1986; Caprara, Pastorelli, 1989). Zgodnie z tezą Berkowitza (1989) negatywne pobudzenie emocjonalne jest jednym z wielu czynników sprzyjających zachowaniom agresywnym, wyraźniej modyfikuje natężenie agresji, natomiast nie musi jej wywoływać.
3. W wyniku przeprowadzonych analiz okazało się, że badane formy agresji współwystępują. Osoba, która w percepcji rówieśników częściej niż inni przejawia agresję fizyczną, częściej prezentuje również agresję werbalną. Takie prawidłowości odnotowano zarówno w grupie chłopców, jak i dziewcząt. Wynik ten jest potwierdzeniem innych badań, np. Janusza Surzykiewicza (2000).
4. Szukając odpowiedzi na pytania związane bezpośrednio z tematyką badań, odkryto również inne zależności. Potwierdzono, że zróżnicowanie cech temperamentu uzależnione jest od płci (Zawadzki, Strelau, 1997). Dziewczęta uzyskały wyższe wyniki w skali reaktywności emocjonalnej niż chłopcy.

Chłopcy częściej niż dziewczęta przejawiają zachowania agresywne. Większa intensywność agresji wśród chłopców dotyczy zachowań fizycznych oraz werbalnych. Jest to wynik, który tylko częściowo potwierdza dane pochodzące z innych badań. Surzykiewicz (2000) wskazuje, że różnice między płciami w nasileniu zachowań agresywnych są najbardziej widoczne w częstszym stosowaniu przez chłopców bezpośredniej agresji fizycznej. Jeśli chodzi o agresję werbalną, chłopcy również uzyskali wyższe wskaźniki, jednak różnice te są mniejsze. Adam Frączek przytacza wyniki otrzymane przez Kaja Björqvista (1992, za: Frączek, 1996); mianowicie, chłopcy w porównaniu z dziewczętami częściej prezentują bezpośrednią agresję fizyczną. Podobne rezultaty otrzymano w badaniach międzykulturowych (Lansford i in., 2012). Natomiast w odniesieniu do tego samego wieku (15 lat) nie odnotowano istotnych różnic między obiema grupami w zakresie agresji werbalnej.

Podsumowując, należy stwierdzić, że hipoteza o pozytywnym związku między reaktywnością emocjonalną a agresją bezpośrednią nie została potwierdzona.

Uzyskane wyniki wskazują na brak zależności statystycznie istotnej pomiędzy badanymi zmiennymi w obu grupach badanych.

Bibliografia

Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, *106*, 59–73.

Caprara, G.V., Pastorelli, C. (1989). Toward a reorientation of research on aggression. *European Journal of Personality*, *3*, 121–130.

Chen, P., Coccaro, E.F., Jacobson, K.C. (2012). Hostile attributional bias, negative emotional responding, and aggression in adults: Moderating effects of gender and impulsivity. *Aggressive Behavior*, *38*, 47–63.

Cohen, R., Hsueh, Y., Russell, K.M., Ray, G.E. (2006). Beyond the individual: A consideration of context for the development of aggression. *Aggression and Violent Behavior*, *11*, 341–351.

Fabes, R.A., Eisenberg, N. (1993). Pobudzenie emocjonalne a gniewne i agresywne zachowanie małych dzieci. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja* (s. 103–120). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.

Famulska, I. (2003). *Związek między poczuciem skuteczności a natężeniem zachowań agresywnych u osób ze zróżnicowanym poziomem reaktywności emocjonalnej*. Nieopublikowana praca magisterska, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski.

Ferguson, G.A., Takane, Y. (2004). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Fite, J.E., Goodnight, J.A., Bates, J.E., Dodge, K.A., Pettit, G.S. (2008). Adolescent aggression and social cognition in the context of personality: Impulsivity as a moderator of predictions from social information processing. *Aggressive Behavior*, *34*, 511–520.

Francuz, P., Mackiewicz, R. (2005). *Liczby nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Frączek, A. (1979). Czynności agresywne jako przedmiot studiów eksperymentalnej psychologii społecznej. W: A. Frączek (red.), *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych* (s. 9–32). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.

Frączek, A. (1986). Temperament and regulation of interpersonal aggression. *Polish Psychological Bulletin*, *17*(*1*), 3–13.

Frączek, A. (1996). Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży jako zjawisko społeczne. W: A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa edukacyjna* (s. 37–55). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Frączek, A. (2002). O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej. W: I. Kurcz, D. Kądzielawa (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy* (s. 45–64). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Frodi, A., Macaulay, J., Thome, P.R. (1977). Are women always less aggressive than men? A review of the experimental literature. *Psychological Bulletin*, *84*, 634–660.

Kirwil-Parzych, L. (1979). *Zależność między neurotyzmem i własnościami struktury „ja" a cechami agresji interpersonalnej*. Nieopublikowana praca doktorska, Instytut Psychologii, Uniwersytet Warszawski.

Lansford, J.E., Skinner, A.T., Sorbring, E., Giunta Di, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K.A., Malone, P.S., Oburu, P., Pastorelli, C., Tapanya, S., Uribe Tirado, L.M., Zelli, A., Al.-Hassan, S.M., Alampay, L.P., Bacchini, D., Bombi, A.S., Bornstein, M.H., Chang, L. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive Behavior*, *38*, 298–308.

Miklewska, A., Miklewska, A. (2000). Związek temperamentu z zachowaniami agresywnymi i zagrożeniem uzależnieniem od alkoholu w świetle regulacyjnej teorii temperamentu J. Strelaua. Sprawozdanie z badań. *Przegląd Psychologiczny*, *2*, 173–190.

Strelau, J. (1985). *Temperament, osobowość, działanie*. Warszawa: PWN.

Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
Zawadzki, B., Strelau, J. (1997). *Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (FCZ – KT). Podręcznik*. Warszawa: PTP.

REAKTYWNOŚĆ EMOCJONALNA A FIZYCZNA I WERBALNA AGRESJA WŚRÓD NASTOLATKÓW

Streszczenie

Celem badań było ustalenie związku między reaktywnością emocjonalną a fizyczną i werbalną agresją wśród nastolatków. Grupa badanych liczyła 170 uczniów. W celu opracowania wyników zastosowano nieparametryczne statystyczne metody analizy. Otrzymane wyniki w większości świadczą na rzecz postawionej hipotezy jedynie na poziomie trendu. Wynikiem istotnym statystycznie okazał się odwrotny związek między reaktywnością a werbalną agresją u dziewcząt, natomiast u chłopców takiej zależności na istotnym poziomie statystycznym nie stwierdzono.

Słowa kluczowe: reaktywność emocjonalna, fizyczna i werbalna agresja wśród nastolatków

EMOTIONAL REACTIVITY AND PHYSICAL AND VERBAL AGGRESSION AMONG ADOLESCENTS

Abstract

The purpose of the study was to determine the relationship between emotional reactivity and physical and verbal aggression among adolescents. The sample consisted of 170 pupils. Nonparametric statistical methods were used in data analysis. The results of the study do not confirm the hypothesis that people with high reactivity have a higher level of physical and verbal aggression. In the group of boys, emotional reactivity did not correlate with physical and verbal aggression.

Key words: emotional reactivity, physical and verbal aggression among adolescents

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO” ISSN 1734-5537
CNS nr 2(28) 2015, 95–101

RECENZJE I POLEMIKI

MARIANNA MAREK-RUKA*

Agnieszka Wołowicz-Ruszkowska (red.). (2014). *Wpływ ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną na rozwój nauki i życie społeczne. Raport z badań*. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym

W latach 2013−2014 Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (PSOUU) realizowało międzynarodowy projekt badawczy współfinansowany przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, na temat: „Wpływ ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną na rozwój nauki i życie społeczne”. Prezentowana publikacja jest efektem owego projektu.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że recenzowany tom jest raportem z badań naukowych, porównawczych, obejmujących pięć krajów (Francję, Włochy, Litwę, USA i Polskę). Szczególny akcent w tych badaniach położono na rolę i znaczenie organizacji rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną. Przedmiotem projektu była diagnoza oraz analiza działalności ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce i w wybranych krajach (Francja, Włochy, Litwa, Stany Zjednoczone); założeniem – prezentacja funkcji pełnionych przez ruchy rodziców i płynących z nich korzyści dla uczestników takich działań, dla obywateli, państwa i nauki. Dzięki analizie raportów, ekspertyz, jak również danych pochodzących z wywiadów, autorzy dokonali opisu kondycji ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce (Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym: Agnieszka Wołowicz-Ruszkowska, Ewa Wapiennik-Kuczbajska) i w wybranych krajach: na Litwie (Litewskie Towarzystwo na rzecz Opieki nad Osobami z Niepełnosprawnością Intelektualną „Viltis”: Natalija Olesova), we Włoszech (Narodowa Rada do spraw Niepełnosprawności: Luisa Bosisio Fazzi), Francji (Uniwersytet

* Marianna Marek-Ruka; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: mruka@aps.edu.pl

Poitiers: Michel Billé) i Stanach Zjednoczonych (University of Florida: zespół pod kierunkiem Diane Ryndak).

Projekt składał się z trzech etapów. Pierwszy z nich polegał na zbadaniu przez ekspertów z Polski, Litwy, Włoch, Francji i Stanów Zjednoczonych dokumentów na temat roli ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną w kształtowaniu życia społecznego (systemu prawnego, mieszkalnictwa, edukacji, aktywizacji społeczno-zawodowej, rzecznictwa, zmiany postaw wobec niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością intelektualną, dostępu do wiedzy i edukacji, wsparcia dla rodzin osób z niepełnosprawnością intelektualną, opieki medycznej) oraz nauki (kreowanie wiedzy: inspiracja, wspólne badania naukowe, grupy badawcze). Przy realizacji wymienionych zamierzeń badawczych zastosowano metodę jakościową − badanie typu *desk research* (badanie źródeł zastanych) wykorzystujące dostępne dokumenty i materiały: krajowe akty prawne dotyczące edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych, raporty, sprawozdania, opracowania, opinie i inne dokumenty sporządzone przez instytucje krajowe.

Drugim etapem było przeprowadzenie wywiadów z osobami znaczącymi dla kształtowania się systemu wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Każdy z ekspertów przeprowadził indywidualne wywiady pogłębione z dziewięcioma osobami: trzema specjalistami pracującymi z osobami z niepełnosprawnością intelektualną lub naukowcami (panel 1), trzema przedstawicielami administracji państwowej lub przedstawicielami ruchu rodziców (panel 2) oraz trzema osobami z niepełnosprawnością intelektualną (panel 3). Analiza wywiadów pozwoliła odpowiedzieć na pytanie dotyczące roli ruchu rodziców w tworzeniu polityki wsparcia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Trzeci etap projektu objął sporządzenie raportu z badania oraz prezentację wyników na XXXVII Międzynarodowym Sympozjum Naukowym pn. „Ruch rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną a badania naukowe i praktyka społeczna − koegzystencja czy współpraca?". Sympozjum zorganizowało (28−29 listopada 2013 r. w Warszawie) Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym we współpracy z Polskim Zespołem do Badań Naukowych nad Niepełnosprawnością Intelektualną − filią IASSIDD (International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities), którego przedstawiciele przysłali wyrazy poparcia dla podjętej inicjatywy badawczej.

Opracowanie rozpoczyna referat Michela Billé (Uniwersytet w Poitiers, Francja) pt. „Niepełnosprawność intelektualna. Od ignorancji do obywatelstwa – działalność stowarzyszeń rodziców", w którym autor przedstawia drogę przemian odnośnie do niepełnosprawności intelektualnej na terenie Francji. Konsekwencją opisywanych działań były przeobrażenia społeczne, zawodowe, instytucjonalne. Na uwagę zasługują rozważania dotyczące następujących zagadnień: dostęp do życia społecznego i zawodowego, dostęp do edukacji i szkoły, warunki mieszkaniowe, rozwój nauki.

Natalija Olesova (Litewskie Towarzystwo na rzecz Opieki nad Osobami z Niepełnosprawnością Intelektualną „VILTIS") w referacie zatytułowanym „Wpływ społeczeństwa obywatelskiego na jakość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną" opisuje działalność litewskiej organizacji pozarządowej zrzeszającej rodziców i dążącej do poprawy jakości życia ich dzieci. Towarzystwo „VILTIS" współpracuje z lokalnymi i krajowymi władzami. To właśnie ono zainicjowało ideę integracji i wspiera system usług w zakresie wszechstronnej integracji osób z niepełnosprawnością.

Trzeci rozdział raportu stanowi prezentacja Luisy Bosisio Fazzi, przedstawicielki Włoskiego Forum Osób Niepełnosprawnych, na temat: „Stowarzyszenie Rodziców we Włoszech. Historia, rola i funkcja społeczna w zapewnianiu praw i dobrej jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną". Proces tworzenia się organizacji rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną stanowi istotny element historii społeczeństwa ostatnich lat. Chodzi tu o aktywne organizacje walczące o szacunek, prawa i godność dla wszystkich ludzi, jako członków społeczeństwa. Autorka podkreśla, że od lat wszystkim organizacjom przyświecają zasady Konwencji ONZ, głoszące równość i ideę włączania, dotyczące wszystkich osób z niepełnosprawnością, w tym także niepełnosprawnością intelektualną.

Rozdział czwarty, pt. „Rola rzecznictwa i organizacji typu non-profit w tworzeniu i w doradzaniu usług dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w Stanach Zjednoczonych", przedstawia wyniki badania w opracowaniu amerykańskich badaczek: Megan Foster, Deborah Taub i Diane Ryndak (University of Florida). Na wstępie autorki zaznaczają, że praktyka włączania społecznego wszystkich obywateli, w tym osób z niepełnosprawnością, stanowi niezwykle złożone zadanie. Wymaga ono poznania wielu systemów funkcjonujących w społeczeństwie, w tym systemów edukacji, mieszkalnictwa, służby zdrowia i pracy. Analiza usług i form wsparcia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną na terenie USA oparta jest na następujących założeniach:

- każdy ma takie samo prawo, aby podejmować decyzje, które mają wpływ na jego życie, niezależnie od niepełnosprawności intelektualnej;
- każdy ma możliwość, aby w aktywny i znaczący sposób włączyć się we wszystkie aspekty życia społecznego, w którym funkcjonowałby, gdyby nie niepełnosprawność intelektualna;
- osoby niepełnosprawne należy traktować na równi z innymi członkami społeczeństwa;
- osoby te powinny pracować w swojej społeczności, a nie w zakładach pracy chronionej;
- osoby niepełnosprawne mają prawo do zabierania głosu w sprawach, które ich dotyczą;
- każda osoba niepełnosprawna ma równe szanse edukacji, zatrudnienia i opieki zdrowotnej.

Kolejną część recenzowanego opracowania stanowią doniesienia z Polski, które obejmują sześć wykładów. Pierwszy głos to wykład Agnieszki Wołowicz-Ruszkowskiej i Ewy Wapiennik-Kuczbajskiej (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej) nt.: „Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym jako awangarda zmian w systemie wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną". Autorki w sposób interesujący i ze znawstwem zagadnienia prezentują bogatą i różnorodną działalność PSOUU w ciągu ostatnich 50 lat. W tym czasie stowarzyszenie podejmowało różnorodne działania na rzecz wyrównywania szans osób z niepełnosprawnością intelektualną, tworzenia warunków przestrzegania wobec nich praw człowieka, aktywowania ich w życiu społecznym oraz wspierania ich rodzin. PSOUU, prowadząc swoją działalność, tworzyło i nadal tworzy warunki sprzyjające współdziałaniu społecznemu w podejmowaniu decyzji dotyczących różnych problemów i poziomu funkcjonowania nowoczesnego państwa.

Krystyna Mrugalska (Honorowy Prezes Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym) prezentuje referat pt. „Od świata barier do świata horyzontów. Wkład Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym w budowanie systemu wsparcia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną". Mrugalska, pionierka PSOUU, przedstawia działalność i osiągnięcia stowarzyszenia na przestrzeni 50 lat. Droga przebyta przez tę organizację ukazuje sytuację na początku lat 60. XX w. oraz dzisiaj – wszystkie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną uczą się w ramach obowiązku szkolnego. Nawet te z głęboką, wieloraką niepełnosprawnością intelektualną otrzymują wielospecjalistyczną pomoc oraz kompleksową rehabilitację, a także opiekę i transport. Podsumowując swoje rozważania, autorka stwierdza, że mimo wielu zmian, które mają istotne znaczenie w poprawie jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, jest jeszcze wiele do zrobienia przy obalaniu ciągle istniejących barier.

Następny, niezwykle interesujący rozdział zawiera rozważania Anny Firkowskiej-Mankiewicz (IFiS, APS) i Antoniny Ostrowskiej (IFiS, PAN) nt.: „Ruch rodziców – impulsem zmiany społecznej". Na wstępie autorki wyjaśniają, co należy rozumieć przez „zmiany społeczne", a następnie ukazują znaczenie ruchu rodziców dla badań naukowych i praktyki społecznej. Historia ruchu rodziców przekonuje, że zmiany społeczne są możliwe, a impulsem dla nich był właśnie ów ruch. Jednakże mimo licznych sukcesów trudno jest stwierdzić, że są one wystarczające. Wprost przeciwnie – konieczne są nadal działania zmierzające do likwidacji ciągle istniejących barier społecznych.

Kolejny wykład prezentuje Małgorzata Kościelska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy): „Dialog między psychologami a rodzicami w ostatnim 50-leciu". Autorka informuje, że powstanie ruchu rodziców dzieci niepełnosprawnych (1963) zbiega się z powstaniem w Polsce psychologii klinicznej dziecka. W roku 1963 utworzony został Komitet Pomocy Dzieciom Specjalnej

Troski przy Zarządzie Głównym TPD, kierowany przez małżeństwo – Ewę i Romana Garlickich przy wsparciu profesora Walda. Komitet przekształcił się w Zarząd Główny PSOUU – ruchu rodziców i przyjaciół. W tym samym czasie został powołany na Uniwersytecie Warszawskim Zakład Psychologii Kliniczno-Wychowawczej Dziecka. Kierownikiem Zakładu została profesor Halina Spionek, wybitny psycholog, a z wykształcenia lekarz. Autorka odnosi swoje rozważania do pięciu faz: epoki nieświadomości, okresu stymulacji i rozwoju, epoki integracji, epoki godności i upodmiotowienia, wreszcie – epoki społecznej debaty nad możliwymi rozwiązaniami.

Referat Lidii Klaro-Celej (profesora oświaty, doradcy m.st. Warszawy w zakresie kształcenia specjalnego, przedstawicielki Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń) pt. „Wkład Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym w polski system edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną" przedstawia rolę zintegrowanego ruchu rodziców w przełamywaniu barier edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Mimo pewnych osiągnięć nadal istnieją luki i białe plamy w systemie edukacji tych osób. Nadszedł czas, twierdzi autorka, by w Polsce powstał zintegrowany system wsparcia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną od urodzenia aż do śmierci, gdyż aktualny model edukacji, opieki i pomocy-wsparcia nie zapewnia odpowiednich warunków rozwoju dzieciom i młodzieży, a dorosłym – kształcenia ustawicznego.

Ostatni wykład, autorstwa Stanisława Kowalika (Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu), zatytułowano: „Urządzanie się w życiu rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie". We wstępie autor nawiązuje do okresu nie tylko obojętności, lecz także wyraźnej i jawnej dyskryminacji rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi. Dziś jest inaczej, ale nie oznacza to, że zrobiono wszystko, co było i jest możliwe. Kowalik podkreśla, że złożoność tych problemów i ich narastanie wymaga szybkich i gruntownych zmian dotyczących warunków życiowych. Ukazuje dwa sposoby urządzania się takiej rodziny: (1) oddanie dziecka do instytucji opiekuńczej, co w praktyce oznacza, że osoba ta będzie w izolacji do końca życia; (2) pozostawienie dziecka w domu rodzinnym – to z kolei oznacza izolację rodziny w społeczeństwie. Takie rozwiązania oznaczają, że dziecko nie może wykorzystać rodziny do przejścia w świat osób pełnosprawnych. Nasuwa się pytanie, czy istnieją inne rozwiązania. Kluczowe znaczenie ma tutaj edukacja zgodna z wymogami otwartego rynku pracy, zdobycie pracy i utrzymanie jej. W zakończeniu autor zaznacza, że urządzanie się rodzin mających dziecko niepełnosprawne intelektualnie nie jest łatwe i wymaga uciążliwej, długotrwałej, systematycznej pracy z rodzicami i specjalistami oraz publicznej debaty na ten temat.

Raport kończy się podsumowaniem wyników badań opracowanym przez Agnieszkę Wołowicz-Ruszkowską. Autorka na wstępie stwierdza, że aktualnie istnieje niewiele badań na temat roli organizacji pozarządowych w procesie

zmiany społecznej, brakuje opracowań dotyczących realizacji wypracowanych rozwiązań, podejmowania działań i wprowadzania zmian. Brakuje informacji na temat działania polskich organizacji pozarządowych na tle wybranych krajów. Zadaniem zaplanowanego badania było zapełnienie tej luki – choćby częściowe – poprzez dostarczenie istotnych danych dotyczących wpływu ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną na naukę i życie społeczne oraz obszarów i zakresu tych zmian. Analiza uzyskanych wyników badań upoważnia do stwierdzenia, że organizacje pozarządowe stanowią istotny element demokracji i społeczeństwa obywatelskiego. Organizacje takie w krajach biorących udział w badaniach, świadcząc usługi na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną, pełnią różne funkcje m.in. ekonomiczne (zatrudnianie, dostarczanie usług edukacyjnych, socjalnych, proponowanie innowacyjnych modeli służb) oraz społeczne i polityczne (kształtowanie opinii publicznej, integracja społeczna, inicjowanie zmian stosunku do osób niepełnosprawnych).

Wszystkie doniesienia zawarte w raporcie mają charakter postulatów dotyczących sprawiedliwości i doskonałości oddziaływań, wyznaczając kierunek zmian w zakresie uregulowań prawnych, oferty różnorodnych służb, usług, edukacji, postaw społecznych wobec niepełnosprawnych, dialogu społecznego, rzecznictwa. Należy podkreślić, że rezultaty badań ukazały rolę i znaczenie organizacji rodziców dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w owych przemianach; na szczególną uwagę zasługuje działalność Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym z prezesem Krystyną Mrugalską. Ta niezwykle trafna analiza wyników badań zawarta w recenzowanym raporcie pozwala zauważyć, że do społeczeństwa coraz wyraźniej dociera fakt, iż osoby niepełnosprawne intelektualnie nie tylko zasługują na opiekę, lecz jako ludziom należy się im udostępnianie dobrodziejstw cywilizacji i kultury. Podsumowując rozważania zawarte w publikacji, należy stwierdzić, że stanowi ona przegląd dokonań ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną (w perspektywie historycznej) na terenie Francji, Litwy, Włoch, USA i Polski. Podkreślić wypada, że są to doniesienia z badań naukowych – jakościowych – z pięciu krajów. Całość tworzy syntezę poglądów i stanowisk autorów, a także, a może przede wszystkim, aktualną wiedzę o ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną, ich rodzin i dokonań w poprawie życia społecznego i praw tych osób. Przedstawione przemyślenia i wyniki analiz wskazują, że na przestrzeni 50 lat powstały i aktywnie rozwijały się w wielu krajach Europy i USA organizacje pozarządowe rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, które aktywnie walczyły i walczą o zapewnienie im praw i dobrej jakości życia. Co ciekawe, najbardziej interesującą częścią tego raportu jest ta dotycząca Polski. Obejmuje aż sześć doniesień prezentujących rozważania umiejscowione w kontekście historycznym.

W ramach konkluzji należy stwierdzić, że jest to prawdopodobnie najlepiej napisany raport z badań naukowych, a na pewno najbardziej sprzyjający zrozu-

mieniu ważnych i trudnych problemów dotyczących osób niepełnosprawnych intelektualnie, a w szczególności – roli i znaczenia organizacji rodziców tych osób. Ma on duże znaczenie naukowe, socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne. Największy wpływ ma zaś na praktykę. Do tej pory nikt się nie odważył na tak wielostronne badanie o charakterze porównawczym dotyczące organizacji rodziców. Szczególna jego wartość polega na tym, że powiązane zostały elementy teoretyczne i praktyczne, co uwidacznia się we wszystkich poruszanych problemach, sposobach rozwiązania i analizach. Tak pomyślany raport stanowi zachętę dla społeczeństwa pragnącego lepiej zrozumieć potrzeby osób z niepełnosprawnością intelektualną i skutecznie je zaspokajać.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO" ISSN 1734-5537
CNS nr 2(28) 2015, 102–110

KORNELIA CZERWIŃSKA*

Thomas Häcker, Maik Walm (red.). (2015). *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Aktualne dyskusje dotyczące polityki i praktyki edukacyjnej poruszają przede wszystkim temat inkluzji, która rozpatrywana jest zarówno jako pewien konstrukt teoretyczny, jak i konkretna propozycja stworzenia systemu wychowania i kształcenia gwarantującego pełną realizację praw człowieka. W rozumieniu międzynarodowym inkluzja oznacza obejmujący wszystkie obszary społeczne, w tym także edukację, program zniesienia segregacji osób i grup dyskryminowanych i (lub) wykluczonych w zakresie partycypacji obywatelskiej. Pomimo niezwykłej popularności haseł inkluzyjnych brak jest w debatach publicznych i piśmiennictwie pedagogicznym jednoznacznego stanowiska pozwalającego na ustalenie, jak można trafnie zdefiniować kształcenie inkluzyjne, a także jak mogłoby ono w praktyce przebiegać. Redaktorzy naukowi recenzowanej pozycji postrzegają tę lukę jako podstawowy powód do podjęcia krytycznego dyskursu pedagogicznego na temat inkluzji, proponując jej analizę w perspektywie rozwojowej. Rozwój, będący istotą zmiany i modyfikacji, łączy się, z jednej strony, z koniecznością refleksji, z drugiej zaś – z wezwaniem do stawiania oporu rozumianego jako podstawowa zasada przemiany. W takim ujęciu pojęcie inkluzji oznacza specyficzny proces refleksji społecznej i wykazuje znaczny potencjał krytyczny. Zdaniem redaktorów publikacji, przyjęcie teoretycznych założeń dyferencyjnych, systemowych i poststrukturalistycznych może ułatwić zachowanie potencjału krytycznego pedagogicznych rozważań o inkluzji.

Mimo znacznego zróżnicowania tematów poszczególnych artykułów, analizujących szereg wątków związanych z inkluzją nie tylko z punktu widzenia naukowo-teoretycznego i badawczego, lecz także ściśle dydaktycznego, publikacja

* Kornelia Czerwińska; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: kczerwinska@aps.edu.pl

zachowuje wewnętrzną spójność, a treści przedstawione są w sposób logiczny. Artykuły przyporządkowane są czterem obszarom, z których pierwszy dostarcza czytelnikowi informacji o kontekście teoretycznym kształcenia inkluzyjnego, drugi dotyczy systemu przygotowywania nauczycieli do pracy w takim szkolnictwie, kolejny prezentuje założenia inkluzyjnej dydaktyki wybranych przedmiotów szkolnych, ostatni zaś przedstawia przykłady dobrych praktyk w zakresie wdrażania idei inkluzyjnych.

Segment pierwszy: „Podstawowe kwestie – bogate perspektywy" (*Grundlegende Fragen – übergreifende Perspektiven*) składa się z sześciu artykułów. W tekście „Kształcenie inkluzyjne – podstawy, praktyka, kwestie otwarte" (*Inklusive Bildung – Grundlagen, Praxis, offene Fragen*) Annedore Prengel dowodzi, że koncepcja inkluzyjna dostarcza ram normatywnych, które wnoszą do szkolnictwa nową pedagogiczną definicję różnorodności przejawiającą się uznaniem nie tylko różnorodnych sposobów uczenia się i nauczania, lecz także funkcjonowania w świecie w ogóle. Jednocześnie koncepcja ta umożliwia realizację prawa do równości w kształceniu się, do wolności w przyjętym stylu życia oraz zobowiązania do solidarności w nowych wzorcach myślenia i działania. Zdaniem autorki, dydaktyka inkluzyjna na podstawie diagnostyki dydaktycznej i oceny kształtującej rozwija wieloperspektywiczne pojęcie osiągnięć szkolnych i umożliwia przyporządkowanie ich uniwersalnej normie odniesienia.

Krytyczną analizę dotychczasowych inkluzyjnych rozwiązań praktycznych przeprowadza Georg Feuser w artykule „Kwestia dydaktyki kształcenia nauczycieli przygotowanych pod względem inkluzji w aspekcie wieloprofesjonalnej pracy na zajęciach lekcyjnych" (*Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit*). Według tego autora pojęcie inkluzji może wprawdzie podkreślić złożoność dialektyki zagadnień społecznych i edukacyjnych, jednak nie odgrywa znaczącej roli w budowaniu sprawiedliwego systemu kształcenia, gdyż ten może być stworzony jedynie na poziomie indywidualnych biografii edukacyjnych. Proces kwalifikacji przyszłych nauczycieli, zdaniem Feusera, powinien przebiegać zgodnie z tymi samymi założeniami, według których następnie prowadzone będą zajęcia lekcyjne, mianowicie inkluzyjnymi i społeczno-kooperatywnymi.

Dokonując syntetycznego opisu współczesnych debat pedagogicznych dotyczących inkluzji, Andreas Hinz w artykule „Inkluzja jako wizja i pomost do codzienności. O celach, przekształceniach i potrzebach inkluzji w szkolnictwie" (*Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion*) podkreśla, że inkluzja staje się pojęciem coraz bardziej popularnym, a zarazem coraz bardziej niejasnym, bezkształtnym, w zakres którego włącza się wszystko to w edukacji, co powinno być przedstawione jako pozytywne i postępowe. Badacz potwierdza konieczność wskazania wizjonerskiego udziału idei inkluzji w krytyce systemów dyskryminacyjnych. Uznaje ją za strategię wprowadzania praw człowieka. W nie-

mieckiej, edukacyjno-politycznej dyskusji, przede wszystkim retorycznie odnoszącej się do inkluzji, Hinz widzi raczej trwające już przekształcenia, które obejmują desegregację oraz kontynuację, a jednocześnie poszerzenie obszarów działań pedagogiki specjalnej. Jedynie szersze rozumienie inkluzji może sprawić, że stanie się ona zadaniem wszystkich placówek edukacyjnych i będzie częścią składową rozwoju szkolnictwa; w tym celu niezbędne są m.in.: poparcie systemowe, odpowiednie zasoby, działania integracyjne, refleksja krytyczna.

W artykule „Implementacja inkluzji w niemieckim szkolnictwie. Wyzwania i perspektywy" (*Implementation schulischer Inklusion in Deutschland. Herausforderungen und Perspektiven*) Ulf Preuss-Lausitz poprzez szczegółowe wprowadzenie wyjaśnia, dlaczego proces inkluzji w Republice Federalnej Niemiec, gdzie została obrana specjalna droga polityczno-edukacyjna w celu ukształtowania wysoko zróżnicowanego systemu szkolnictwa, jest szczególnie niespójny i złożony. W tekście zostają poruszone liczne kwestie związane z jakością kształcenia inkluzyjnego, w tym: konieczność specjalistycznej pomocy z zakresu pedagogiki specjalnej w każdej szkole, zastąpienie diagnostyki informacyjnej przez towarzyszącą nauce diagnostykę wspomagającą aż do indywidualnego wsparcia podczas zajęć lekcyjnych i poza nimi, potrzeba większej współpracy szkół z instytucjami regionalnymi, odpowiednie finansowanie kształcenia specjalnego w placówkach ogólnodostępnych.

Dla osób zajmujących się inkluzją edukacyjną w aspekcie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością interesujący z pewnością będzie artykuł Brigit Lütje-Klose i Phillipa Neumanna „Rola pedagogiki specjalnej w kontekście profesjonalizacji nauczycieli w kształceniu inkluzyjnym" (*Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung*). Dział pedagogiki zajmujący się kształceniem specjalnym przechodzi obecnie proces zmian, w którym na nowo podejmowane są pytania o rolę, charakter, odrębność dyscyplinarną i wzajemne powiązania pedagogiki specjalnej z innymi dziedzinami specjalistycznymi, w tym głównie z ogólną dydaktyką szkolną. Odwołując się do międzynarodowych doświadczeń w obszarze udzielania specjalnego wsparcia w szkołach ogólnodostępnych, autorzy wskazują na stałe współwystępowanie wielu różnych form pomocy ze strony pedagogów specjalnych i bezpośrednio związaną z tym konieczność kompleksowego kształcenia przyszłych nauczycieli do profesjonalnego działania w ramach różnych ról i funkcji. Podkreślają również potrzebę włączenia zagadnień z zakresu dydaktyki specjalnej do programu kształcenia akademickiego pedagogów ogólnych i nauczycieli przedmiotowych.

Tę część książki kończy artykuł Jürgena Buddego „Rozróżnienie pojęć inkluzja i heterogeniczność" (*Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität*), który zawiera wielopłaszczyznowy opis cech wspólnych pojęć często używanych w dyskusji pedagogicznej dotyczącej inkluzji i różnic między nimi. Tworząc mapę wzajemnych powiązań między takimi terminami, jak m.in.: „inkluzja", „heteroge-

niczność", „różnica", „ekskluzja", „homogeniczność", Budde omawia zastosowanie społeczno-naukowej koncepcji różnorodności, która nieuchronnie wskazuje na równość, przyczynia się do rozważań na temat relacyjności, procesów produkcji i układów sił politycznych oraz jednocześnie może przeciwdziałać niedostatecznemu podkreślaniu społecznych teorii w dyskursie o inkluzji.

W drugim segmencie opracowania: „Kształcenie nauczycieli – ideowo i empirycznie" (*Lehrerinnen- und Lehrerbildung – programmatisch und empirisch*) także zamieszczono sześć artykułów. Zdaniem Aarta Pabsta, autora tekstu „Inkluzyjne kształcenie nauczycieli – stanowiska i działalność Konferencji Ministrów Kultury i Oświaty" (*Inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Positionen und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz*), inkluzja natrafia w Niemczech na liczne trudności związane m.in. z brakami organizacyjnymi, niedostatecznym opracowaniem koncepcyjnym, selektywnie skonstruowanym systemem szkolnictwa i kształcenia nauczycieli, i jako taka nie wydaje się „dzieckiem niemieckich rodziców". Autor objaśnia rozumienie inkluzji wypracowane przez Konferencję Ministrów Kultury i Oświaty w kooperacji z 16 innymi państwami oraz analizuje aktualne pytania dotyczące różnych form aktywności zawodowych w pedagogice specjalnej i ogólnej.

W tekście „Wybrane zalecenia komisji ekspertów *Kształcenie inkluzyjne w Meklemburgii – Pomorze Przednie do roku 2020* i konsekwencje w kształceniu wykładowców akademickich" (*Ausgewählte Empfehlungen der Expertenkommission «Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020» und Konsequenzen für die universitäre Lehramtsausbildung*) Katja Koch stawia tezę, że kształcenie nauczycieli zorientowane na inkluzję nie jest możliwe bez inkluzyjnego przekształcenia szkół wyższych, szczególnie ich kadry, gdyż dotychczasowe przygotowanie i działalność wykładowców akademickich nie odpowiada w stopniu wystarczającym wymogom współczesnego społeczeństwa, którego jedną z podstawowych właściwości jest heterogeniczność i zmienność. Uznając, że model efektywnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli do pracy w warunkach inkluzyjnych nie został jeszcze opracowany, autorka dokonuje na podstawie przeglądu międzynarodowych badań pedeutologicznych identyfikacji głównych obszarów kompetencji zawodowych kluczowych w pracy pedagogicznej. Wśród nich za priorytetowe uważa te, które kształtują u nauczyciela adaptacyjne podejście do indywidualnych uwarunkowań w procesie uczenia się-nauczania.

Funkcje studenckich praktyk pedagogicznych, rozpatrywane w kontekście nabywania i rozwoju kompetencji związanych z nauczaniem w szkołach inkluzyjnych, to temat opracowania „Praktyka i inkluzja" (*Praktika und Inklusion*) przygotowanego przez Tinę Hascher i Leę de Zordo. Autorki przyjmują stanowisko, że praktyki nauczycielskie realizowane w szkołach o wysokiej jakości kształcenia mogą w znaczącym stopniu przyczynić się do poszerzania kompetencji inkluzyjnych u przyszłych pedagogów. Analizy teoretyczno-naukowe, empiryczne i metodyczne dotyczące diagnostyki i dydaktyki inkluzyjnej są

niepełne, zatem wiedza potrzebna do stworzenia wskazówek zarówno do przeprowadzania zajęć związanych z praktyką inkluzyjną, jak i wypracowania kryteriów jakościowych odnoszących się do tego rodzaju lekcji, musi w znacznym stopniu być czerpana wprost z dotychczasowych doświadczeń związanych z taką praktyką w szkołach ogólnokształcących.

W artykule „Kompetencje w projektach inkluzyjnych (KIS) – prace wstępne w odniesieniu do strukturalnego modelu kompetencji nauczycieli zajmujących się pedagogicznym wsparciem specjalnym" (*Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*) Vera Moser i Andreas Kropp prezentują wyniki badań empirycznych mających na celu opracowanie strukturalnego modelu kompetencji nauczycieli zajmujących się pedagogicznym wsparciem specjalnym w warunkach inkluzyjnych. Na podstawie danych zebranych w formularzach ($N = 327$) możliwe było ustalenie, że główne obszary zadań, tj. diagnostyka, doradztwo, współpraca i wsparcie indywidualne, były szczegółowo spełniane przez wszystkich nauczycieli w podobnym zakresie czasowym, przy czym pedagodzy zajmujący się wsparciem specjalnym prowadzili prawie o połowę mniej zajęć dla całej klasy niż inni nauczyciele. W obszarze diagnostyki nauczyciele zajmujący się wsparciem specjalnym dysponowali szerszym inwentarzem niż inni nauczyciele, a działania diagnostyczne częściej odnosiły się do takich przedmiotów, jak język niemiecki i matematyka niż do ogólnych obszarów wsparcia związanych z poszczególnymi sferami rozwoju ucznia (np. postrzeganie, motoryka, koncentracja). Co ciekawe, badania dowiodły, że ustalenia diagnostyczne miały jednak niewielki wpływ na sposób prowadzenia lekcji przez nauczycieli. Poza tym dwie trzecie działań związanych ze szczególnym wsparciem pedagogicznym odbywało się poza wspólnymi zajęciami lekcyjnymi. W końcowej części tekstu wskazano na kolejne aspekty podziału zadań między nauczycieli przedmiotowych a pedagogów specjalnych oraz związane z nimi kompetencje zawodowe, które powinny być poddane dalszym pogłębionym badaniom.

Ursula Bylinski w artykule „Inkluzyjne kształcenie zawodowe wspiera profesjonalizm nauczycieli" (*Eine inklusive Berufsbildung fordert die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte*) stwierdza, że inkluzja jest stosunkowo nowym zagadnieniem w kształceniu zawodowym, jednak w coraz wiekszym stopniu rozważane i systematycznie nadzorowane są sytuacje związane z ryzykiem ekskluzji osób z niepełnosprawnością w środowisku pracy. W ramach projektu badawczego przy Federalnym Instytucie Szkolenia Zawodowego (BIBB) wykazano, że profesjonalność kadry w zakładach, szkołach zawodowych i centrach kształcenia odgrywa kluczową rolę w procesach zmian związanych z organizacją inkuzyjnego szkolenia zawodowego. Za znaczący przejaw profesjonalizmu uznano zdolność do (samo)refleksji, konsekwentne indywidualizowanie procesów kształcenia (zorientowanie na osobę) oraz stosowanie strategii kooperacyjnych (współpraca interdyscyplinarna).

W początkowej części opracowania „Retrospektywne rozważania nauczycieli-praktykantów na temat jakości przebiegu zajęć lekcyjnych doświadczonej w czasach własnego kształcenia się – ścieżki od *normatywnego zatajania* pojęcia inkluzji do wy(kształcenia) nauczycieli" (*Retrospektive Betrachtungen von Lehramtsstudierenden auf erlebte Unterrichtsqualität in der eigenen Schulzeit – Wege aus der «normativen Vernebelung» des Inklusionsbegriffs in der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung*) Bettina Amrhein poddaje analizie wewnętrzne sprzeczności ujawniające się w kształceniu inkluzyjnym – w tym antynomię między orientacją na standardy kształcenia a indywidualną normą odniesienia. Wskazuje także na wpływ własnych doświadczeń edukacyjnych na sposób wypełniania roli nauczyciela w warunkach inkluzyjnych przez już pracujących pedagogów i studentów kierunków nauczycielskich. W jej opinii szersze rozumienie inkluzji utrudniają nauczycielom m.in. braki w zakresie dobrych praktyk, brak osobistych doświadczeń biograficznych w zakresie różnicowania strategii dydaktycznych przez prowadzących zajęcia szkolne. Postuluje zatem konieczność położenia silnego akcentu w programie kształcenia przyszłych nauczycieli na kwestię wczesnej refleksji biograficznej. W artykule tym znaleźć można także interesujący namysł nad teoretycznymi uwarunkowaniami podejmowania decyzji o udzielaniu uczniom specjalistycznego wsparcia pedagogicznego, prowadzony w odniesieniu do wyników badań zagranicznych. Przykładowo, wyniki jednego z badań międzynarodowych dowiodły, że studenci na kierunkach nauczycielskich łączą wsparcie z ideą osiągnięcia tych samych celów kształcenia przez uczniów o odmiennych poziomach wyjściowych umiejętności dzięki zastosowaniu różnorodnych strategii dydaktycznych.

Trzeci dział publikacji: „Zajęcia lekcyjne – perspektywy dydaktyki specjalistycznej" (*Unterricht – fachdidaktische Perspektiven*), obejmujący dwa artykuły, zainteresuje nie tylko praktykujących nauczycieli, lecz także inne osoby zajmujące się kwestią inkluzji szkolnej, gdyż w piśmiennictwie fachowym do rzadkości należą opracowania dotyczące dydaktyki poszczególnych przedmiotów w heterogenicznych warunkach szkół ogólnodostępnych. Michael Ritter i Johannes Hennies w tekście „Inkluzyjna dydaktyka języka niemieckiego" (*Inklusive Deutschdidaktik*) podkreślają przymus odejścia od schematyzacji procesów nauki i porzucenia orientacji dydaktycznej ukierunkowanej na jedną, wspólną dla wszystkich drogę uczenia się. Proponują jako optymalną formę wsparcia dziecka w obszarze jego własnych możliwości efektywnego uczenia się opisowe podejście jakościowe, mające na celu indywidualizację strategii dydaktycznych. Na przykładzie użycia metaforycznego wiersza amerykańskiego poety, Ritter i Hennies wykazują, że oparte na obiektach językowo-literackich kształcenie wielostronne realizowane w grupie szkolnej, będącej swoistego typu wspólnotą, możliwe jest dla wszystkich dzieci i że niekoniecznie uczniowie ci muszą wcześniej podlegać procesowi diagnozy prowadzącej do gradacji ich kompetencji. Linearnie zorganizowane nauczanie i związane z nim wyrównaw-

cze spojrzenie diagnostyki wspierającej na heterogeniczne grupy uczniów nie jest dla autorów konstruktywną perspektywą ukształtowania inkluzyjnej dydaktyki języka niemieckiego. Postulują oni przyjęcie nowej perspektywy językowo-literackiego uczenia się, która wprawdzie nie zaprzecza znaczeniu diagnostyki wspierającej, jednak zakłada wyznaczanie różnych celów kształcenia dla poszczególnych uczniów.

Petra Scherer w artykule „Inkluzyjne zajęcia z matematyki w szkole podstawowej. Wyzwania i możliwości z perspektywy dydaktyki specjalistycznej" (*Inklusiver Mathematikunterricht der Grundschule. Anforderungen und Möglichkeiten aus fachdidaktischer Perspektive*) rozpatruje możliwości indywidualnego wspierania uczniów podczas lekcji matematyki w szkole podstawowej. Na wybranych przykładach zajęć ilustruje, że z perspektywy diagnostyki specjalistycznej istnieją koncepcje i formaty, które są właściwe dla inkluzyjnych zajęć lekcyjnych. Szczególnie podkreśla znaczenie zadań otwartych, które pozwalają na osobisty wybór poziomu opracowania i jednocześnie wzmacniają zdolność własnej organizacji pracy. Autorka wiele uwagi poświęca tzw. zadaniom o tej samej strukturze. Stwarzają one możliwość rozpoczęcia dyskursu między uczniami, jak również między uczniami a nauczycielem, poprzez porównawcze odkrycia dotyczące konstrukcji lub strategii rozwiązań.

Ostatnia część omawianej pozycji: „Inkluzyjny rozwój szkół i regionów" (*Schulen und Regionen inklusiv entwickeln*) zawiera cztery artykuły na temat praktycznych implikacji i szans na realizację koncepcji inkluzyjnych w kontekście rozwoju szkół i instytucji lokalnych. Punktem wyjścia artykułu Thomasa Rihma „Wszechstronna inkluzja?! Zapytania odnośnie do aktualnej dyskusji o rozwoju szkolnictwa" (*Umfassende Inklusion?! Anfragen an den aktuellen Schulentwicklungsdiskurs*) jest teza, że inkluzja stanowi fundamentalne wyzwanie dla aktualnego rozwoju szkolnictwa. Na przykładzie projektu „Szkoła społeczna" czerwono-zielonej koalicji rządzącej w Badenii-Wirtembergii (2012) autor przeprowadza pogłębioną analizę aktualnej dynamiki reform edukacyjnych w Niemczech.

Tekst Christine Demmer „Spojrzenie na inkluzję? Nastawienia do inkluzji według wzorca dobrej szkoły Stowarzyszenia Szkół «Blick über den Zaun» [spojrzenie za płot]" (*Inklusion im Blick? Zu inklusiven Orientierungen im Leitbild von guter Schulde des Schulverbunds Blick über den Zaun*) stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, czy dobra szkoła w społecznym rozumieniu zorientowanym na reformę pedagogiczną w równym stopniu jest szkołą inkluzyjną. Według Demmer kształcenie inkluzyjne jest czymś więcej niż tylko skutecznym rozwijaniem zdolności, zdobywaniem wiedzy, nabywaniem umiejętności i kwalifikacji. Powinien to być normatywny, systemowy proces rozwoju i krytycznej refleksji, redukujący nierówności i bariery w edukacji, zmniejszający izolację i kwestionujący wczesną separację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wzorzec dobrej szkoły powstałego w 1989 r. Stowarzyszenia Szkół

„Blick über den Zaun" odpowiada licznym aspektom idei inkluzji, przy czym interesujące jest, że – jak zauważa autorka – pewne elementy uznawane za szczególnie ważne w teoriach inkluzyjnych, w codziennej praktyce szkolnej okazują się zdecydowanie mniej istotne, np. kwestia indywidualnego wsparcia specjalistycznego. Ponadto Demmer zaleca pewną ostrożność w bezkrytycznym kierowaniu się orientacją na pojedynczego ucznia, tak, aby np. nie personalizować niewłaściwie problemów systemowych.

Teoria *Response-to-Intervention* (RTI) zaadaptowana z angloamerykańskiego kręgu kulturowego i reprezentowana przez część środowiska niemieckich pedagogów specjalnych jako droga wsparcia włączającego to temat opracowania „Odpowiedź na interwencję – model rozwoju szkolnictwa zorientowany na zapobieganie i inkluzję" (*Der Response to Intervention-Ansatz – ein Modell für eine präventions- und inklusionsorientierte Schulentwicklung*) przygotowanego przez Ivonne Blumenthal i Bodo Hatkego. Artykuł w szczegółowy sposób przedstawia główne elementy tego modelu. Zdaniem autorów, jego wdrażanie doprowadza do zmiany paradygmatycznej perspektywy edukacyjnej, w kierunku kształtującej diagnostyki osiągnięć, która pozwala na uchwycenie rozwoju w procesie uczenia się i możliwie jak najszybsze udzielenie niezbędnego wsparcia. Jednym z podstawowych warunków efektywności opisywanego modelu jest rzetelne wykształcenie nauczycieli w obszarze teoretyczno-naukowym, metodyczno-dydaktycznym i pedagogiczno-psychologicznym.

Barbara Brokamp w artykule „Lokalne połączenie szkół inkluzyjnych i kształcenia nauczycieli" (*Kommunale Vernetzung inklusiver Schulen und Lehrerinnen- und Lehrerbildung*) zastanawia się nad wpływem rozwoju koncepcji inkluzyjnych na zmianę ról i funkcji placówek szkolnych oraz opisuje wymagania, z którymi w przyszłości mogą spotkać się w środowisku szkolnym nauczyciele i inne podmioty edukacyjne. W tym kontekście omawia dwanaście płaszczyzn oddziaływania inkluzji i postuluje, by była ona stale realizowana przez wszystkie szkoły, nie tylko w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością. Autorka dostrzega coraz bardziej nasilającą się potrzebę łączenia działalności poszczególnych szkół i ich funkcjonowania w formie swoistych partnerstw, a także włączenia ich do rozwoju regionalnego. Konsekwentne wdrażanie inkluzji wymaga utworzenia struktur połączeń i współpracy pomiędzy szkołami, stowarzyszeniami edukacyjnymi i innymi wspólnotowymi instytucjami.

Teksty tworzące recenzowaną monografię prezentują niezwykle wysoki poziom merytoryczny, stanowiska przyjmowane przez poszczególnych autorów mają rzetelną podbudowę teoretyczną, omawiane koncepcje naukowe i wyniki badań empirycznych opatrzone są krytycznym komentarzem zachęcającym odbiorców do własnej refleksji. Redaktorom udało się stworzyć wartościowy zbiór opracowań, które unikają – dość częstego w innych publikacjach poświęconych tym zagadnieniom – tzw. bezkrytycznego „romantyzmu inkluzyjnego", a jednocześnie nie są zdominowane przez kwestie polityczno-ekonomiczne.

Bogactwo poruszanych problemów czyni tę pozycję interesującą dla wszystkich osób zainteresowanych zagadnieniami inkluzji edukacyjnej, jednak używany przez autorów (zwłaszcza w dwóch pierwszych częściach) specjalistyczny język naukowy i liczne odwołania do uznanych od dawna i najnowszych koncepcji pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych sprawiają, że lektura może stanowić pewne wyzwanie dla czytelników, którzy są na początkowym etapie poznawania piśmiennictwa na temat inkluzji.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO” ISSN 1734-5537
CNS nr 2(28) 2015, 111–113

SPRAWOZDANIA, KOMUNIKATY, KRONIKA

MARIOLA WOLAN-NOWAKOWSKA*

SPRAWOZDANIE Z VIII MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ Z CYKLU „PEDAGOGIKA SPECJALNA – KONCEPCJE I RZECZYWISTOŚĆ”

Szczecin – Świnoujście – Ystad, 8–9 września 2014

W dniach 8–9 września 2014 r. odbyła się VIII Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu „Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość” organizowana przez Katedrę Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Należy podkreślić cykliczny charakter konferencji, która odbywa się co dwa lata i jest okazją do spotkania pracowników naukowych, studentów, praktyków oraz przedstawicieli organizacji samopomocowych. Udział zgłosiło 110 osób, wśród których znaleźli się przedstawiciele 30 ośrodków akademickich z kraju i zagranicy. W pierwszym dniu konferencji odbywały się wykłady plenarne oraz obrady toczące się w sześciu sekcjach tematycznych. W drugim dniu podejmowana była bogata i zróżnicowana tematyka w ramach obrad plenarnych.

Uroczyste otwarcie konferencji rozpoczęło się od powitania gości przez przewodniczącą konferencji dr hab., prof. US Teresę Żółkowską. Oficjalnego otwarcia obrad dokonała dziekan Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego dr hab., prof. US Barbara Kromolicka. Konferencja była też okazją do uczczenia 50. rocznicy istnienia Koła PSOUU w Szczecinie. Jego przewodnicząca mgr inż. Barbara Jasierska mówiła o wieloetapowym procesie tworzenia systemu wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną – od wczesnej interwencji i przedszkola po mieszkania chronione oraz miejsca pracy.

Po uroczystym otwarciu konferencji odbyły się wykłady plenarne. Profesor dr hab. Iwona Chrzanowska w swoim wystąpieniu zwróciła uwagę na uwarunkowania edukacji inkluzyjnej, wskazując na trudności w realizacji założeń teo-

* Mariola Wolan-Nowakowska; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: wolan@aps.edu.pl

retycznych w praktyce szkolnej. Na dylematy związane z wypełnieniem minimum kadrowego do prowadzenia kierunku pedagogika specjalna zwracał uwagę w swojej prelekcji prof. dr hab. Amadeusz Krause. Profesor dr Rune Hausstatter dokonał analizy systemu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w Norwegii oraz Finlandii. Z kolei na słabość polskiego instytucjonalnego wsparcia osób z niepełnosprawnością wskazała prof. dr hab. Marzenna Zaorska. Kolejny wykład wygłosiła prof. Iwona Kasior, przedstawiając formy wsparcia osób z niepełnosprawnością w USA. Profesor dr Piero Crispiani przedstawił analizę zależności pomiędzy procesem rehabilitacji a edukacją osób z niepełnosprawnością. Na terapeutyczne znaczenie tańca w rehabilitacji osób z dysfunkcją narządu słuchu zwróciła uwagę w swoim wystąpieniu prof. dr hab. Aniela Krzon. Z kolei prof. dr hab. Andrzej Twardowski podkreślał znaczenie rodziny w procesie wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami. Profesor dr Pedro Jurado de los Santos zwracał uwagę na znaczenie wczesnej diagnozy w procesie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Sesję plenarną zakończył wykład dr hab., prof. UAM Beaty Jachimczak na temat kształcenia uczniów ze SPE na poziomie szkół ponadgimnazjalnych. Wykłady wzbudziły zainteresowanie słuchaczy oraz sprowokowały ich do dyskusji.

Następnie odbyły się sekcje tematyczne, z których każda podzielona była na dwie części. Sekcję pierwszą pt. „Wokół edukacji osób niepełnosprawnych" prowadziły dr hab., prof. UZ Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk oraz dr hab., prof. UG Sławomira Sadowska. Referaty dotyczyły oferty edukacyjnej dla uczniów z niepełnosprawnością, przemian paradygmatów pracy z uczniem niepełnosprawnym oraz wpływu doświadczenia zawodowego nauczycieli na postrzeganie osób niepełnosprawnych. Druga sekcja tematyczna, prowadzona przez dr hab., prof. UW Grażynę Dryżałowską oraz dr hab. Beatę Cytowską, dotyczyła instytucjonalnego wsparcia osób z niepełnosprawnością. Referaty należące do tej sekcji podejmowały zagadnienia związane z możliwościami i ograniczeniami w działalności instytucji pomocy społecznej, zarówno w odniesieniu do wsparcia dzieci i młodzieży, jak i osób dorosłych. W drugiej części tej sekcji rozważania koncentrowały się wokół resocjalizacji oraz działalności instytucji penitencjarnych. Kolejna sekcja – trzecia – obejmowała zagadnienia związane z otoczeniem społecznym osoby niepełnosprawnej. Obrady prowadziły dr hab. Danuta Kopeć oraz dr hab., prof. UWM Agnieszka Żyta. Szczegółowe tematy referatów dotyczyły środowiska rodzinnego oraz analizy zawodu pedagoga specjalnego. Sekcję czwartą pt. „Ku niezależności i samodzielności osób niepełnosprawnych" prowadziły dr hab., prof. UWM Urszula Bartnikowska oraz dr hab., prof. APS Grzegorz Szumski. Zawarte tu wystąpienia koncentrowały się wokół zagadnień związanych z kształtowaniem niezależnego życia osób niepełnosprawnych poprzez aktywność zawodową. Sekcja piąta, którą prowadziły dr hab., prof. UP Grażyna Gunia, dr hab., prof. UP Kinga Łapot-Dzierwa oraz dr hab., prof. UPH Leszek Ploch, dotyczyła wartości i sztuki w życiu osób niepeł-

nosprawnych. Sekcja szósta odnosiła się do diagnozy i terapii osób niepełnosprawnych. Tę część konferencji prowadziły dr hab. Bożena Grochmal-Bach oraz dr hab., prof. APS Bernadeta Szczupał.

Szczególną wartość konferencji stanowiła możliwość wymiany poglądów, doświadczeń oraz wyników badań pomiędzy przedstawicielami świata nauki oraz praktykami. Poza oficjalnymi spotkaniami uczestnicy mieli okazję do dyskusji i spotkań podczas rejsu promem ze Świnoujścia oraz podczas zwiedzania Ystad. Kolejna – IX – konferencja naukowa z cyklu „Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość" odbędzie się w 2016 r.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO” ISSN 1734-5537
CNS nr 2(28) 2015, 114–120

KORNELIA CZERWIŃSKA, IWONA KONIECZNA*

SPRAWOZDANIE Z XII MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ „EDUKACJA XXI WIEKU” – „PODMIOTY, ŚRODOWISKA I OBSZARY EDUKACYJNE. WYZWANIA I ZAGROŻENIA POŁOWY XXI WIEKU”

Zakopane, 22–24 października 2014

Współczesny system edukacyjny stale podlega dynamicznym przemianom pod wpływem silnych oddziaływań społeczno-kulturowych. Dotychczasowe role odgrywane przez poszczególne placówki edukacyjne przestają być wystarczające, gdyż intensywnie zmieniają się tradycyjne formy funkcjonowania społecznego, a zróżnicowanie środowiska życia poszczególnych osób i całych grup społecznych staje się coraz większe. Można zauważyć, że pewne przekształcenia praktyki oświatowej wypływają także z nacisków społeczno-gospodarczych i politycznych, które coraz wyraźniej przyczyniają się do kształtowania modelu edukacji zmierzającej ku silnemu pragmatyzmowi, ujmującemu kształcenie najogólniej jako proces wyposażenia osoby w kompetencje umożliwiające sprawne funkcjonowanie na rynku pracy. Szczególnie istotne w tym kontekście wydaje się trafne i szybkie identyfikowanie obszarów zagrożeń we współczesnej przestrzeni edukacyjnej oraz aktywne poszukiwanie strategii zaradczych, prowadzących do wypracowania nowych rozwiązań programowych, organizacyjnych i metodycznych, bardziej sprzyjających całościowemu rozwojowi osoby uczącej się traktowanej jako podmiot.

Lepszemu poznaniu aktualnych zjawisk i procesów oświatowych sprzyjać będzie namysł podejmowany z perspektywy różnych dyscyplin zajmujących się szeroko rozumianą przestrzenią życia społecznego. Interdyscyplinarny charak-

* Kornelia Czerwińska; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: kczerwinska@aps.edu.pl
Iwona Konieczna; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: ikonieczna@aps.edu.pl

ter analiz środowisk edukacyjnych stanowi cechę wyróżniającą cykl międzynarodowych konferencji naukowych „Edukacja XXI wieku" organizowanych przez Wyższą Szkołę Bezpieczeństwa z siedzibą w Poznaniu. Dwunasta konferencja poświęcona wyzwaniom i zagrożeniom dzisiejszych środowisk i obszarów edukacyjnych zgromadziła przedstawicieli ponad 50 krajowych ośrodków akademickich (m.in. Bydgoszcz, Częstochowa, Gdańsk, Katowice, Kraków, Lublin, Łódź, Olsztyn, Opole, Poznań, Radom, Rzeszów, Szczecin, Warszawa, Wrocław) oraz uczelni zagranicznych (Hiszpania, Liban, Litwa, Rosja). W trakcie obrad w sekcjach problemowych skoncentrowanych wokół takich zagadnień, jak wyzwania edukacyjne we współczesnym świecie, terapia i wspomaganie rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych, problemy zawodowe i funkcje współczesnego pedagoga oraz szkoła i rodzina jako środowisko edukacyjne i wychowawcze, wygłoszono łącznie 180 referatów. Wśród tematów szczególnie często poruszanych w prezentowanych analizach teoretycznych i badawczych wyróżnić można takie kwestie, jak: kondycja polskiej młodzieży i młodych dorosłych (postawy, działania, aspiracje, system wartości, stan zdrowia) jako podmiotów edukacyjnych, zagrożenia związane z cyberprzestrzenią i zwiększającą się przestępczością, poziom bezpieczeństwa w polskich szkołach, edukacja ekologiczna, nowe technologie w nauczaniu, respektowanie odmienności podmiotów edukacyjnych, wyzwania stojące wobec współczesnej szkoły związane z nierównością szans edukacyjnych itp.

Na sesjach plenarnych wygłoszono ponad 20 referatów poświęconych rozmaitym aspektom współczesnych przemian oświatowych. Obrady rozpoczął referat prof. dr hab. Anny Buchner-Jeziorskiej (Uniwersytet Łódzki) prezentujący socjologiczną analizę założeń teoretycznych i praktycznych następstw procesu bolońskiego. Prelegentka wskazała na wyniki badań ukazujące niski poziom wiedzy studentów i wykładowców na temat procesu bolońskiego; uznała wprowadzenie studiów I stopnia przez uczelnie publiczne za największy błąd polskiego szkolnictwa wyższego, krytycznie oceniła także krajowe ramy kwalifikacji, które nie koncentrują się na podwyższeniu jakości procesu kształcenia, lecz na „produkcie" edukacji, jakim ma być absolwent wyższej uczelni przygotowany do podjęcia pracy na otwartym rynku. Tematykę kształcenia akademickiego kontynuował kolejny prelegent dr. hab. Andrzej Boczkowski, profesor Uniwersytetu Łódzkiego, który w referacie pt. „Student i nauczyciel akademicki – kluczowi aktorzy szkoły wyższej" wskazał trzy podstawowe obszary zagrożeń w polskim szkolnictwie wyższym: niż demograficzny, ideologię ewaluacyjno-parametryzacyjną oraz utrwalającą się degenerację jakości nauczania. Autor dowodził, że znaczna część kandydatów i studentów nie ma przygotowania intelektualnego niezbędnego do kształcenia w systemie akademickim, a objawem przystosowania się polskiego systemu do tego zjawiska jest stałe obniżanie wymagań, wzmacniane coraz bardziej popularnym przekonaniem, iż najważniejszą kwestią w trakcie studiów jest osiągnięcie przez studenta satysfakcji, poczucia

zadowolenia i szczęścia, nie zaś dbałość o wysoki poziom wiedzy i umiejętności absolwenta. Doktor hab. Małgorzata Suświłło, profesor Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa z siedzibą w Poznaniu zaprezentowała referat pt. „Kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli akademickich w kontekście standardów kształcenia nauczycieli", w którym przedstawiła wyniki polskich i amerykańskich badań na temat ocen efektywności metod i form nauczania stosowanych w kształceniu akademickim. Studenci za najbardziej efektywne strategie kształcenia uznali praktyki w placówkach oświatowych, zaś za najmniej skuteczne – wykłady, natomiast wykładowcy – mimo polecenia zmiany sposobu nauczania – najczęściej stosowali właśnie wykłady oraz dyskusje tematyczne. Prelegentka podkreśliła, że nie ma regulacji prawnych dokładnie określających, jakie kompetencje powinien mieć nauczyciel akademicki, a na sposób pracy pedagoga w wyższej uczelni silnie wpływają jego własne doświadczenia szkolne.

Podstawową tezą wystąpienia doc. dr. Andreya Lymara (Rosyjski Państwowy Technologiczny Uniwersytet w Moskwie) było stwierdzenie, że bezpieczeństwo społeczeństwa zależy od jakości kształcenia młodych pokoleń, aktualne modele edukacji prowadzą zaś do niskiego poziomu wiedzy w tak podstawowych obszarach przestrzeni społecznej, jak: polityka i historia, geografia, kultura i literatura, historia religii i Kościoła, nauka i wybitne osiągnięcia naukowe. Referat pt. „Tutoring szkolny. Obecna perspektywa oraz przyszłe wyzwania wychowawstwa indywidualnego" przedstawiony przez mgr Adriannę Sarnat-Ciastko (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie) zawierał syntetyczne omówienie podstawowych pojęć związanych z tutoringiem, opis źródeł tutoringu szkolnego oraz analizę danych statystycznych oddających stan obecny tutoringu w szkołach wrocławskich. O odmienności kulturowej podmiotów edukacyjnych jako szczególnym wyzwaniu dla szkolnictwa mówiła dr Ewa Pogorzała, reprezentująca Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej. Prelegentka omówiła wyniki badań obrazujące aktualną sytuację dzieci cudzoziemskich w polskim systemie edukacyjnym oraz wskazała na niedostateczne zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych tej grupy uczniów jako szczególnego typu potencjalny mechanizm wykluczenia i marginalizacji społecznej.

Prezentacja pt. „Edukacja jako źródło przewagi konkurencyjnej krajów nordyckich" przygotowana przez dr Ewę Ignaciuk i dr Władysławę Kiwak (Uniwersytet Gdański) zawierała wieloaspektową analizę danych statystycznych dotyczących wydatków na edukację we wskazanych państwach na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat. Duże zainteresowanie wzbudziło wystąpienie dr hab. Joanny Ostrouch-Kamińskiej, profesor Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa z siedzibą w Poznaniu, dotyczące przemian w obrębie współczesnych rodzin i oddziaływań tych zmian na system wychowywania i kształcenia dzieci. Autorka opisała model rodziny pracujących rodziców, w obrębie którego wyróżniła dwa podtypy: typ rodziny, w której oboje rodzice pracują, tworząc wspólny budżet, oraz typ mniejszościowy, w którym praca obojga rodziców – poza aspektem

materialno-bytowym – jest centralnym elementem świadomie realizowanego procesu samorozwoju i kształtowania tożsamości w wymiarze osobistym i społecznym. Codziennym doświadczeniem takich rodzin jest poczucie przeciążenia rolami, a nieustanne konflikty i napięcia są wpisane w ich styl życia.

Pierwszy dzień obrad plenarnych zamknęły dwa wystąpienia: referat „Zdrowy student jako wskaźnik zdrowego społeczeństwa" wygłosiła mgr Natalia Makijewskaja (Rosyjski Uniwersytet Przyjaźni Narodów w Moskwie), prezentując wyniki badań przeprowadzonych wśród rosyjskich studentów, zaś referat „Inżynieria systemów bezpieczeństwa jako wyzwanie edukacyjne" przedstawił prof. dr hab. inż. Piotr Sienkiewicz (Akademia Obrony Narodowej w Warszawie), silnie akcentując interdyscyplinarność zagadnień związanych z bezpieczeństwem narodowym oraz konieczność zacieśnienia współpracy między przedstawicielami nauk technicznych, społecznych i humanistycznych.

Kolejny etap obrad plenarnych rozpoczął prof. dr hab. Bogdan Szulc (Akademia Obrony Narodowej w Warszawie), w niezwykle interesującym referacie zatytułowanym „Sprzeczność współczesnych nurtów polskiej edukacji" stawiając pytanie, czy polska edukacja rozwija się zgodnie z nurtem światowym, czy tylko bezrefleksyjnie naśladuje doświadczenia zagraniczne. Prelegent podkreślał, że każda parametryzacja, każde szczegółowe określenie ram działalności intelektualnej osoby, prowadzi do ograniczenia ludzkiego potencjału; biurokratyzacja utrudnia bowiem działalność transgresyjną, niszczy podmiotowość, zamyka pomysłowość nauczycieli i uczniów. Tezy stawiane przez autora wyraźnie korespondowały z poglądami wyrażonymi w pierwszym dniu konferencji przez prof. dr hab. Annę Buchner-Jeziorską oraz dr. hab. Andrzeja Boczkowskiego, profesora Uniwersytetu Łódzkiego. Następnie dr Anna Wołpiuk-Ochocińska (Uniwersytet Rzeszowski) zaprezentowała badania przeprowadzone wśród 300 maturzystów z podkarpackich szkół średnich, wykazujące związek między poziomem zadowolenia z życia a planami kontynuowania edukacji; respondenci wysoko oceniający jakość swojego życia planowali podjęcie studiów, zaś badani niezadowoleni z dotychczasowych doświadczeń życiowych rezygnowali z kształcenia akademickiego, częściej także deklarowali chęć wyjazdu za granicę. Referat wygłoszony przez mgr. Szczepana Cieślaka (Uniwersytet Śląski, Akademia Muzyczna im. K. Szymanowskiego w Katowicach) zawierał objaśnienie założeń teoretycznych muzykoterapii, przegląd dotychczasowych badań naukowych dotyczących wykorzystania muzykoterapii w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz materiał filmowy przedstawiający kilka sesji muzykoterapii z dzieckiem autystycznym. Żywą dyskusję wśród uczestników konferencji wywołało stwierdzenie prelegenta, że muzykoterapia stanowi odrębną dyscyplinę naukową.

Ostatni etap obrad plenarnych, któremu przewodniczyli dr hab. Arkadiusz Marzec, profesor Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, dr Ryszard Sorokosz i mgr Natalia Fechner, rozpoczęły dr Katarzyna Skok i lic. Marta Lasze-

wicz (Uniwersytet w Białymstoku) wystąpieniem zatytułowanym „Problemy związane z wykorzystywaniem innowacyjnych form nauczania – analiza jakościowa zajęć przeprowadzonych za pośrednictwem Facebooka". Prelegentki zaprezentowały wyniki badań, w których akcentowały charakterystyczne cechy pokolenia „Z" (cyfrowych tubylców) oraz istotne zmiany wynikające z wprowadzania innowacyjnej formy nauczania studentów na odległość z użyciem platformy społecznościowej, jaką jest Fecebook. Podkreślały m.in. to, że studenci biorący udział w badaniach i realizujący przedmiot akademicki za pośrednictwem Facebooka charakteryzowali się dużą skłonnością do kopiowania analizowanych treści z Internetu, znacznie niższymi kompetencjami akademickimi oraz niskim poziomem zaangażowania podczas proponowanych zadań, jak też wykazywali trudności w zrozumieniu dyskursu naukowego. W dalszej części obrad poruszono m.in. tematy: „Zagrożenia dzieci i młodzieży związane z portalami społecznościowymi" (dr Ewa Sowa-Behtane z Akademii Ignatianum w Krakowie) oraz „Przedsiębiorcza pedagogika i dydaktyka w Polsce – przegląd uwarunkowań, barier i potrzeb" (mgr Elżbieta Chojnowska). Należy dodać, że to drugie wystąpienie wywołało wiele kontrowersji i skłoniło słuchaczy do żywej polemiki i dyskusji nad tezami, które były prezentowane w trakcie wystąpienia i dalece odbiegały od funkcjonującego w naukach społecznych – w tym też pedagogice – paradygmatu humanistycznego, który akcentuje podmiotowość i niezależność osoby.

W trakcie konferencji odbywały się także dwa międzynarodowe panele dyskusyjne, których tematami były: „Nowe trendy w wyższej edukacji – internacjonalizacja i mobilność" (*New trends in higher education: internationalization and mobility*) oraz „Mobilność osób zatrudnionych na wyższych uczelniach i studentów w Europie. Sesja praktyczna: mobilność w praktyce – możliwości oferowane przez Internet" (*Mobility of staff and students in the higher education sector: mobility of university staff and students in Europe. Practical session: mobility in practice – a networking opportunity*). Podczas nich wystąpienia mieli m.in.: dr Klemens Czyżydło (Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa z siedzibą w Poznaniu) – „Mobilność młodych jako czynnik bezpieczeństwa (*Youth mobility as a security factor*), mgr Anna Englert-Bator (Uniwersytet Rzeszowski) – „Badania dotyczące oszustw dokonywanych przez polskich uczniów" (*An exploratory study of academic cheating among Polish students*), Andrea Garcia Mirás (University of Oviedo) – „Dostęp do pracy nauczyciela w Hiszpanii" (*Access to work as a teacher in Spain*), Rouba Sayed Hasan (Saint Joseph University) – „Związek między postawami nauczycieli a ich wiedzą dotyczącą edukacji inkluzyjnej w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach szkół ogólnodostępnych" (*The Relationship between teacher's attitudes towards inclusion of special students in regular classrooms and their knowledge of inclusion*) i „Rola szkół w kształtowaniu młodych ludzi wkraczających w dorosłość" (*The role of schools in shaping young people entering adulthood*), prof. dr Liudas Mazylis, doc. dr Romualdas

Povilaitis, mgr Asta Steikuniene (Vytautas Magnus University) – „Czy historia jest upolityczniona? Interpretacje wspólnych polsko-litewskich wydarzeń historycznych w programach szkolnych i w mediach" (*Is the history politicized? Interpretations of joint Lithuanian-Polish historical events in the school programs, and in the media*), Ana Marcos Prieto (University of Oviedo) – „Nauczanie na Uniwersytecie w Oviedo (*Teaching classes at the University of Oviedo*), Nerea Rodriguez Gutiérrez (University of Oviedo) – „Różne typy szkół w Asturii i Hiszpanii" (*Different types of schools in Asturias and Spain*). Spotkaniom przewodniczył dr Klemens Czyżydło oraz goście z zagranicy – Ana Marcos Prieto, Andrea Garcia Mirás, Nerea Rodriguez Gutiérrez. Moderatorzy zachęcali uczestników paneli do wzajemnej wymiany doświadczeń w omawianych obszarach tematycznych. Dyskusje koncentrowały się przede wszystkim na wskazywaniu pewnych ograniczeń systemów edukacyjnych, wynikających z przemian społeczno-politycznych państw europejskich.

Dodatkowo, w trakcie konferencji odbyły się certyfikowane warsztaty metodyczne, prowadzone przez dr. hab. Mariusza Jędrzejkę, profesora Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej i dyrektora naukowego Centrum Profilaktyki Społecznej, na temat modelowania relacji dzieci i młodzieży w ujęciu nowych technologii cyfrowych.

Na uwagę zasłużyła także projekcja filmu z serii: „Narracje Migrantów" – *Po polsku mam na imię Hania* w reżyserii Rafała Skalskiego. Film powstał z inicjatywy Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej. Spotkanie poprowadziła dr Ewa Pogorzała reprezentująca Fundację. Zanim wszyscy mogli zachwycić się dźwiękiem i obrazem prezentowanego filmu, przedstawiono misję Fundacji, jaką jest przede wszystkim kształtowanie otwartego i różnorodnego społeczeństwa poprzez wspieranie dialogu międzykulturowego i integracji społecznej, zapobieganie dyskryminacji, rozwijanie zasobów wiedzy i narzędzi w zakresie integracji społecznej i równego traktowania oraz *empowerment* (upodmiotowienie) migrantów, migrantek i społeczności migranckich. Jednym z priorytetowych działań Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej jest także analiza zagadnień związanych z różnorodnością społeczną w przestrzeni publicznej poprzez organizację otwartych dyskusji, paneli, wydarzeń kulturalnych oraz wykładów. Działania te mają na celu wprowadzanie do debaty publicznej zagadnień dotyczących różnorodności społecznej. Mają one również tworzyć przestrzeń do otwartej dyskusji o trudnych kwestiach, wynikających ze zderzenia kultur, obyczajów i norm. Prezentowany film wprowadził ciekawe wątki do dyskusji na temat różnorodności społecznej, migracji i integracji wśród uczestników spotkania.

Konferencję zakończyła dyskusja panelowa, odnosząca się do tematu przewodniego, którą poprowadzili dr Andrzej Zduniak, dr Natalia Majchrzak oraz mgr Natalia Fechner. Podczas tego panelu uczestnicy konferencji, oprócz sprawozdań z pracy poszczególnych sekcji problemowych, które przybliżyli

przewodniczący, dzielili się licznymi spostrzeżeniami odnośnie do prezentowanych tematów, dotyczących zagadnień teoretycznych, jak i licznymi przykładami pochodzącymi z badań i doświadczeń własnych.

Bardzo duże zróżnicowanie tematyczne prezentowanych wystąpień o charakterze analiz teoretyczno-naukowych i doniesień z badań, a także ich wysoki poziom merytoryczny eksponują niezwykle dynamiczny rozwój i przenikanie się poszczególnych subdyscyplin naukowych. Pomimo tego, że niekiedy ujawniał się bardzo indywidualny charakter omawianych tematów, dało się zauważyć wspólny kierunek poszukiwań pewnych rozwiązań, które określonym jednostkom pozwoliłyby w pełni uczestniczyć w życiu społecznym i rozwijać się na miarę swoich możliwości. Prezentowane tematy pokazały, że wyzwania i zagrożenia XXI w. szczególnie w edukacji są dogłębnie badane, co wydaje się mieć ogromne znaczenie w kształtowaniu kluczowych kompetencji społecznych poszczególnych podmiotów, biorących udział w edukacji.

Ze względu na wielowątkowość i niezwykłą złożoność problematyki konferencji potrzebne są dalsze dyskusje w tym obszarze. Można wyrazić przekonanie, że wszystkie podjęte tematy w trakcie spotkań zyskały pozytywny odbiór uczestników i będą stanowiły motywację zarówno do dalszych analiz, wymiany doświadczeń, pogłębiania wiedzy w omawianym obszarze, jak i do nawiązywania międzynarodowej współpracy. Następna konferencja, już XIII, organizowana przez Wyższą Szkołę Bezpieczeństwa z siedzibą w Poznaniu odbędzie się w 2015 r. w Szczyrku.

INFORMACJE DLA AUTORÓW

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

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

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

Sporządzanie bibliografii

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

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

(e) referat: oryginalna nazwa konferencji (kongresu itp.) i miejscowość,
(f) raport: rodzaj i numer grantu, miejscowość, uczelnia (instytucja) i wydział (instytut).

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

Książki

(a) polska

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

(b) polska, redagowana

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

(c) obcojęzyczna, redagowana

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

(d) książka o kolejnym wydaniu

Osofsky, J.D. (red.). (1998). *Handbook in Infant Development.* (wyd. 2). New York: Wiley.

Rozdziały w książkach

(a) publikacja polska

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

(b) publikacja obcojęzyczna

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

Artykuły w czasopismach

Kościelska, M. (1993). Koncepcja osoby z upośledzeniem umysłowym jako uczestnika życia społecznego. *Przegląd Psychologiczny*, *3*, 341–353.

Nieopublikowane dysertacje i prace magisterskie

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

Domurad, M. (1996). *Efektywność rozwoju umiejętności czytania u dziecka upośledzonego umysłowo* w *stopniu lekkim za pomocą „metody baśniowych*

spotkań". Nieopublikowana praca magisterska, Wydział Rewalidacji i Resocjalizacji, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

Referaty wygłoszone na konferencjach i innych spotkaniach

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

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

Raporty z badań

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

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

Do przesłanego wydruku tekstu i jego wersji elektronicznej należy dołączyć:

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

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

Rzetelność naukowa

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

Wszelkie wykryte przejawy nierzetelności naukowej (*ghostwriting* – brak ujawnienia wkładu innych osób w powstawanie publikacji, *guest authorship* – sytuacje, gdy udział autora/współautora w powstanie publikacji jest znikomy

lub nie miał miejsca) będą dokumentowane i nagłaśniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów. Dotyczy to także łamania i naruszania zasad etyki, które obowiązują w nauce.

Recenzowanie

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

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

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

Materiały należy nadsyłać na adres:

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