

O (NIE)TYPOWYCH
UCZNIACH
I ICH (NIE)TYPOWEJ
EDUKACJI

pod redakcją Zdzisławy Janiszewskiej-Nieścioruk



Uniwersytet Zielonogórski

U N I W E R S Y T E T Z I E L O N O G Ó R S K I

O (NIE)TYPOWYCH UCZNIACH I ICH (NIE)TYPOWEJ EDUKACJI

**ABOUT (NON)TYPICAL STUDENTS
AND THEIR (NON)TYPICAL EDUCATION**

Redakcja naukowa

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

Zielona Góra 2023

RADA WYDAWNICZA

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



UNIwersytet
ZIELONOGÓRSKI

RECENZJA

Teresa Żółkowska

REDAKCJA

Kinga Dolczewska

KOREKTA

Ewa Popiłka

REDAKCJA TECHNICZNA

Elżbieta Kościańska

PROJEKT OKŁADKI

Marta Surudo

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2023

ISBN 978-83-7842-506-9

OFICyna WYDAWNICZA UNIwersytetu ZIELONOGÓRSKIEGO

65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel. 68 328 78 64
www.ow.uz.zgora.pl, sekretariat@ow.uz.zgora.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Introduction	11
Marzenna Zaorska , Działalność Sekcji Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk na rzecz rozwoju polskiej pedagogiki specjalnej (teorii oraz praktyki)	15
Anna Mróz, Amelia Szoltnun , Doświadczenie macierzyństwa w strukturze potrzeb i wartości kobiet – ujęcie rozwojowo-narracyjne	27
Adrianna Grabizna , Poczucie winy rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie filozofii psychologii	39
Beata Krzaczkowska, Danuta Borecka-Biernat , Strategie radzenia sobie adolescentów w sytuacji konfliktu społecznego w kontekście parentyfikacji	51
Julia Nieścioruk, Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk , Developing Adequate Self-Esteem of Gifted Pupils Through Art Therapy Activities	77
Ludwika Wojciechowska, Anna Olszewska , Tatuowanie się i osoby tatuowane w percepcji nastolatków	103
Dagmara Kupczak, Irena Ramik-Mażewska , Media społecznościowe jako przestrzeń emancypacyjnych działań osób z niepełnosprawnością	115
Stella Olejnik , Specyfika znaczeń nadawanych literaturze przez osobę ze spektrum autyzmu	127
Joanna Porada , Muzyka i taniec jako formy wypowiedzi dziecka z zespołem Downa	141
Aurelia Plichta, Łukasz Nickel , Rola inteligencji emocjonalnej i strategii radzenia sobie ze stresem w wyjaśnianiu satysfakcji z życia	153
Jolanta Gebrelesassie , Profilaktyka zaburzeń mowy a diagnoza logopedyczna w szkole	169
Alina Stosor , Rola <i>outdoor education</i> w rozwoju poznawczym i społecznym uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w opinii nauczycieli szkół specjalnych	183

Monika Gołubiew-Konieczna , Doradztwo zawodowe a uczniowie z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami w edukacji włączającej w teorii i w praktyce	195
Marzenna Zaorska , Współpraca nauczycieli oraz nauczycieli specjalistów w edukacji włączającej dzieci/uczniów z dualną (sprzężoną) słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością	211
Iwona Wrycz , Osoby z niepełnosprawnością intelektualną, ale pełnosprawne zawodowo – osiągnięcie sukcesu na rynku pracy przez absolwentów branżowej szkoły specjalnej	225
Anna Góralewska-Słońska, Michalina Małagowska , Rozwój kompetencji społecznych po podjęciu pracy w ramach zatrudnienia wspomagane na przykładzie osób z umiarkowaną i lekką niepełnosprawnością intelektualną	235
Katarzyna Łapkowska , Style przywiązania a dobrostan psychiczny studentek pedagogiki w kontekście inkluzji edukacyjnej osób o zróżnicowanych potrzebach	251
Malwina Kościuk , Integracja szkolna dzieci z niepełnosprawnościami w kontekście postaw i hierarchii wartości nauczycieli szkół ogólnodostępnych	263
Agnieszka Głowacka , Nauczyciele szkół specjalnych wobec możliwości edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnościami	281
Noty o autorach	295

TABLE OF CONTENTS

Introduction	11
Marzenna Zaorska , Activities of the Special Pedagogy Section of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences for the development of Polish special education (theory and practice)	15
Anna Mróz, Amelia Szołtun , The experience of motherhood within the structure of needs and values of women – a developmental-narrative approach	27
Adrianna Grabizna , The sense of guilt of parents of individuals with intellectual disability in the light of the philosophy of psychology	39
Beata Krzaczkowska, Danuta Borecka-Biernat , Adolescents' coping strategies in a social conflict situation in the context of parentification	51
Julia Nieścioruk, Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk , Developing adequate self-esteem of gifted pupils through art therapy activities	77
Ludwika Wojciechowska, Anna Olszewska , Tattooing and tattooed persons in the perception of teenagers	103
Dagmara Kupczak, Irena Ramik-Mażewska , Social media as a space for emancipatory activities of people with disabilities	115
Stella Olejnik , Specificity of meanings given to literature by a person on the autism spectrum	127
Joanna Porada , Music and dance as forms of expression for a child with Down syndrome	141
Aurelia Plichta, Łukasz Nikel , The role of emotional intelligence and stress coping strategies in explaining mental well-being	153
Jolanta Gebreselassie , Prevention of speech disorders and speech therapy diagnosis at school	169
Alina Stosor , The role of outdoor education in the cognitive and social development of students with mild intellectual disabilities in the opinion of special schools teachers	183

Monika Gołubiew-Konieczna , Career guidance and students with disabilities and chronic illnesses in inclusive education – theory and practice	195
Marzenna Zaorska , Cooperation of teachers and specialist teachers in education including children/students with dual (coupled) hearing and visual disability ...	211
Iwona Wrycz , People with intellectual disabilities, but professionally able – achieving success on the labor market by graduates of vocational special schools	225
Anna Góralewska-Słońska, Michalina Małagowska , Development of social competence as the result of participating in supported employment, based on the example of people with moderate and mild intellectual disabilities	235
Katarzyna Łapkowska , Attachment styles and mental well-being of female pedagogy students in the context of educational inclusion of people with diverse needs	251
Malwina Kościuk , School integration of children with disabilities in the context of attitudes and hierarchy of values among teachers in mainstream schools	263
Agnieszka Głowacka , Special education teachers towards the possibilities of inclusive education of pupils with disabilities	281
About the authors	295

WSTĘP

Współczesna edukacja, która stanowi całościowy proces i jest realizowana zarówno w strukturach formalnych, jak i nieformalnych życia społecznego czy we wszystkich jego sferach i wymiarach, stoi przed bardzo trudną alternatywą. Albo będzie się koncentrować na eskalacji permanentnego i przede wszystkim zinstytucjonalizowanego kształcenia, coraz bardziej zunifikowanego i sformalizowanego na każdym jego etapie i stopniu rozpowszechniania – co może powodować jej zbyt małą reaktywność na zróżnicowane potrzeby i potencjał twórczy uczniów, który w konsekwencji może nawet osłabiać¹ – albo też szeroko otworzy się i będzie nieustannie poszerzała pole działań i rozwiązań sprzyjających kreatywnej i elastycznej pracy wszystkich uczniów nad swoim indywidualnym rozwojem, do niej pobudzała, wyzwalała ich własne zasoby oraz do tego dzieła intensywnie przygotowywała i na wszelkie dostępne sposoby wspierała w jego efektywnej realizacji².

Wydaje się, że właśnie to drugie zadanie staje się, w kontekście intensywnego upowszechniania edukacyjnej i społecznej inkluzji dzieci, młodzieży i dorosłych osób z niepełnosprawnościami czy o zróżnicowanych, a więc (nie)typowych potrzebach, głównym wyzwaniem współczesnej szkolnej i pozaszkolnej praktyki społecznej, jak dotąd ciągle w małym stopniu spełnianym. Tymczasem edukacja, będąc właśnie formą praktyki społecznej, jest z założenia nastawiona na formowanie zdolności życiowych człowieka przez oddziaływania zaplanowane (wychowanie, opiekę, kształcenie, na-

¹ D. Jankowski, *Twórczy rozwój jednostki w całościowych procesach edukacji i samoedukacji*, „Dialogi o kulturze i edukacji” 2012, nr 1(1), s. 107-139, por. też K. Robinson (2010), *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Wydawnictwo Element, Kraków.

² D. Jankowski, *op. cit.*

uczanie, uczenie się, socjalizację), celowo uruchamiane przez jednostki, grupy i instytucje społeczne, ale także spontaniczne, a więc niezaplanowane, jeśli ich skutki wiążą się z formowaniem tych zdolności³. Nie chodzi zatem tylko o szkolną i pozaszkolną praktykę regulowaną w określony organizacyjno-administracyjny sposób, ale w nie mniejszym stopniu wskazane zadanie staje też przed innymi instytucjami, które w różnym zakresie partycypują w tym wielowymiarowym procesie, jakim jest rehabilitacja i wsparcie osób o zróżnicowanych czy (nie)typowych potrzebach. Priorytetową rolę odgrywa w nim rodzina, ale też coraz częściej włączają się w jego realizację aktywnie działające stowarzyszenia i organizacje, media, instytucje publiczne, gospodarcze i inne, które kreują w tym zakresie korzystne warunki i tym samym stwarzają tym osobom możliwości indywidualnego rozwoju i ugruntowania własnej tożsamości, autonomicznego, upodmiotowionego i niezależnego życia czy odkrywania zasobów twórczego potencjału. Konieczne jest zatem dążenie do równowagi i integracji pomiędzy wskazanymi formami oddziaływań i wsparcia osób o różnych, (nie)typowych potrzebach i nie mniej zróżnicowaną pełnosprawną większością w celu skutecznego eliminowania czy choćby osłabiania tych ograniczeń i sytuacji kryzysowych, które utrudniają tym osobom społeczną inkluzję i czerpanie z cywilizacyjnych dóbr.

Mając na uwadze powyższe rozważania, zaproponowano Czytelnikom takie opracowanie analizowanych w monografii problemów edukacji osób/uczniów o zróżnicowanych, (nie)typowych potrzebach, w których wskazano na te już realizowane, jak też możliwe interwencyjne działania w jej przestrzeni, które będą pozytywnie kreować ich życiową biografię. Konsekwentnie zatem skoncentrowano/skupiono się na złożonych kwestiach ich funkcjonowania i edukacji w środowisku rodzinnym oraz szkolnym z uwzględnieniem roli i znaczenia uczestnictwa oraz zaangażowania w tym dynamicznym i wielowymiarowym procesie zróżnicowanych specjalnościowo profesjonalistów. Przy tym, co wypada podkreślić, całość opracowania poprzedza wnikliwa prezentacja dotychczasowej działalności Sekcji Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk na rzecz rozwoju polskiej pedagogiki specjalnej (teorii oraz praktyki), w różnym stopniu czy zakresie podejmująca/nakreślająca analizowane także w monografii problemy.

I jeszcze jedna, jakże istotna i dlatego warta odnotowania kwestia: otóż planując proponowane Czytelnikom dzieło, dążono także do ukazania jego kolejnych wątków/rozdziałów jako wyniku współpracy Mistrzów i ich Uczniów, a więc promotorów i doktorantów czy seminarzystów. Stąd opracowania przygotowane wspólnie, ale także indywidualnie na podstawie badań zrealizowanych w ramach prac promocyjnych.

³ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Literackie, Warszawa 2009.

Mam nadzieję, że doświadczenie związane z przygotowaniem pierwszego w karierze tekstu naukowego będzie inspirujące dla dalszego rozwoju osobistego i zawodowego seminarzystów.

Pragnę także wyrazić moją wdzięczność i podziękowanie za gotowość współpracy ze mną wszystkim autorom zamieszczonych w pracy rozdziałów. Równie serdecznie dziękuję za recenzję monografii wykonaną przez Panią Profesor zw. Teresę Żółkowską – znaną polską pedagożkę specjalną, legitymującą się dużym dorobkiem naukowym i doświadczeniem zawodowym. Bez wątpienia wszystkie uwagi i sugestie Pani Recenzentki zaważyły na jakości proponowanej Czytelnikom książki.

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

INTRODUCTION

Contemporary education, which is a lifelong process, implemented in both formal and informal structures of social life, or all its spheres and dimensions, faces an exceedingly difficult alternative. Either it will concentrate on the escalation of permanent and predominantly institutionalised education, increasingly unified and formalised at every stage and level of its dissemination, which may result in it being too unresponsive to the diverse needs and creative potential of pupils, which may even weaken it as a consequence¹, or it will establish a broader and continually expanding field of action and solutions conducive to the creative and flexible work of all pupils on their individual development, to stimulate it, to liberate their resources, and to prepare them intensively for such work and support them by all available means in its effective realisation².

It seems that the latter is becoming, in the context of the intensive dissemination of educational and social inclusion of children, young people and adults with disabilities or with diverse and therefore (non)typical needs, the main challenge of contemporary school and out-of-school social practice, so far still poorly met. Education, however, being a form of social practice, is by definition aimed at the formation of human capabilities in life through planned interactions (upbringing, care, education, teaching, learning, socialisation), deliberately set in motion by individuals, groups, and social institutions, but also spontaneous and therefore unplanned, if its effects are related to

¹ D. Jankowski (2012), *Twórczy rozwój jednostki w całościowych procesach edukacji i samoedukacji*, „Dialogi o kulturze i edukacji”, nr 1(1), s. 107-139, por. też K. Robinson (2010), *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Wydawnictwo Element, Kraków.

² D. Jankowski (2012), *Twórczy rozwój jednostki w całościowych procesach edukacji i samoedukacji*, „Dialogi o kulturze i edukacji”, nr 1(1), s. 107-139.

the formation of these capabilities³. It is therefore not only a question of school and extracurricular practice regulated in a specific organisational-administrative manner but to a not lesser extent, the indicated task is also faced by other institutions, which, to varying degrees, participate in this multidimensional process, that of rehabilitation and support of individuals with diverse or (non)typical needs. The family plays a central role in this process, however, more associations and organisations, the media, as well as public, economic and other institutions are actively involved in its implementation and thus create favourable conditions for the individual development and consolidation of personal identity, for autonomous, empowered, and independent living or for the discovery of resources for creative potential. It is, therefore, necessary to strive for balance and integration between the indicated forms of interventions and support for people with different, (non)typical needs and the no less diverse non-disabled majority to effectively eliminate or at least weaken those limitations and emergencies that hinder their social inclusion and access to the resources of civilisation.

With these considerations in mind, it is proposed to the readers that the problems of education of individuals/students with diverse, (non)typical needs analysed in the monograph should be addressed in such a way as to indicate those already implemented, as well as potentially possible interventions in its space, which will positively create their life biography. Consistently, therefore, the focus has been on the complex issues of their functioning and education in the family and school environment, considering the role and importance of the participation and involvement of different professionals in this dynamic and multidimensional process. At the same time, the whole study is preceded by a thorough presentation of the hitherto activities of the Special Pedagogy Section of the Committee for Pedagogical Sciences of The Polish Academy of Sciences for the development of Polish special pedagogy (theory and practice), in varying degrees of scope undertaking the problems analysed also in the monograph.

Most crucially, while designing the work proposed to the readers, the intention was to show its consecutive threads/chapters as a result of collaboration between the Masters and their Students, that is, promoters and doctorate students or seminarians. Hence, studies prepared jointly, but also individually on the basis of research conducted as part of the promotional work. I believe that the experience of writing one's first scientific paper will inspire seminarians to continue their personal and professional development.

I would also like to express my gratitude and appreciation to all authors of the chapters included in the work for their willingness to cooperate. I would also like to express my sincere thanks to the monography reviewer – Professor Teresa Żółkowska –

³ K. Rubacha (2009), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Literackie, Warszawa.

an outstanding Polish special educator with great scientific output and professional experience, for her review of the monograph. Undoubtedly, the Reviewer's comments and suggestions have influenced the quality of the book proposed to the Readers.

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

Marzenna Zaorska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Przewodnicząca Sekcji Pedagogiki Specjalnej
Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

DZIAŁALNOŚĆ SEKCJI PEDAGOGIKI SPECJALNEJ KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK NA RZECZ ROZWOJU POLSKIEJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ (TEORII ORAZ PRAKTYKI)

ACTIVITIES OF THE SPECIAL PEDAGOGY SECTION OF THE PEDAGOGICAL SCIENCES COMMITTEE OF THE POLISH ACADEMY OF SCIENCES FOR THE DEVELOPMENT OF POLISH SPECIAL EDUCATION (THEORY AND PRACTICE)

Summary. The content of the article presents the activities of the Special Pedagogy Section and the Team Supporting the Activities of the Special Pedagogy Section of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences. The analyzes carried out relate to the term of office covering the years 2016-2019, but mainly the years 2020-2022 (term of office 2020-2023). On the basis of the existing documentation, as well as the author's own documentation, the functioning and activities of the Section and Special Education Team in the field of scientific activity and pedagogical practice were discussed. Achieved successes and experienced failures are shown. Possible challenges faced by Polish special education in the near future have been mentioned.

Keywords: Polish Academy of Sciences, Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences, Special Pedagogy Section of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences, Support Team for the Special Pedagogy Section of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences, special pedagogy, inclusive education

Wprowadzenie (rys historyczny)

Zespół Pedagogiki Specjalnej, jako tzw. zespół interdyscyplinarny, swoje oficjalne funkcjonowanie w strukturze Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk rozpoczął w kadencji 2016-2019. Aczkolwiek w okresie 2015-2016, tzn. przez dwa lata, istniał jako zespół powołany dodatkowo, poza obowiązującą procedurą, przez ówczesnego przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego. Przewodniczącą zespołu została prof. dr. hab. Iwona Chrzanowska.

Istniejące w tym czasie zasady funkcjonowania komitetów naukowych, a także w latach następnych, były takie, że zespół interdyscyplinarny może powstać pod warunkiem, że przewodniczącym/przewodniczącą jest osoba będąca członkiem/członkinią Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Profesor Iwona Chrzanowska została powołana w skład komitetu bez przejścia przez procedurę wyborów, na miejsce zmarłego w roku 2013 członka Komitetu Nauk Pedagogicznych prof. dr. hab. Władysława Dykcika. Stąd formalne funkcjonowanie Zespołu Pedagogiki Specjalnej, z prawnego punktu widzenia, zainicjowano dopiero w kadencji 2016-2019, kiedy po przejściu procedury wyborczej w środowisku osób uprawnionych do głosowania (ale też kandydowania do składu osobowego komitetu) samodzielnych pracowników naukowych ze środowiska pedagogów wybrano trzech przedstawicieli pedagogiki specjalnej: prof. dr. hab. Zenona Gajdzicę, prof. dr. hab. Amadeusza Krause oraz prof. dr. hab. Marzennę Zaorską. Ponieważ prof. Zenon Gajdzica oraz prof. Amadeusz Krause zostali członkami prezydium komitetu, kierowanie Zespołem Pedagogiki Specjalnej powierzono prof. Marzennie Zaorskiej.

W kadencji 2016-2019 zespół liczył 64 członkinie i członków. Wśród wskazanej liczby było 3 członków honorowych (prof. Czesław Kosakowski, prof. Bogdan Szczepankowski, prof. Janina Wyczesany). Zespół zrealizował 12 stacjonarnych posiedzeń, w tym 3 w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie; 2 na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydziale Studiów Edukacyjnych; 2 na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, Wydziale Nauk Społecznych; po 1 na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie; Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, Filia w Cieszynie; Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Odbyły się one w następujących terminach: 18.04.2016 r. (Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach), 12.05.2016 r. (UWM, Olsztyn), 21.11.2016 r. (APS, Warszawa), 13.03.2017 r. (UAM, Poznań), 19.06.2017 r. (SGGW, Warszawa), 6.11.2017 r. (UKW, Bydgoszcz), 5.03.2018 r. (APS, Warszawa), 4.06.2018 r. (UWM, Olsztyn), 8.10.2018 r. (UP, Kraków), 25.03.2019 r. (UAM, Poznań), 27.06.2019 r. (APS, Warszawa), 18.11.2019 r. (UKSW, Warszawa). Jedno posiedzenie, planowane na 12.09.2016 r. w Szczecinie, na Uniwersytecie Szczecińskim, nie odbyło się z powodu zbyt małej liczby deklaracji uczestnictwa w posiedzeniu ze strony członkiń/członków zespołu. W analizowanej kadencji zespół wystosował 29 pism skierowanych między innymi do Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwa Zdrowia, Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Instytutu Głuchoniemych w Warszawie, Fundacji Szansa dla Niewidomych. Przy współpracy z Posłanką Anną Wasilewską zostały zrealizowane 2 zapytania poselskie oraz 3 interpelacje poselskie: 1) odpowiedź na interpelację nr 28546 Poseł Anny Wasilewskiej dotyczącą projektu

rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie współczynników kosztochłonności – 29.01.2018 r., 2) odpowiedź na zapytanie nr 7549 Poseł Anny Wasilewskiej z dnia 21 czerwca 2018 r. w sprawie rozwiązań zaproponowanych w projekcie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 3) odpowiedź na interpelację poselską nr 12477 Posłów Anny Wasilewskiej, Anny Białkowskiej, Katarzyny Osos i Pawła Papke dotyczącą projektu rozporządzenia w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli – 12.11.2018 r., 4) odpowiedź na interpelację Posłanki Anny Wasilewskiej z 30 października 2018 r. (nr 27000) dotyczącą zapisów rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów – 12.11.2018 r., 5) odpowiedź na zapytanie nr 8038 z 30 października 2018 r. Posłanki Anny Wasilewskiej w sprawie powołania Zespołu interdyscyplinarnego do spraw projektów zgłoszonych w ramach programu Wsparcie dla Czasopism Naukowych – 18.11.2018 r.

W rezultacie kolejnych wyborów do Komitetu Nauk Pedagogicznych, które odbyły się w roku 2019, członkiniami/członkami komitetu z grupy pedagogów specjalnych zostały następujące osoby: prof. dr hab. Zenon Gajdzica, prof. dr hab. Amadeusz Krause oraz prof. dr hab. Marzenna Zaorska. Wybory objęły kadencję 2020-2023. W tym czasie zmianie uległy regulacje prawne funkcjonowania komitetów naukowych w strukturach Polskiej Akademii Nauk. Polegały one na tym, że na podstawie nowych przepisów można było utworzyć jedynie sekcję subdyscyplinarną, liczącą tylko 10 osób (w składzie sekcji powinny znajdować się osoby będące członkiniami/członkami komitetu, w szczególności przewodnicząca czy przewodniczący sekcji, oraz osoby niebędące członkiniami/członkami komitetu, zaproponowane do składu przez przewodniczącą/przewodniczącego sekcji i powołane przez Komitet Nauk Pedagogicznych w głosowaniu tajnym). Jednakże pojawiła się dodatkowa możliwość powołania przy sekcjach subdyscyplinarnych zespołów wspierających ich działalność. Tak więc w obecnej kadencji funkcjonowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2020-2023) istnieje 10-osobowa Sekcja Pedagogiki Specjalnej oraz Zespół Pedagogiki Specjalnej Wspierający Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej KNP PAN. W skład Sekcji Pedagogiki Specjalnej KNP PAN wchodzi następujące osoby: prof. dr hab. Marzenna Zaorska (przewodnicząca, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), prof. Zenon Gajdzica (zastępca przewodniczącej, Uniwersytet Śląski w Katowicach) oraz ośmioro członkiń/członków będących reprezentantami różnych ośrodków akademickich w Polsce – prof. dr hab. Amadeusz Krause (członek KNP PAN, Uniwersytet Gdański), prof. dr hab. Andrzej Twardowski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab., prof. URz Krystyna Barłóg (Uniwersytet Rzeszowski – w marcu roku 2022 zastąpiła w sekcji dr hab., prof. UP Jolantę Baran, która przeszła na emeryturę), dr hab. prof. UMCS Stanisława Byra (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), dr hab., prof. UZ Zdzisława

Janiszewska-Nieścioruk (Uniwersytet Zielonogórski), dr hab., prof. APS Ewa Kulesza (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – sekretarz sekcji), dr hab., prof. US Irena Ramik-Mażewska (Uniwersytet Szczeciński), dr hab., prof. UG Sławomira Sadowska (Uniwersytet Gdański). W skład Zespołu Pedagogiki Specjalnej Wspierającego Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej KNP PAN wchodzi 61 osób, w tym 10 będących członkiniami/członkami sekcji oraz 1 osoba mająca status członka honorowego – prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski.

Założenie funkcjonowania Sekcji i Zespołu Pedagogiki Specjalnej KNP PAN na kadencję 2020-2023

Celem funkcjonowania Sekcji i Zespołu Pedagogiki Specjalnej KNP PAN w kadencji 2020-2023 jest realizacja misji, jak również konkretnych działań na rzecz rozwoju oraz kreowania wpisanego w misję wizerunku polskiej pedagogiki specjalnej. Realizacja wskazanego celu obejmuje 7 obszarów:

1. Obszar współpracy w/na płaszczyźnie Komitetu z obecnymi w nim Komisjami, Sekcjami, szczególnie z tymi, które korelują z zakresem działań Sekcji Pedagogiki Specjalnej oraz Zespołu Wspierającego Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej: Sekcją Pedagogiki Społecznej, Sekcją Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Sekcją Ekologii Pedagogicznej, Sekcją Metodologii Badań Pedagogicznych (wspólne posiedzenia, wspólne opiniowanie, ekspertyzy, w perspektywie przyszłości wspólne projekty badawcze), realizacja regulaminowych zadań Komitetu.
2. Obszar współpracy z ośrodkami akademickimi realizującymi badania naukowe w polu pedagogiki specjalnej oraz kształcenie na kierunku pedagogika specjalna – z tymi z bogatą tradycją, ale także tymi, które od niedawna podejmują działania w danym zakresie. W tym obszarze lokują się działania wynikające z zapisów Ustawy Konstytucja dla Nauki oraz obejmujące kształcenie na kierunku pedagogika specjalna, związane z realizacją przedmiotu, problematyki pedagogiki specjalnej na innych kierunkach studiów, szczególnie pedagogicznych, na kierunkach studiów kształcących nauczycieli przedmiotu, innych nauczycieli specjalistów. W obszarze tym znajdują się ponadto działania dotyczące kształcenia na studiach podyplomowych.
3. Obszar działalności wewnątrz Sekcji i Zespołu – zespoły zadaniowe (robocze). Powołanie tzw. zespołów zadaniowych (roboczych) realizujących konkretne zadania związane z pedagogiką specjalną, między innymi: Zespołu ds. standardów kształcenia i kwalifikacji nauczycielskich pedagogów specjalnych, Zespołu ds. edukacji inkluzyjnej, Zespołu ds. metodologicznych problemów badań w pedagogice specjalnej, Zespołu ds. badań nad aktywnością medialną/online użytkowników ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Zespołu ds. etyki w pedagogice specjalnej.

4. Obszar współpracy z gremiami decyzyjnymi: a) w kwestii polityki dotyczącej szkolnictwa wyższego, polityki oświatowej, społecznej (w tym polityki rodzinnej i obejmującej aktywizację zawodową osób z niepełnosprawnościami) – Ministerstwem Edukacji i Nauki (np. Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Departamentem Wychowania i Kształcenia Integracyjnego MEiN), Ministerstwem Rodziny i Polityki Społecznej, PFRON, b) ponadpartyjna współpraca z posłami, senatorami na rzecz ogłoszenia roku 2022 Rokiem Marii Grzegorzewskiej – w związku z rocznicą 100-lecia powołania Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (obecnie Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), 100-lecia istnienia akademickiej pedagogiki specjalnej w Polsce.
5. Obszar współpracy z liderami środowiska osób z niepełnosprawnościami, ludźmi sukcesu – w kontekście historycznym rozwój pedagogiki specjalnej oraz działań na rzecz osób z niepełnosprawnościami determinowały takie czynniki jak: stan wiedzy społeczeństwa na temat niepełnosprawności, dominujące poglądy filozoficzne i religijne oraz sukcesy samych osób z niepełnosprawnościami.
6. Obszar działań na rzecz rozwoju tradycyjnych oraz nowych subdyscyplin pedagogiki specjalnej: a) działania dotyczące utrzymania tożsamości oraz rozwoju tradycyjnych subdyscyplin pedagogiki specjalnej, b) rozwijanie nowych pól/subpól pedagogiki specjalnej: pedagogika integracyjna, inkluzyjna, edukacja uczniów z zespołami uwarunkowanymi genetycznie, edukacja uczniów z uwarunkowaniami neonatologicznymi.
7. Obszar umiędzynarodowienia: a) współpraca z Fundacją Szansa dla Niewidomych (w ramach organizacji Międzynarodowej Konferencji International Mobility Conference na temat: „Information resulting in mobility and ability”, 2023), b) współpraca z zagranicznymi naukowcami i uczelniami realizującymi badania naukowe na polu pedagogiki specjalnej oraz kształcenie pedagogów specjalnych.

Określone zostały również drogi służące do realizacji wskazanego celu:

1. Tradycja – szacunek i poszanowanie dla tradycji, budowanie przyszłości na osiągnięciach już obecnych, korzystanie i czerpanie z tych osiągnięć poprzez ich racjonalizację, z jednoczesnym i należnym szacunkiem.
2. Współczesność – czynienie pedagogiki specjalnej adekwatną wobec wymogów obecnych czasów oraz wkomponowaną w specyfikę tych czasów.
3. Rozwój wpisany w tradycję oraz wyzwania współczesności – wielowymiarowy, uwzględniający płaszczyznę aktywności naukowej, dydaktycznej, kulturowej, społecznej, cywilizacyjnej, historycznej (wyzwania natury bioetycznej, eugenicznej, transhumanistycznej).
4. Otwarcie na *novum* – dostrzeganie nowych zagadnień, kreowanie nowych zagadnień, aktywność mająca na celu poznanie tego, co w pedagogice specjalnej jest dotychczas nieobecne.

5. Inter- i transdyscyplinarność – naukowa współpraca z różnymi dyscyplinami i subdyscyplinami wiedzy, nauki na rzecz przedmiotu i podmiotu pedagogiki specjalnej oraz wzajemne dzielenie się dorobkiem i doświadczeniem.
6. Kreatywność – twórcze podejście do nowych propozycji, nowych idei, koncepcji, do ich powiązań z istniejącymi już ideami i koncepcjami, kreowanie nowych rozwiązań.
7. Współpraca środowiskowa – środowiska pedagogów specjalnych pomiędzy sobą, pomiędzy akademikami i praktykami, współpraca z działaczami organizacji pozarządowych, wszystkimi środowiskami zaangażowanymi w rozwój oraz kreowanie obszaru zainteresowań pedagogiki specjalnej.
8. Wspieranie – siebie wzajemnie, wspieranie potrzebujących wsparcia, dzielenie się wsparciem.
9. Konsolidacja – działania i dążność do uzyskania większej wewnętrznej spójności środowiska pedagogów specjalnych.
10. Umiejdzynarodowienie – otwarcie na forum międzynarodowe, szczególnie państwa sąsiedzkie oraz państwa będące członkami Unii Europejskiej.

Realizowane oraz zrealizowane działania Sekcji i Zespołu Pedagogiki Specjalnej KNP PAN w kadencji 2019-2023 (analiza dotyczy działań wykonanych do końca roku 2022)

W omawianej kadencji Sekcja oraz Zespół Pedagogiki Specjalnej KNP PAN zrealizował 8 posiedzeń: 6.11.2020 r., 14.12.2020 r., 19.03.2021 r., 18.06.2021 r., 6.12.2021 r., 1.04.2022 r., 10.06.2022 r., 18.06.2022 r. Odbywały się one, ze względu na pandemię COVID-19, online, poza ostatnim posiedzeniem, zrealizowanym w formie hybrydowej. Każde posiedzenie składało się z części naukowej oraz organizacyjnej. W części naukowej były prezentowane wystąpienia dotyczące istotnych zagadnień współczesnej pedagogiki specjalnej w Polsce, między innymi takie jak: Aktualne działania Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych oraz Biura Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych na rzecz środowisk osób z niepełnosprawnościami (Paweł Wdówik – Pełnomocnik Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej); Standardy badań społecznych w pedagogice specjalnej (prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, członek KNP PAN, UMK w Toruniu); Problemy edukacji zdalnej w Polsce z punktu widzenia władz Związku Nauczycielstwa Polskiego (mgr Sławomir Broniarz, Przewodniczący Związku Nauczycielstwa Polskiego); Dobrostan psychospołeczny nauczycieli w czasie pandemii (dr hab. Jacek Pyżalski, prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu); Edukacja zdalna w kontekście nierówności (nie tylko cyfrowych) (dr hab. Piotr Plichta, Uniwersytet Wrocławski); Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne – z doświadczeń pan-

demii COVID-19 (dr hab., prof. KUL Ewa Domagała-Zyśk, Katolicki Uniwersytet Lubelski w Lublinie); Edukacja zdalna uczniów ze specjalnymi potrzebami Edukacyjnymi (SPE) na przykładzie doświadczeń szkoły podstawowej w Łajskach (mgr Marek Tarwacki, Szkoła Podstawowa im. Stanisława Moniuszki w Łajskach); Etyczno-moralny wymiar kondycji ludzkiej (dr hab., prof. UWM Józef Dębowski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie); Indywidualizm osób z niepełnosprawnościami a kategoria dobra wspólnego. Kryzys etyczności (prof. dr hab. Andrzej Baładynowicz, SGGW w Warszawie); Trudne, niewygodne tematy tabu... – etyczne uwarunkowania badań seksualności osób niepełnosprawnych intelektualnie (dr hab., prof. UW, Remigiusz Kijak, Uniwersytet Warszawski); Propozycje zmian w zakresie kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim (prof. dr hab. Marzenna Zaorska, Przewodnicząca Sekcji i Zespołu Pedagogiki Specjalnej KNP PAN, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie); Zaprezentowanie fragmentów raportu o zasobach systemu oświaty 2020 pod kątem wdrażania edukacji włączającej (dr hab., prof. UŁ, Dorota Podgórska-Jachnik, Uniwersytet Łódzki); Granty NCN dla pedagogiki – diagnoza aplikacji oraz projektów zakwalifikowanych do finansowania na tle innych dziedzin i dyscyplin nauki (ze szczególnym uwzględnieniem nauk społecznych – HS, w tym HS6) (prof. dr hab. Marzenna Zaorska, Przewodnicząca Sekcji i Zespołu Pedagogiki Specjalnej KNP PAN, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie); Projekt „Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż” – założenia, etapy realizacji, szkolenia asystentów (wstępne wnioski) (dr hab., prof. UWM, Katarzyna Ćwirynkało, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie); Stan realizacji edukacji inkluzyjnej w Tajwanie (prof. dr Su-Jan Lin, National Kaohsiung Normal University, Tajwan); Stan realizacji edukacji inkluzyjnej w Słowenii (prof. dr Mojca Lipec Stopar, Ljubljana University, Slovenia). Posiedzenie hybrydowe 18.11.2022 r. zostało zrealizowane we współpracy z Państwową Komisją ds. wyjaśniania przypadków czynności skierowanych przeciwko wolności seksualnej i obyczajowości wobec małoletnich poniżej lat 15. Było poświęcone tematyce ujętej w pytaniu: „Dlaczego nie słyszymy głosu wykorzystywanych seksualnie dzieci z niepełnosprawnością? Bariery emocjonalne, komunikacyjne, instytucjonalne”. Dyskusję na tym posiedzeniu skoncentrowano na kilku polach szczegółowych: 1) Przemoc seksualna wobec dzieci z niepełnosprawnościami – skala problemu, 2) Rzeczywistość a statystyki; Wykorzystywanie seksualne dzieci z niepełnosprawnościami. Czynniki ryzyka, 3) Powody nieujawniania wykorzystywania seksualnego dzieci z niepełnosprawnościami, 4) Jak wspomóc rodziców dzieci z niepełnosprawnościami w ochronie przed wykorzystaniem seksualnym? Czynniki chroniące.

W ramach Sekcji oraz Zespołu Pedagogiki Specjalnej KNP PAN (kadencja 2020/2023) powołano zespoły zadaniowe: Zespół ds. standardów kształcenia i kwali-

fikacji nauczycielskich pedagogów specjalnych, Zespół ds. edukacji inkluzyjnej, Zespół ds. metodologicznych problemów badań w pedagogice specjalnej, Zespół ds. badań nad aktywnością medialną/online użytkowników ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Zespół ds. etyki w pedagogice specjalnej, Zespół ds. współpracy międzynarodowej, Zespół ds. dzieci z niepełnosprawnościami wrodzonymi oraz rzadkimi schorzeniami uwarunkowanymi genetycznie, Zespół ds. logopedii, Zespół ds. badań rodziny osób z niepełnosprawnością i chorobami przewlekłymi, a w czerwcu 2022 r. Zespół ds. współpracy z Państwową Komisją ds. wyjaśniania przypadków czynności skierowanych przeciwko wolności seksualnej i obyczajowości wobec małoletnich poniżej lat 15.

Jednym z największych sukcesów działalności Sekcji oraz Zespołu Pedagogiki Specjalnej KNP PAN w aktualnej kadencji (aczkolwiek starania zaczęły się w minionej kadencji – 2016-2019) jest uzyskanie, przy współpracy z posłankami/posłami, szczególnie Posłanką Moniką Falej (a wcześniej Posłanką Anną Wasilewską) akceptacji Sejmu dla propozycji ogłoszenia roku 2022 Rokiem Marii Grzegorzewskiej, w związku z jubileuszem 100-lecia istnienia polskiej akademickiej pedagogiki specjalnej, 100-lecia Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, na mocy Uchwały z dnia 14 października 2021 roku, ustanowił rok 2022 Rokiem Marii Grzegorzewskiej.

Sekcja oraz Zespół nawiązały bezpośrednią i aktywną współpracę z Komisją ds. Polityki Oświatowej, Sekcją Pedeutologii oraz Sekcją Pedagogiki Szkoły. Przygotowały kilkadziesiąt pism adresowanych do władz Ministerstwa Edukacji i Nauki, Ministerstwa Zdrowia, Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej, Prezesa Rady Ministrów, Prezydenta Andrzeja Dudy, Prezydenta Miasta Olsztyna, Kuratora Warmińsko-Mazurskiego Kuratorium Oświaty.

Do władz Ministerstwa Zdrowia zostały wysłane dwa pisma dotyczące zapisów zawartych w Obwieszczeniu Ministra Zdrowia z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu rehabilitacji leczniczej (Dz. U. z dnia 2 marca 2018 r., poz. 465), a zatem Obwieszczenie Ministra Zdrowia w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu rehabilitacji leczniczej z dnia 23 grudnia 2020 r., Dz. U. z dnia 10 lutego 2021 r., poz. 265 w sprawie zapisów dotyczących wymogów zatrudniania tyflopodagogów w resorcie zdrowia. Niestety pisma zostały bez odpowiedzi.

Do władz Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej skierowano trzy pisma dotyczące zapisów zawartych w Obwieszczeniu Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 3 października 2018 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności, Dz. U. z dnia 23 października 2018 r.,

poz. 2027 z późn. zm. (z roku 2020; Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 26 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności, Dz. U. 2020, poz. 534), a kolejno Obwieszczeniu Ministra Rodziny i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności, Dz. U. z dnia 6 maja 2021 r., poz. 857, w kwestii zmiany obecnej w nich terminologii stosowanej przy orzekaniu o rodzaju i stopniu niepełnosprawności (np. upośledzenie umysłowe, upośledzenie narządu ruchu) na aktualnie obowiązującą w aktach prawa międzynarodowego, w tym w postanowieniach Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (2006, 2012) oraz doprecyzowania zapisów dotyczących członków komisji orzekających, a szczególnie osoby pedagoga i psychologa. Propozycja dotyczyła zmiany istniejącego zapisu o obecności w składzie takiej komisji pedagoga i psychologa na obecność pedagoga specjalnego i psychologa specjalizującego się w psychologii klinicznej.

Do władz Ministerstwa Edukacji i Nauki były kierowane pisma w sprawie zwiększenia liczby godzin przeznaczanych na wczesne wspomaganie rozwoju dziecka (aktualnie to od 6 do 8 godzin) oraz zmiany ich rozliczania z rozliczenia miesięcznego na co najmniej kwartalne, pisma obejmujące nowelizację kilku rozporządzeń związanych z wdrażaniem edukacji włączającej, między innymi Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych, Dz. U. z dnia 1 sierpnia 2022 r., poz. 1610 czy Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z dnia 29 lipca 2022 r., poz. 1594. Ponadto w sprawie nagannej wypowiedzi na Twitterze Małopolskiej Kurator Barbary Nowak z 20.09.2022 r. na temat edukacji włączającej, kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego, obecnych w tej wypowiedzi stwierdzeń, że dzieci z niepełnosprawnościami nie powinny uczęszczać do zwykłych szkół, że równe traktowanie wszystkich uczniów to lewacka utopia, że dzieci z niepełnosprawnościami nie radzą sobie w szkołach ogólnodostępnych, a edukacja włączająca szkodzi wszystkim dzieciom, że tylko część dzieci ze specjalnymi potrzebami radzi sobie w szkole masowej, a forsowanie inkluzji przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej szkodzi wszystkim dzieciom.

Zostały przygotowane: stanowisko Sekcji Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w sprawie dokumentu *Edukacja dla wszystkich*

Ministerstwa Edukacji i Nauki (dotyczy wersji z dnia 28.01.2021 r.), Opinia Sekcji Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w sprawie wniosku o włączenie do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, kwalifikacji rynkowej: Koordynowanie działań z zakresu edukacji włączającej w szkole, złożonego przez Centrum Nowoczesnej Edukacji Scholar. Pismo skierowane do Prezesa Rady Ministrów w związku z podpisaniem przez Pana Prezydenta Andrzeja Dudę zmian w ustawie o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Ustawa z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego, Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej, Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe, Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych, Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe), które to poprawki zostały opublikowane w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 26 maja 2022 r., poz. 1116 (przygotowane wspólnie z Komisją Polityki Oświatowej KNP PAN).

Ponadto pismo do Warmińsko-Mazurskiego Kuratora Oświaty i Prezydenta Miasta Olsztyna z apelem o nielikwidowanie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Nieślyszących im. Marii Grzegorzewskiej w Olsztynie w związku z Uchwałą Intencyjną Rady Miasta Olsztyna nr rob. 51321 z 27 stycznia 2021 r. w sprawie zamiaru likwidacji Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Nieślyszących im. Marii Grzegorzewskiej w Olsztynie oraz funkcjonujących w Ośrodku: Przedszkola Miejskiego nr 7 Specjalnego dla Dzieci Nieślyszących, Szkoły Podstawowej nr 17 Specjalnej dla Uczniów Nieślyszących, XIV Liceum Ogólnokształcącego Specjalnego dla Uczniów Nieślyszących, Branżowej Szkoły I stopnia nr 7 Specjalnej dla Uczniów Nieślyszących, Szkoły Policealnej nr 1 Specjalnej dla Uczniów Nieślyszących. Pismo adresowane do Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych Pawła Wdówwika w sprawie problemów osób z niepełnosprawnościami znajdujących się w domach pomocy społecznej.

Przygotowano także dwa listy: List Sekcji Pedagogiki Specjalnej na okoliczność beatyfikacji Matki Elżbiety Róży Czackiej, List do władz Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie w sprawie zmiany struktury Instytutu Pedagogiki Specjalnej oraz zwolnień pracowników tego instytutu.

W obecnej kadencji funkcjonowania Sekcji Pedagogiki Specjalnej oraz Zespołu Wspierającego Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej KNP PAN zrealizowano trzy zdalne spotkania z przedstawicielami Ministerstwa Edukacji i Nauki, w tym Ośrodka Rozwoju Edukacji, na temat wdrażania edukacji włączającej oraz również trzy spotkania zdalne dotyczące nadania dzieciom i młodzieży z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej statusu ucznia (aktualnie posiadają jedynie status wychowanka),

co nie jest zgodne z prawami człowieka, prawami zapisanymi w Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej.

Kontynuowana jest współpraca z Fundacją Szansa dla Niewidomych w polu wsparcia tej fundacji w organizacji corocznych konferencji REHA FOR THE BLIND IN POLAND. Światowe Spotkanie Niewidomych, Słabowidzących i Ich Bliskich. Świat dotyku, dźwięku i magnigrafiki oraz w organizacji Międzynarodowej Konferencji International Mobility Conference na temat: „Information resulting in mobility and ability”, która planowana jest na rok 2023.

Możliwe wyzwania na przyszłość

Na podstawie obecnego spektrum działań realizowanych przez Sekcję Pedagogiki Specjalnej oraz Zespół Wspierający Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, zarówno w kadencji minionej (2016-2019), jak i aktualnej (2020-2023), pojawia się pytanie co do możliwych wyzwań w perspektywie najbliższej przyszłości. Oczywiście jest, że ta perspektywa może wyglądać w sposób zbliżony do zakładanych tez, ale też może się diametralnie od nich różnić, przyszłość bowiem często układa się w sposób nieprzewidywalny i niezależny od naszych oczekiwań. W określonym czasie można jedynie wskazywać na pewne dostrzegane trendy, mając na względzie ocenę tego, co jest i ewentualne wyobrażenia, co może zaistnieć. Dlatego kreuje się kilka aspektów wyzwań, które mogą stanąć przed pedagogiką specjalną oraz działającą na jej rzecz Sekcją Pedagogiki Specjalnej przy współudziale Zespołu Wspierającego Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej KNP PAN. Wśród nich znajduje się kwestia utrzymania obecności Sekcji oraz Zespołu Pedagogiki Specjalnej w strukturach komitetów naukowych Polskiej Akademii Nauk, w szczególności w strukturze Komitetu Nauk Pedagogicznych. Kolejną jest podejmowanie działań obejmujących pole dotyczące wpisania rozwoju pedagogiki specjalnej w pojawiające się realia rozwoju cywilizacyjnego, społecznego i naukowego, ze szczególnym uwzględnieniem obszaru edukacji. Inną kwestią jest wyjątkowa czujność na nowe wyzwania w zakresie zmieniających się pod wpływem współczesności potrzeb osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin, przede wszystkim w zakresie problemów dotychczas nieobecnych. Dotyczy to między innymi dylematu wsparcia prenatalnego, wsparcia dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami i ich rodzin, pomocy dzieciom, młodzieży, osobom dorosłym z poważnymi, złożonymi niepełnosprawnościami. Istotnym zagadnieniem jest też działalność dotycząca wdrażania edukacji włączającej, przygotowania kadr specjalistów do pracy w systemie szkolnictwa inkluzyjnego oraz specjalnego. I na koniec dążność do utrzymania istnienia pedagogiki specjalnej, zdefiniowania miejsca problematyki edukacji włączającej w obszarze zainteresowań pedagogiki specjalnej. Przywołane na

końcu zadanie uzyskuje priorytetowy wymiar wobec dostrzegalnych prób wyodrębnienia tego zakresu z historycznie wykreowanego obszaru zainteresowań pedagogiki specjalnej w Polsce (przykładem potwierdzającym wyartykułowane obawy jest nazwa katedry funkcjonującej na jednym z najbardziej prestiżowych uniwersytetów w naszym kraju, ujęta jako Katedra Pedagogiki Specjalnej i Włączającej).

Zakończenie

Podsumowując: Sekcja Pedagogiki Specjalnej oraz Zespół Wspierający Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk realizują szerokie spektrum zadań oraz podejmują różnego typu działania, nie tylko związane z naukowym statusem i naukowym wymiarem pola zainteresowań polskiej pedagogiki specjalnej. Realizowana działalność dotyczy bowiem również wymiaru praktycznego. Podejmowane przez Sekcję oraz Zespół interwencje obejmują zarówno kwestie edukacji dzieci, młodzieży osób dorosłych uczących się z niepełnosprawnościami we wszystkich możliwych formach kształcenia (specjalna, integracyjna, włączająca), utrzymania istnienia placówek specjalnych, funkcjonowania psychospołecznego osób dorosłych przebywających pod opieką instytucjonalną, jak i analizy zmian w aktach prawnych, pojawiających się jako dotychczas nieobecne lub nowelizowanych na gruncie prawa oświatowego, medycznego, rodzinnego, prawa obejmującego rehabilitację społeczną i zawodową. Przede wszystkim jednak dba o rozwój polskiej pedagogiki specjalnej, stoi na straży wykonywania misji powierzonej jej przez ludzkość i twórczynię profesor Marię Grzegorzewską, ale też osoby, dla wspierania których istnieje, które jej ufają i które pokładają nadzieję, że przyczyni się do zmiany ich życia na godne, autonomiczne i wartościowe.

Bibliografia

Materiały z archiwum własnego autorki artykułu.
Materiały zamieszczone na stronie internetowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, <https://knped.pan.pl/> [data dostępu: 12.10.2022].

Anna Mróz

Amelia Szołtun

Uniwersytet Zielonogórski

DOŚWIADCZENIE MACIERZYŃSTWA W STRUKTURZE POTRZEB I WARTOŚCI KOBIEŃ – UJĘCIE ROZWOJOWO-NARRACYJNE

THE EXPERIENCE OF MOTHERHOOD WITHIN THE STRUCTURE OF NEEDS AND VALUES OF WOMEN – A DEVELOPMENTAL-NARRATIVE APPROACH

Summary. The notion of narrative identity refers to the process of changes taking place in the personal structure of values throughout the person's life. Restructuring of the self-narrative has to do with the meanings ascribed by the person to their own experiences. In the presented research, the focus is on the meaning ascribed by women to the experience of motherhood in the process of personal reevaluations. The results of a hermeneutic analysis of the interviews conducted with 15 women indicate the great significance of this experience for their lives as well as complex conditions of its evaluation. The analysis also takes into consideration the objectively difficult motherhood (the birth of a child with special needs) and shows that this experience may have a positive influence on the development of a narrative identity in women.

Keywords: narrative identity, experience of motherhood, structure of values

Wprowadzenie

U podłoża procesu rozwoju tożsamości narracyjnej leżą powszechne potrzeby człowieka, których strukturę można przedstawić zgodnie z klasycznym modelem przyjmowanym w psychologii humanistycznej (Maslow, 1993). Struktura ta obejmuje nie tylko podstawowe dążenie do bezpieczeństwa, bycia akceptowanym i docenianym przez innych ludzi, ale także tendencje związane z wartościami wyższymi, wśród nich poszukiwanie sensu i własnej tożsamości. Naturalne dążenie do zaspokojenia tych potrzeb wiąże się, zgodnie z założeniami psychologii pozytywnej, z poczuciem satysfakcji życiowej, samorealizacji i zdrowia (Gulla, Tucholska, 2007). Jest to tendencja uznana za niezależną od indywidualnych uwarunkowań rozwoju. Jednak sposób realizacji tych potrzeb ma charakter osobisty, a więc jest powiązany z indywidualnymi zasobami rozwojowymi i warunkami środowiskowymi, które łącznie tworzą jednostkowy potencjał

rozwojowy. Z tego powodu budowana przez każdego człowieka struktura wartości osobistych tworząca jego tożsamość narracyjną jest niepowtarzalna.

Rozwój tożsamości narracyjnej każdego człowieka jest związany ze znaczącymi doświadczeniami życiowymi. Pojęcie znaczącego doświadczenia ma charakter subiektywny. Są jednak doświadczenia, które częściej niż inne są wskazywane jako mające znaczenie dla kierunku rozwoju tożsamości, powodując przewartościowania w obrębie indywidualnej struktury wartości. Celem przedstawionych w artykule badań była wstępna eksploracja obszaru doświadczenia macierzyństwa jako doświadczenia potencjalnie znaczącego dla rozwoju tożsamości narracyjnej kobiet. Osadzenie tego doświadczenia w różnorodnym potencjale rozwojowym powoduje duże zróżnicowanie w jego indywidualnej interpretacji przez badane kobiety, jednak w żadnym z analizowanych przypadków nie było to doświadczenie obojętne (pozbawione osobistej wartości). Wyniki badań nie tylko zachęcają do bardziej rozległych poszukiwań badawczych, ale również do postawienia w kolejnych badaniach pytań o możliwość pozytywnych osobistych przewartościowań w różnych kontekstach sytuacyjnych doświadczania przez kobiety macierzyństwa, również w sytuacji niepełnosprawności kobiety lub sytuacji, kiedy dziecko rodzi się niepełnosprawne.

Formowanie się osobistej struktury wartości w procesie rozwoju tożsamości narracyjnej

Narrację można zdefiniować jako proces organizujący sekwencję zdarzeń w całokształt w sposób pozwalający określić znaczenie każdego zdarzenia poprzez jego korelację z tym całokształtem. Warto, w kontekście tej definicji, podkreślić następujące cechy narracji (Elliot, 2005):

- chronologiczność (porządkowanie zdarzeń),
- nadawanie znaczenia (interpretowanie zdarzeń),
- charakter społeczny (są tworzone dla określonej publiczności).

Należy również dokonać rozróżnienia pomiędzy terminami: „narracja” oraz „autonarracja”. Narrację można rozumieć jako sam proces tworzenia opowiadania lub jako efekt tego procesu, czyli opowieść, historię o konkretnej strukturze. Może ona dotyczyć zdarzeń zewnętrznych względem podmiotu. Autonarracja natomiast to przekazywanie opowieści o wydarzeniach, które dla osoby opowiadającej są osobiście znaczące. To droga do integrowania heterogenicznej samowiedzy (Soroko, 2010).

Narracyjne podejście do tożsamości koncentruje się na procesie syntezy psychospołecznej, której celem jest integracja wewnętrzna. Rozwój człowieka cechuje się konstruowaniem autonarracji w ciągu całego życia, dzięki czemu przebieg życia osiąga swoją spójność i ciągłość w czasie, zarówno w aspekcie społecznym, jak i historycznym oraz kulturowym. Rolą narracji jest nie tylko proces porządkowania zdarzeń i zrozumienia

świata, ale także konstruowanie tego świata w określony sposób (Cierpka, 2013). Opowiadane i ciągle restrukturyzowane oraz reinterpretowane historie o własnym życiu mają kluczowe znaczenie dla odnajdywania sensu życia (Hammak, 2008). Tak właśnie przedstawił pojęcie tożsamości narracyjnej twórca koncepcji life-story Dan McAdams (2001). Według niego jest ona zinternalizowaną opowieścią o własnym życiu, łączącą różne zdarzenia w sposób przypisujący im znaczenie w kontekście nadrzędnego dla opowiadającego celu, a tym samym nadający im pewien stopień spójności i prawdopodobieństwa. Istotą tożsamości w ujęciu narracyjnym jest więc unikatowy sposób aranżacji self (Soroko, 2007), pozwalający zidentyfikować istotne dla osoby wartości i ich hierarchię. Tożsamość ujmowana jako wewnętrzna autonarracja prezentuje trzeci poziom opisu osobowości (poza poziomem cech oraz poziomem funkcji). Opowieść o własnym życiu stanowi selektywną rekonstrukcję osobistej przeszłości oraz wyobrażonej przyszłości, zawierającej rozmaite wątki, ważne dla opowiadającego postaci oraz kluczowe sceny. Tworzy to dla badacza obraz pozwalający zrozumieć, w jaki sposób badany obecnie rozumie, kim był, jest i będzie (Cox, McAdams, 2019).

Zdaniem McAdamsa i McLean (2013) historie życia wiążą epizodyczne wspomnienia z wyobrażonymi celami, formułując w ten sposób spójną relację o tożsamości w czasie. Tożsamość narracyjna kształtuje się w ciągu całego życia, ma więc swoją historię rozwojową. Materiał, który zbieramy w ciągu życia, organizuje się równolegle do zmian sposobu myślenia typowych dla poszczególnych etapów rozwoju człowieka. Zabarwienie narracji ma często ugruntowanie w dzieciństwie i relacjach z osobami ważnymi, dlatego historie mogą być bardziej optymistyczne lub pesymistyczne. W okresie adolescencji formowanie tożsamości zaczyna być związane z tworzeniem się osobistych celów i planów życiowych. Pojawia się też bardziej autonomiczne wartościowanie na osi „kim byłem, kim jestem, kim mogę być”. Konsekwencją jest tworzenie pierwotnej wersji hierarchii osobistych wartości. Początek dorosłości wiąże się z nowymi zadaniami rozwojowymi, pojawiają się więc tendencje do ustalenia głównych postaci w osobistej historii, co wyraźnie odzwierciedla się w strukturze narracyjnej tożsamości. W połowie życia zmianie ulega tematyka narracji z uwagi na zmianę perspektywy czasowej (Oleś, 2011). Jest to również czas głębszych autorefleksji i przewartościowań, w związku z czym tożsamość narracyjna może przybrać nową postać historii przewartościowującej doświadczenia z własnego życia.

Doświadczenie macierzyństwa – różnorodność uwarunkowań

Macierzyństwo to „bycie matką i związane z tym uczucia, doznania, powinności” (Drabik, Sobol, 2021). Można je rozpatrywać w ramach różnych koncepcji psychologicznych. Trudno pominąć perspektywę, w której macierzyństwo rozpatruje się w kategoriach

kryzysu, będącego punktem zwrotnym w życiu. Największe zmiany dotyczą początkowego okresu, tuż po urodzeniu dziecka. Z czasem następuje stabilizacja (Kurek, 2011). Bogna Bartosz (2002) przytacza wyniki badań LeMasters, zgodnie z którymi zdecydowana większość (83%) młodych par oceniła czas narodzin dziecka jako powiązany z poważnym kryzysem, wymagającym przystosowania się do nowej sytuacji. Powołała się również na badania Dyer, te wyniki wskazują, że przeżywanie kryzysu związanego z pojawieniem się na świecie pierwszego dziecka zależy od jakości relacji między małżonkami, zaplanowania i przygotowania się do nowej roli oraz przebiegu rozwoju dziecka. Natomiast rozstrzygającym kryterium wpływającym na przeżywanie kryzysu jest zakres koniecznego dla rodziców dopasowania się do wyzwań nowej sytuacji. Im sytuacja bardziej wymagająca, tym doświadczenie głębszego kryzysu bardziej prawdopodobne. Wiele dostępnych badań pokazuje również, że pojawienie się dziecka często prowadzi do pogorszenia się funkcjonowania indywidualnego i relacyjnego rodziców.

Badania Nyström i Öhrling (2004) pokazują, że doświadczanie rodzicielstwa w pierwszym roku życia dziecka bywa oceniane jako przytłaczające. Co istotne, stres związany z pojawieniem się pierwszego dziecka jest, oprócz poczucia niedostatecznego wsparcia, ważnym korelatem depresji poporodowej, którą obserwuje się nie tylko u kobiet (Półtorak, 2013). Narodziny dziecka nie zawsze łączą się z przeżywaniem kryzysu, jednakże jest to niewątpliwie wydarzenie w życiu powodujące szereg istotnych zmian w dotychczasowym funkcjonowaniu rodziny. Model Cowan i Cowan wyodrębnia pięć głównych aspektów życia rodzinnego, w których zachodzą dynamiczne zmiany wiążące się z pojawieniem się pierwszego dziecka (za: Półtorak, 2013):

- wewnętrzne życie (poczucie własnej tożsamości, dobrostan, przeformułowanie wartości, ról i celów),
- jakość relacji małżeńskiej (przede wszystkim role w rodzinie i wzorce komunikacji),
- jakość relacji w rodzinie rozszerzonej,
- jakość relacji poza rodziną (zawodowe, przyjacielskie),
- jakość relacji każdego z rodziców z nowo narodzonym dzieckiem.

Konieczność adaptacji do tych dynamicznych zmian jest przyczyną odczuwanego stresu związanego z rodzicielstwem.

Sposób przeżywania macierzyństwa jest kwestią bardzo indywidualną, zależną od wielu czynników. Zawsze jednak wiąże się z koniecznością wejścia w nową rolę i sprostania nowym zadaniom. Uwzględniając psychologiczne konsekwencje zmian powstających w życiu w wyniku pojawienia się dziecka, proces stawania się matką może stanowić płaszczyznę rozwoju osobistego kobiety, a może być także źródłem zmian prowadzących do zakłóceń emocjonalnych i osobowościowych (Bartosz, 2002).

Rozważając emocjonalne czynniki wywierające wpływ na sposób przeżywania macierzyństwa, warto odwołać się do zagadnienia związanego z jakością życia, która

może być oceniana przez pryzmat poczucia szczęścia, satysfakcji z życia, zaspokojenia potrzeb, dobrych warunków bytowych i materialnych, stanu zdrowia, relacji itd. Wyniki badań przeprowadzonych przez E. Kalecińską-Adamczyk i K. Serafińską (2013) sugerują, że na subiektywny sposób oceny jakości życia kobiet (w tym matek) wpływ ma możliwość poznawczego i emocjonalnego opracowywania zdarzeń w ich życiu.

Z badań wynika również wniosek, że pewne cechy osobowości sprzyjają właściwemu doświadczaniu macierzyństwa. Można do nich zaliczyć adekwatną pozytywną samoocenę, akceptację siebie i swojej roli, odporność na sytuacje trudne i stres, otwartość, ekstrawersję (Żelazkowska, 2016). Należy pamiętać, że rodzicielstwo niesie ze sobą rozmaite zadania, niekiedy bardzo trudne, wynikające np. z problemów zdrowotnych dziecka. Badania przeprowadzone wśród 172 par, których dzieci były leczone na OIOM-ie, wskazują, że kluczowymi ogólnymi predyktorami stresu rodziców były dysfunkcjonalne cechy osobowości oraz wysoki niepokój (Carter, Mulder, Darlow, 2007). Nie sposób prowadzić dyskursu o doświadczaniu macierzyństwa, uwzględniając jedynie „idealną” sytuację pełnej rodziny ze zdrowym dzieckiem. Konieczne jest – w kontekście uwarunkowań osobowościowych oraz ich znaczenia dla sposobu przeżywania roli rodzicielskiej – nawiązanie do sytuacji, w której rodzina zmagą się z problemem wychowywania dziecka niepełnosprawnego lub chorego. Badania przeprowadzone przez B. Kasperek-Zimowską, S. Steuden i K. Charzyńską (2013) pokazują, że cechy osobowości wiążą się ze sposobami radzenia sobie z chorobą dziecka. Neurotyczność ma związek z emocjonalnymi sposobami radzenia sobie z chorobą, przy czym najsilniej koreluje z rezygnacją i koncentracją na poczuciu winy. W przypadku neurotyczności widoczny jest także związek z syndromem wyczerpania. Wyższy poziom ekstrawersji wiąże się natomiast ze sposobami radzenia sobie opartymi na racjonalnym działaniu, pozytywnym myśleniu, a także poszukiwaniu wsparcia.

Ważnym zagadnieniem w zakresie macierzyństwa – w kontekście osobowości – są kompetencje rodzicielskie. Jakość i sposób opieki nad dzieckiem bez wątplenia mają wpływ na jego rozwój. Poczucie satysfakcji oraz skuteczności w roli rodzica to fundament budowania prawidłowej relacji z dzieckiem i czynniki determinujące zachowanie matki oraz jej późniejsze trudności w radzeniu sobie z wyzwaniami roli. Satysfakcja macierzyńska może być pojmowana jako doświadczanie pozytywnych emocji związanych z odgrywaniem roli matki. O satysfakcji z macierzyństwa mówimy także wówczas, kiedy kobieta pozytywnie ocenia sposób, w jaki radzi sobie z zadaniami macierzyńskimi w odniesieniu do uprzednich oczekiwań i wyobrażeń (Kossakowska, 2017).

Macierzyństwo jest niezwykle ciekawym i złożonym zagadnieniem, które ciężko poznać poprzez wykonanie wyłącznie analizy ilościowej. Macierzyństwo może mieć zróżnicowany przebieg – może być przedwczesne, punktualne czy też późne. Może być samotne lub wiązać się z cierpieniem czy chorobą dziecka. Kobieta może doświadczyć

macierzyństwa planowanego, przypadkowego lub wymuszonego. Jednym z ważniejszych czynników oddziałujących na sposób doświadczania macierzyństwa są relacje. W sytuacji samotnego macierzyństwa, związanego z deprivacją relacji partnerskiej, matki stoją przed koniecznością podejmowania wielu istotnych decyzji w pojedynkę. Decyzje te dotyczą całego systemu rodzinnego oraz wszystkich jego obszarów. Na skutek osamotnienia w rodzicielstwie przekształceniu ulega struktura relacji z dzieckiem (Włodarczyk, 2021). W przypadku nastolatek, które wchodzą w rolę matki, bardzo istotnym zagadnieniem jest wsparcie ze strony osób najbliższych. Przedwczesne macierzyństwo to nierzadko nadwątłone poczucie własnej wartości i pewności siebie, dlatego młode mamy bardzo cenią wsparcie emocjonalne. Wspierające osoby bliskie pozwalają na poradzenie sobie z trudami okresu ciąży oraz czasu po porodzie. Dodatkowo obecność wspierającego partnera kształtuje u nastoletnich matek bardziej optymistyczny obraz macierzyństwa (Żelazkowska, 2016). Deprivacja wsparcia od osób najbliższych może skutkować mniej pozytywnymi interakcjami z dzieckiem oraz może kształtować mniej pożądane postawy macierzyńskie (Bartosz, 2002). Kontekstów macierzyństwa jest bardzo dużo, dlatego sposób jego doświadczania jest także zróżnicowany.

Doświadczenie macierzyństwa w obrazy tożsamości narracyjnej kobiet – wyniki badań własnych

Badania nad doświadczaniem macierzyństwa z uwzględnieniem wpływu tego doświadczenia na tożsamość narracyjną wykonano w grupie 15 kobiet w wieku od 33 do 52 lat (Szoltun, 2022). Wszystkie kobiety, które wzięły udział w badaniu, są aktywne zawodowo, a większość z nich ma wykształcenie wyższe i zamieszkuje obszary miejskie. W badaniach wykorzystano częściowo ustrukturyzowany wywiad biograficzny Dana P. McAdamsa (*The Life Story Interview*) w polskiej adaptacji, którą wykonała Magdalena Budziszewska (2013). Cały wywiad składa się z 9 działów: rozdziały życia, kluczowe wydarzenia, największe wyzwanie w życiu, osoby o najbardziej pozytywnym i negatywnym wpływie na historię życia, odniesienie do innych historii (film, książka, historia rodzinna), wizja pozytywnej i negatywnej kontynuacji swojej historii, światopogląd (w odniesieniu do religii, polityki oraz spraw społecznych), myśl przewodnia/motywna przewodni całej historii życia osoby badanej, inne (możliwość krótkiego uzupełnienia swojej opowieści o kwestie istotne dla zrozumienia całości). Podczas wywiadu osoby badane wcielały się w rolę narratora i opowiadały historię swojego życia, rozpoczynając od podziału historii na rozdziały i kolejno przechodząc do następnych działów wywiadu, zgodnie z krótką instrukcją przekazywaną przez osobę prowadzącą badanie przed każdą kolejną częścią wywiadu.

Do analizy materiału badawczego wykorzystano metodę hermeneutyczną, której celem było dotarcie do osobistych znaczeń nadawanych przez osoby badane doświadczanym wydarzeniom. Uznano za istotne badanie zagadnienia macierzyństwa w ujęciu osobistych znaczeń ze względu na jego złożoność (wielowymiarowość) i definiowanie go jako subiektywnego doświadczenia w procesie formowania tożsamości narracyjnej kobiet. Posłużono się zasadą koła hermeneutycznego, która mówi o tym, że całość może być zrozumiana poprzez zrozumienie szczegółu, a szczegół można zrozumieć tylko dzięki odniesieniu do całości (Zagórska, Majewska, 2019). Analiza materiału odbyła się na podstawie ustalonego wcześniej schematu uwzględniającego kolejne etapy:

1. Obiektywne dane biograficzne osoby badanej, w których podano ogólne dane osoby badanej z zachowaniem jej anonimowości.
2. Przebieg spotkania i opis zachowania osoby badanej – zawierający opis przebiegu badania, miejsca spotkania, zachowania osoby badanej podczas wywiadu.
3. Analiza formalna – odnosząca się do strony językowej oraz sposobu konstrukcji wypowiedzi, która wskazuje na sposób uporządkowania doświadczeń życiowych przez osoby badane. Analiza formalna została podzielona na etapy:
 - a) opis powierzchniowej strony języka – w którym przeanalizowano formę językową wypowiedzi, długość i złożoność zdań, stopień konwencjonalności wyrażen oraz stopień skupienia na warstwie faktograficznej;
 - b) opis konstrukcji wypowiedzi – stanowiący pierwsze rozumienie sensu analizowanej historii (wejście w koło hermeneutyczne);
 - c) wyróżnienie sekwencji i tematów – mające na celu uporządkowanie w sposób chronologiczny tekstu oraz wyróżnienie sekwencji i tematów stanowiących całość narracji.
4. Analiza narracji:
 - a) konteksty ludzkiego doświadczania – w badaniach wybrano sześć kontekstów doświadczania:
 - osobowy – nawiązujący do przeżywanych sukcesów, porażek, ryzyka, walki o siebie;
 - emocjonalny – nawiązujący do przeżywania przyjaźni, miłości, odrzucenia, strachu, lęku, wdzięczności;
 - społeczny – odnoszący się do relacji rodzinnych oraz pozarodzinnych;
 - związany ze zdobywaniem wiedzy – odnoszący się do wydarzeń związanych ze szkołą, uczelnią, podróżami, kursami;
 - związany z działaniem – nawiązujący do aktywności zawodowej/zarobkowej, zainteresowań, działalności społecznej;
 - egzystencjalny – nawiązujący do przeżywania choroby, straty, wypadku, złych warunków życia.

- b) analiza powiązań pomiędzy doświadczeniami a przeżyciami i refleksjami – w narracji wyróżniono wypowiedzi świadczące, że z wybranym doświadczeniem łączy się przeżycie emocjonalne lub refleksja. Opierając się na zdaniach wnioskowano o uczuciach łączących się z konkretnym doświadczeniem i następnie o znaczeniach związanych z tym doświadczeniem.
5. Synteza – ostatnim etapem analizy było złożenie rezultatów uzyskanych w poprzednich krokach analizy i nakreślenie schematu znaczeń, który wyłonił się w trakcie analizy, oraz zmian, jakie w nim zachodziły.

Analiza materiału badawczego pokazała, że dla 60% badanych kobiet narodziny dziecka były najlepszym momentem w życiu, czyli doświadczenie zostało wskazane wśród 8 najważniejszych wydarzeń wybranych z całej historii życia. Ponadto 5 kobiet (33,3%) użyło w narracji określeń, że pojawienie się dziecka przewartościowało wszystko/zmieniło wszystko. Mimo iż nie wszystkie kobiety wskazały narodziny dziecka wśród 8 najważniejszych wydarzeń w życiu, to nie ulega wątpliwości, że doświadczenie macierzyństwa jest ważną częścią ich życia. Świadczyć może o tym fakt, że każda kobieta, która wzięła udział w badaniu, nawiązała w swojej opowieści do tego wydarzenia bez konieczności wprowadzania dodatkowego bodźca narracyjnego w postaci pytań pogłębiających wywiad.

Każdemu doświadczeniu, które przeżywamy w biegu życia, towarzyszy określony kontekst, dlatego w badaniu sprawdzono, jakie konteksty ludzkiego doświadczenia pojawiały się w narracjach najczęściej. W badanej grupie dominował kontekst społeczny. Oznacza to, że badane, opowiadając o swoich doświadczeniach, nawiązywały najczęściej do relacji rodzinnych i pozarodzinnych. Należy zauważyć, że z reguły to, co przeżywamy, ma charakter wielowymiarowy i dominującemu kontekstowi towarzyszą inne mocno zaznaczające się konteksty – w badaniach najczęściej widoczne było powiązanie 2-3 kontekstów (np. kontekstowi społecznemu towarzyszył kontekst emocjonalny i osobowy).

Opierając się na analizie kontekstów oraz analizie powiązań pomiędzy doświadczeniami a przeżyciami i refleksjami, wyłoniono najistotniejsze jednostki znaczeniowe pojawiające się w zebranych narracjach. Dzięki wcześniejszemu uporządkowaniu materiału badawczego w sposób chronologiczny możliwe było uchwycenie zmian zachodzących w systemach znaczeń z perspektywy czasu oraz z uwzględnieniem doświadczenia macierzyństwa. W trakcie analizy wyłoniły się cztery wzorce zmian zachodzących w strukturach osobistych znaczeń osób badanych pod wpływem doświadczenia macierzyństwa:

A. Wzmocnienie – włączenie – integracja: ten wzorec pojawił się najczęściej wśród badanych (8 kobiet). Wskazuje on, że najważniejsze wartości były obecne w biegu całego życia, w chwili doświadczenia macierzyństwa nastąpiło ich wzmocnienie i włączenie nowych wartości (głównie jest to odpowiedzialność za drugą osobę), a następnie zintegrowanie i uświadomienie nowej struktury wartości jako całości.

- B. Wzmocnienie – zmiana strategii – włączenie – integracja: w czterech narracjach można było zauważyć, że najważniejsze wartości były obecne w biegu całego życia, następnie w efekcie różnorodnych doświadczeń nastąpiła zmiana strategii osiągania niektórych z nich (np. zmiana postrzegania znaczenia własnego szczęścia i troski o aspekt osobowy), natomiast w okresie doświadczenia macierzyństwa nastąpiło włączenie innych wartości (przede wszystkim odpowiedzialność), a w następstwie doszło do zintegrowania i pełnego uświadomienia systemu wartości.
- C. Zachwianie – wzmocnienie – włączenie – integracja: w narracjach dwóch uczestniczek badania zauważono obecność najważniejszych wartości w ciągu całego dotychczasowego biegu życia. W początkowym okresie doświadczania macierzyństwa można dostrzec zachwianie systemu wartości, a następnie jego wzmocnienie i włączenie nowych elementów. W rezultacie nastąpiła integracja oraz pełne uświadomienie nowej struktury wartości.
- D. Obecność – zachwianie: w przypadku jednej narracji zauważono, że najistotniejsze wartości były obecne w biegu całego życia, natomiast w czasie związanym z doświadczeniem macierzyństwa zauważalne jest zachwianie systemu wartości. Na podstawie analizy uzyskanej narracji nie można wnioskować o dalszych procesach zachodzących w strukturze wartości, ponieważ narracja zakończyła się na etapie doświadczenia macierzyństwa. Jedynie kontynuacja narracji umożliwiłaby opis ewentualnych dalszych zmian w systemie wartości.

Doświadczenie macierzyństwa i nadawane mu znaczenie było jednym z celów prowadzonych badań, dlatego w narracjach wyodrębniono wypowiedzi osób badanych, w których znaczenie przypisywane temu doświadczeniu zostało zwerbalizowane przez same badane. Dla zdecydowanej większości kobiet, które wzięły udział w badaniu, macierzyństwo jest źródłem poczucia odpowiedzialności (14 kobiet) i więzi (13 kobiet).

Głównym celem badań było poznanie wagi doświadczenia macierzyństwa dla procesu budowania tożsamości narracyjnej. Około 1/3 kobiet biorących udział w badaniu podkreśliła, że moment pojawienia się pierwszego dziecka to wydarzenie, które „wszystko zmieniło”. Kobiety w swoich narracjach ujęły to między innymi słowami „przewartościowało trochę wszystko”, „Sens mojego życia... teraz, no cały świat kręci się wokół dzieci”, „Syn zmienił wszystko, tak. W moim patrzeniu na świat. W moim postrzeganiu pewnych rzeczy”. Rezultat analizy pokazuje, że doświadczenie macierzyństwa jest wydarzeniem istotnym dla procesu budowania tożsamości i wiąże się ze zmianami w schemacie wartości. Z perspektywy procesu budowania się tożsamości ważne jest to, czy w biegu życia u osób badanych nastąpiło zintegrowanie i uświadomienie systemu wartości, ponieważ meritum narracyjnej koncepcji tożsamości stanowi dążenie człowieka do osiągnięcia spójności i celu (McAdams, 1997). Uwzględniając fakt, że wśród badanych były osoby, u których zauważalne było zachwianie struktury wartości na

skutek doświadczenia macierzyństwa (wyrażone między innymi przez podzielenie czasu macierzyństwa na dwa etapy, z których pierwszy wiązał się z trudnościami wynikającymi z nowej sytuacji), można stwierdzić, że zasadne jest rozpatrywanie doświadczenia macierzyństwa w ujęciu teorii stresu psychologicznego, mówiącej o tym, że pojawienie się dziecka jest sytuacją powodującą szereg zmian, z którymi trzeba sobie poradzić.

Przeprowadzone badania pokazują, że pozytywne osobiste przewartościowania mogą być osiągnięte również przez kobiety doświadczające trudnego macierzyństwa, związanego między innymi z niepełnosprawnością dziecka. Warto tu nawiązać do dwóch typów rodzicielskich dyskursów o niepełnosprawności, wskazanych przez Agnieszkę Woynarowską (2010):

- Typ 1: dyskurs negacji i osobistej tragedii.
- Typ 2: dyskurs adaptacyjno-emancypacyjny.

Z badań Woynarowskiej wynika, że kobiety doświadczające trudów macierzyństwa wynikających z niepełnosprawności dziecka mogą to doświadczenie przeżywać i mówić o nim zarówno w kategoriach osobistej tragedii, jak i poszukiwać w takim doświadczeniu pozytywnych znaczeń.

Jedną z kobiet biorących udział w badaniach własnych (Szoftun 2022) jest mamą dziecka w spektrum autyzmu. Zmiany w jej hierarchii wartości mieszczą się w opisanym wcześniej wzorcu przewartościowań B, zgodnie z którym najważniejsze wartości były obecne w ciągu całego życia, pewne wcześniejsze (przed macierzyństwem) doświadczenia spowodowały zmianę strategii realizowania niektórych z nich, a następnie w okresie doświadczenia macierzyństwa pojawiły się wartości, które zostały włączone do struktury, przyczyniając się do wewnętrznej integracji i uświadomienia nowej hierarchii własnych wartości. Niepełnosprawność dziecka została wskazana jako pozytywny punkt zwrotny, o którym badana wypowiedziała się w następujących słowach:

Jakby wbrew pozorom, wbrew temu, że jest dzieckiem niepełnosprawnym, ma autyzm, to dzięki temu ja właśnie też poznałam takich ludzi, jakich poznałam, tak... zaczęłam chodzić do psychologa [...], po prostu wiesz, jakby uzyskałam diagnozę i ja... bo ja musiałam się otworzyć, tak? Musiałam się otworzyć na innych ludzi.

Z perspektywy założeń dotyczących procesu formowania się tożsamości narracyjnej matki to doświadczenie wydaje się pełnić funkcję pozytywnego punktu zwrotnego.

Inną z badanych to kobieta cierpiąca z powodu bezpłodności, której syn po wielu latach starań przyszedł na świat dzięki metodzie *in vitro*. Prawdopodobnie na skutek przedwczesnego porodu syn badanej ma dysfunkcje w zakresie integracji sensorycznej. Samo zajście w ciążę było w ocenie badanej najlepszym momentem w życiu, a cała procedura dążenia do zrealizowania się w roli matki i przezwyciężenia problemu bezpłodności była dla badanej największym życiowym wyzwaniem. Zmiany struktury znaczeń badanej mieszczą się we wzorcu C, który pokazał obecność najistotniejszych

wartości w biegu całego życia. Początek doświadczenia macierzyństwa wiązał się z zachwianiem struktury wartości. Następnie doszło jednak do wzmocnienia wcześniej odkrytych wartości oraz włączenia nowych. W rezultacie wartości zostały zintegrowane i uświadomione przez badaną jako spójna całość. Efekt rozwojowy, rozpatrywany z perspektywy tożsamości narracyjnej, można uznać za konstruktywny.

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań nad doświadczeniem macierzyństwa prowadzą do wniosków, że jakość tego doświadczenia jest wielorako uwarunkowana i nie wiąże się jedynie z faktem obiektywnych trudności związanych z przyjściem dziecka na świat. Rozpatrując to doświadczenie w kategoriach stresu psychologicznego, można obserwować różne efekty adaptacji rodziców do nowej sytuacji, zarówno w przypadku, gdy dziecko rodzi się z typowym potencjałem rozwojowym, jak i w przypadku dziecka ze specjalnymi potrzebami. Doświadczenie trudnego macierzyństwa związanego z niepełnosprawnością dziecka nie musi powodować negatywnych konsekwencji dla procesu formowania tożsamości u kobiet. Możliwe są pozytywne przewartościowania, prowadzące do osiągnięcia poczucia spójności i ciągłości, które w koncepcji tożsamości narracyjnej uznaje się za korzystne dla ogólnego funkcjonowania jednostki. Wiąże się to z większą dojrzałością we wszystkich kontekstach funkcjonowania oraz możliwością doświadczenia satysfakcji z życia niezależnie od obiektywnych uwarunkowań, które czasami stanowią niełatwe wyzwanie. Zasadne jest zatem prowadzenie dalszych badań, jakościowych i ilościowych, ukierunkowanych na poszukiwanie czynników wspomagających osiągnięcie pozytywnych przewartościowań w strukturze tożsamości zarówno kobiet, jak i mężczyzn doświadczających rodzicielstwa.

Bibliografia

- Bartosz B. (2002), *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Budziszewska M. (2013), *Wywiad biograficzny Dana McAdamsa – adaptacja polska i niektóre możliwości interpretacyjne*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 56(3), s. 347-362.
- Carter J.D., Mulder R.T., Darlow B.A. (2007), *Parental stress in the NIBU: The influence of personality, psychological, pregnancy and family factors*, „Personality and Mental Health”, nr 1, s. 40-50.
- Cierpka A. (2013), *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Eneteia, Warszawa.
- Cox K., McAdams D. (2019), *Mean Level Differences in the Vividness, Meaning, and Coherence of Life Story High and Low Points: How Valenced Life Stories Do and Do Not Differ*. *Identity*, „An International Journal of Theory and Research”, 19(2), s. 128-143.
- Drabik L., Sobol E. (2021), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa, <https://sjp.pwn.pl/sjp/macierzynstwo> [data dostępu: 15.09.2021].

- Elliot J. (2005), *Using Narrative in Social Research*, Thousand Oaks, London, SAGE Publications, New Delhi.
- Gulla B., Tucholska K. (2007), *Psychologia pozytywna: cele naukowo-badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, „Studia Psychologii w KUL”, nr 14, s. 133-152.
- Hammak L.P. (2008), *Narrative and the Cultural Psychology of Identity*, „Personality and Social Psychology Review”, nr 12, s. 222-247.
- Kalecińska-Adamczyk E., Serafińska K. (2013), *Czy dzieci to uśmiech opatrności? Uwarunkowania jakości życia matek*, „Teraźniejszość, człowiek, edukacja”, 62(2), s. 107-125.
- Kasperek-Zimowska B.J., Steuden S.J., Charzyńska K. (2013), *Osobowość matek a radzenie sobie z opieką nad dorosłym dzieckiem z rozpoznaniem schizofrenii*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, 22(4), s. 239-242.
- Kossakowska K. (2017), *Charakterystyka i ocena właściwości psychometrycznych polskiej adaptacji skali poczucia kompetencji rodzicielskich (Parenting Sense of Competence Scale – PSOC-PL) w wersji dla matek*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica”, nr 21, s. 79-95.
- Kurek E. (2011), *Obszar zmian w życiu młodych rodziców*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 133-148.
- Maslow A. (1993), *The Farther Reaches of Human Nature*, Penguin Group, London.
- McAdams D. (1997), *The stories we live by. Personal Myths and Making of the Self*, Guilford Press, New York.
- McAdams D. (2001), *The Psychology of Life Stories*, „Review of General Psychology”, 5(2), s. 100-122.
- McAdams D., McLean K. (2013), *Narrative Identity*, „Current Directions in Psychological Science”, 22(3), s. 233-238.
- Nyström K., Öhrling K. (2004), *Parenthood Experiences during the Child's First Year Literature Review*, „Journal of Advanced Nursing”, nr 46, s. 319-330.
- Oleś P. (2003), *Zmiany i rozwój osobowości w okresie średniej dorosłości*, „Kolokwia Psychologiczne”, nr 11, s. 75-96.
- Oleś P. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego*, WN PWN, Warszawa.
- Półtorak M. (2013), *Psychiczne mechanizmy odczuwanego stresu i zadowolenia partnerów ze związku w okresie przyjścia na świat pierwszego dziecka*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Soroko E. (2007), *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Soroko E. (2010), *Określanie wad i zalet metod generowania autonarracji*, [w:] *Badania narracyjne w psychologii*, red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, Eneteia, Warszawa, s. 101-128.
- Szoltun A. (2022), *Macierzyństwo jako doświadczenie w ujęciu koncepcji tożsamości narracyjnej*. Niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- Włodarczyk E. (2021), *Samotne macierzyństwo w różnych odsłonach*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 596(1), s. 3-17.
- Woynarowska A. (2010), *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Zagórska W., Majewska M. (2019), *Rozpoznawanie podmiotowych znaczeń. Analiza hermeneutyczna autonarracji osób w późnej dorosłości z zastosowaniem oryginalnej metody interpretacji treści*, „Psychologia Rozwojowa”, 24(2), s. 43-60.
- Żelazkowska M. (2016), *Kształtowanie obrazu macierzyństwa przez nastoletnie matki. Perspektywa społeczno-psychologiczna*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, nr 4, s. 63-72.

Adrianna Grabizna

Uniwersytet Zielonogórski

POCZUCIE WINY RODZICÓW OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W PERSPEKTYWIE FILOZOFII PSYCHOLOGII

THE SENSE OF GUILT OF PARENTS OF INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN THE LIGHT OF THE PHILOSOPHY OF PSYCHOLOGY

Summary. Based on attachment theory many studies explored the potential link between attachment, intellectual disabilities and mental health. Parental resolution regarding the child's diagnosis with ID was supposed to be easier if parents had secure attachment, while parents attachment was supposed to determine the child's attachment. Importantly, resolution was not associated with the nature of the child's ID. However, some other studies showed that parents are more often resolved regarding the diagnosis of their child with ID with neurological impairment and with congenital disfigurements than with non-syndromic ID or with the ID of children with autism. I propose to consider a possible philosophical reason for the fact that whenever there is the slightest suspicion of an acquired, non-genetic origin of a disability, there almost automatically a sense of guilt involved. I will explain that it can be due – among other possible reasons – to a dualistic thinking. I propose indeed to consider the mind-body dualism as a tool for thinking underlying psychology and psychiatry.

Keywords: parental guilt, intellectual disability, mind-body dualism, intuition pumps

Wprowadzenie

Jan Blacher w klasycznym już artykule z 1984 roku pisze o etapach reakcji rodziców na diagnozę o niepełnosprawności intelektualnej (NI) ich dziecka. Na pierwszym etapie dominuje szok, zaprzeczenie i szukanie przyczyn. Na drugim etapie przeważa poczucie winy. Trzeci etap to faza akceptacji i dostosowania, pogodzenia się ze stratą „idealnego dziecka” i pogodzenia się z niepełnosprawnością „dziecka realnego”. Etapy te nie muszą mieć i nie zawsze mają charakter chronologiczny i nieciągły. Wyodrębnia się je na zasadzie próby zidentyfikowania i nazwania dominujących (a nie jedynych) emocji w obliczu diagnozy i sposobów radzenia sobie z nimi¹. Blacher zaznacza na początku

¹ Dlatego autorka zatytułowała swój artykuł: The sequential stages of parental adjustment to the birth of a child with handicaps: **Fact** or **artifact** – wytłuszczenie A.G.

artykułu, że etapy reakcji rodziców na diagnozę o niepełnosprawności intelektualnej ich dziecka bezpośrednio rezonują z etapami żałoby opisanymi przez brytyjskiego psychiatrę i psychoanalityka Johna Bowlbiego (1960), tj. najpierw odrętwienia, tęsknoty i poszukiwania utraconego obiektu, protestu i rozpacz, i w końcu reorganizacji, zaakceptowania realności, pogodzenia się z tym, że strata ma charakter nieodwracalny i że życie trzeba będzie poprowadzić inaczej. Blacher odwołuje się również do rozumienia doświadczania straty przez psychoanalytyczkę Annę Freud (1960).

Kolejne lata przyniosły wiele badań nad ewentualnym związkiem między reakcją rodziców na diagnozę o NI dziecka a stylem przywiązania rodziców i dziecka. Przyjęto, że przejście z drugiego etapu, przepelnionego poczuciem winy, do etapu pogodzenia się jest łatwiejsze i następuje częściej, jeśli rodzic ma ufny, bezpieczny styl przywiązania. Przyjęto też, że przejście od fazy poczucia winy do fazy pogodzenia się jest istotne także dlatego, że od niego zależy bezpieczne przywiązanie dziecka. R. Marvin i R. Pianta (1996), bazując na pojęciu stylu przywiązania Bowlbiego (Bowlby, 1969, 1973, 1980) oraz na jego rodzajach i narzędziu ich pomiaru stworzonego przez Mary Ainsworth (Ainsworth, Wittig, 1969, Ainsworth et al., 1978), opracowali kwestionariusz reakcji na diagnozę (*Reaction to Diagnosis Interview*), około 15-minutowe badanie tego, jakie rodzice mają myśli i uczucia w związku z diagnozą, pozwalające na ocenę wrażliwości rodzicielskiej (*parental sensitivity*). To właśnie wrażliwość rodzicielską uważa się w tej perspektywie za główny czynnik wpływający na styl przywiązania dziecka, jako że stanowi o zdolności do mentalizowania, tj. do adekwatnego odczytywania sygnałów emocjonalnych płynących od dziecka i do elastycznej, adekwatnej odpowiedzi na te sygnały przy zachowaniu emocjonalnie życzliwego kontekstu. Marvin i Pianta (1996) jako pierwsi zbadali związek między reakcją rodziców na diagnozę o dziecięcym porażeniu mózgowym dziecka a stylem przywiązania. Przebadali ponad 70 rodziców i wykazali, że pogodzenie się z diagnozą silnie koreluje z bezpiecznym przywiązaniem rodzica i dziecka: 82% pogodzonych z diagnozą rodziców miało dzieci z bezpiecznym stylem przywiązania, a 81% niepogodzonych z diagnozą rodziców miało dzieci z poza-bezpiecznym stylem przywiązania². W tym samym duchu robiono późniejsze badania (Barnett et al., 2006, Dolev, 2006 – dotyczyło dzieci ze spektrum autyzmu, z których wiele miało także NI, Wachtel, Carter, 2008). Wspólna dla tych autorów była teza, że

² Marvin and Pianta (1996) ocenili, że rodzice pogodzeni z diagnozą tworzą realny obraz dziecka, z jego silniejszymi stronami i słabościami. U rodziców niepogodzonych obraz ich dziecka nie koresponduje z dzieckiem realnym. Przypisują dziecku np. możliwości, które są poza jego/jej zasięgiem albo poniżej jego/jej możliwości, co prowadzi do rozczarowania i frustracji obu stron. Jeśli rodzicom towarzyszy duże napięcie, tak jak to jest przy pozabezpiecznych stylach przywiązania, to bywa, że skupiają się na niepełnosprawności dziecka, ich energię pochłania jego/jej pielęgnacja i rehabilitacja, trudniej im wygospodarować zasoby na dostrzeżenie i reagowanie na potrzeby dziecka w szerszej perspektywie, np. zabawy.

(nie)pogodzenie się z diagnozą nie zależy od natury niepełnosprawności intelektualnej dziecka, a jest związana z poczuciem winy rodziców i z tym, jak radzą sobie z emocjami i myślami w związku z diagnozą.

Ponadto jeszcze do niedawna bardzo wielu autorów w obszarze badań nad NI przyjmowało, że osoby z NI miałyby mieć pozabezpieczny styl przywiązania częściej niż jest to w populacji ogólnej. Wiele badań poświęconych było właśnie potencjalnemu związkowi między stylem przywiązania rodziców, „trudnymi zachowaniami”, NI i chorobami psychicznymi (van IJzendoorn et al., 1992, Clegg, Lansdall-Welfare, 1995, Janssen et al., 2002, Clegg & Sheard, 2002, Muris & Maas, 2004, Schuengel & Janssen, 2006, Janssen, 2006; Schuengel et al., 2012). Wydaje się, że badania te *implicite* mówią o psychogenetycznych źródłach NI, ponieważ jeśli pozabezpieczny styl przywiązania miałby być częstszy u osób z NI, a ich styl przywiązania wynikać ze stylu przywiązania rodziców i być niezwiązany z naturą NI dziecka, to wynikałoby z tego, że rodzice z pozabezpiecznym stylem przywiązania częściej mają dzieci z NI... Badania takie jak przywołane przeważały do czasu, kiedy okazało się, że jeśli dostosuje się narzędzie pomiaru stylu przywiązania do osób z niepełnosprawnością intelektualną tak, by sami mogli brać udział w badaniu, mówić za siebie o sobie³, to rozkład procentowy stylów przywiązania osób z NI jest dokładnie taki sam jak w populacji ogólnej, tj. 59%⁴ (Larson et al., 2011).

Analizy przyczyn, dla których przyjmowano, że osoby z NI częściej miałyby mieć pozabezpieczny styl przywiązania niż populacja ogólna, analizy z punktu widzenia filozofii czy historii idei, podjął się już francuski filozof Michel Foucault (w *Historii szaleństwa w dobie klasycyzmu* 1961/2006). Źródła takich stereotypów upatrywał w tym, że od wieków niepełnosprawność była traktowana tak samo źle jak bieda, choroba, w ten sam sposób, co przestępczość i niemoralność. Wyrazem tego było utworzenie tzw. szpitala powszechnego (l'Hôpital Général), gdzie w XVII wieku zamykano w jednym miejscu osoby, które kwalifikowano jako należące do „niezbyt rozróżnialnej masy” (*la masse un peu indistincte*), żebraków, próżniaków, „sprawnych i niesprawnych, chorych lub rekonwalescentów, uleczalnych lub nieuleczalnych” (*valides ou invalides*,

³ Badanie objęło 60 osób dorosłych z upośledzeniem w stopniu lekkim i umiarkowanym, które czytały. Po raz pierwszy nie tylko rodzice/opiekunowie osób z NI miały ocenić styl przywiązania podopiecznych, ale umożliwiono, by osoby z NI mogły same ocenić swój styl przywiązania. Uderzające jest to, że podczas gdy 59% osób z NI rozpoznało się w opisie przywiązania bezpiecznego, to już tylko 46% opiekunów uznało tak w kwestii swoich podopiecznych. Ponadto na podstawie badań osób z NI uznano, że styl unikający wynosił 25%, a lękowy 16% (co jest bliskie proporcjom populacji ogólnej), a na podstawie badań osób z NI za pośrednictwem ich opiekunów styl lękowy reprezentowałby 31%, a unikający 23%.

⁴ Według Mickelson et al. (1997) 59% populacji charakteryzuje bezpieczny styl przywiązania, 25% unikający i 11 lękowy; według van IJzendoorn i Bakermans-Kranenburg (2010) 58% populacji charakteryzuje bezpieczny styl przywiązania, 23% unikający i 19% lękowy.

malades ou convalescents, curables ou incurables), o których mowa w edykcje królewskim z 27 kwietnia 1656 roku (Foucault, 1961/2006, s. 90-92). Powstanie psychiatrii zmieniało ten stosunek bardzo powoli. Znane są w tym kontekście analizy Henri Jacques Stikera, francuskiego filozofa, historyka i antropologa niepełnosprawności (w szczególności w książce *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique, Kalekie ciała i społeczeństwa. Esej z antropologii historycznej*, 1982/2013), w której opisuje, że kiedy w XIX wieku powstaje psychiatria i pierwsze klasyfikacje, zostaje wprowadzona ogólna kategoria psychiatryczna „zwyrodnienia” (*dégénérescence*, wprowadzona przez Bénédict-Augustina Morela, pracującego w największym i chyba najslawniejszym szpitalu psychiatrycznym Salpêtrière w Paryżu, przekształconym właśnie ze szpitala ogólnego), opracowana w trakcie badań nad osobami, które nazywano „kretynami” (*crétins*). Zwyrodnienie uważano za dziedziczne i związane z warunkami życia, np. z biedą, brakiem higieny czy uzależnieniem od alkoholu⁵.

Natomiast w niniejszej pracy proponuję przyrzeć się tezie, że (nie)pogodzenie się z diagnozą nie zależy od natury niepełnosprawności intelektualnej dziecka, tylko jest związane z poczuciem winy rodziców i z ich stylem przywiązania. Gdyby rzeczywiście (nie)pogodzenie się z diagnozą o NI dziecka zależało tylko od stylu przywiązania rodziców i nie było związane z naturą NI, to po pierwsze rozkład procentowy stylów przywiązania rodziców dzieci z NI nie powinien różnić się od rozkładu stylów przywiązania dla populacji ogólnej. Po drugie procent rodziców pogodzonych z diagnozą nie powinien różnić się dla poszczególnych rodzajów NI. A jednak procent rodziców pogodzonych z diagnozą o NI dotyczącą ich dzieci jest wyższy, jeśli ich niepełnosprawność intelektualną uznaje się za wrodzoną i jest ona widoczna (Barnett et al., 2006, w szczególności na twarzy, bo mowa w artykule o *congenital disfigurement*). W badaniu, w którym porównano różne niepełnosprawności intelektualne o charakterze wrodzonym, jest to 45% rodziców (Barnett et al., 2006, Atkinson et al., 1995), to 69% rodziców dzieci z fenylketonurią (Lord, Ungerer, & Wastell, 2008), 57% rodziców dzieci z NI powstałej w wyniku epilepsji, a u rodziców dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym to 46% (Marvin, Pianta, 1996), a nawet 81% (Schuengel et al., 2009). Natomiast tylko 28% rodziców jest pogodzonych z diagnozą w przypadku, gdy kwalifikuje się NI dziecka jako niepowstałą wskutek zaburzeń genetycznych (*non-syndromic intellectual disability*, Feniger-Schaal et al., 2012) i tylko 33% rodziców jest pogodzonych z diagnozą, jeśli

⁵ Znamienne jest, że Salpêtrière było także więzieniem dla przestępców, seksworkerek, epileptyków, osób chorych psychicznie, osób z niepełnosprawnościami, osób z NI. Przebywały tam tzw. histeryczki, bo był to okres, w którym uważano, że macica jest źródłem chorób psychicznych, przy czym wskazaniem do orzeczenia hysterii był na przykład fakt, że kobieta nie chciała wyjść za mąż za tego, kogo jej narzucano. To właśnie do tego szpitala jeździł twórca psychoanalizy Zygmund Freud za czasów, kiedy dyrektorem Salpêtrière był Jean Martin Charcot.

dzieci są w spektrum autyzmu, któremu towarzyszy niepełnosprawność intelektualna (Oppenheim et al., 2007). Zatem poczucie winy u rodziców dzieci z NI jest większe w przypadku, kiedy NI ich dzieci nie jest od razu widoczna (np. w przypadku osób z zespołem Downa) i o przyczynach ich NI nie można stwierdzić, że są genetyczne, a także wtedy, kiedy NI ich dzieci towarzyszy spektrum autyzmu.

W niniejszym artykule proponuję spojrzeć na dualizm psychofizyczny jako na jedną z możliwych przyczyn, które mogą tłumaczyć, dlaczego procent rodziców, których nie przytłacza poczucie winy i są pogodzeni z diagnozą o NI dotyczącą ich dzieci, jest wyższy, jeśli tę niepełnosprawność intelektualną uznaje się za wrodzoną i jest ona widoczna, a procent rodziców, którzy nie pokonują poczucia winy, jest niższy, jeśli w grę wchodzi NI, której przyczyn nie upatruje się w tzw. czynnikach wrodzonych czy organicznych, tylko pada cień podejrzenia, że jest ona nabyta.

Dualizm psychofizyczny jako narzędzie do myślenia

Dualizm psychofizyczny (z łac. *dualis* znaczy podwójny) to zasadniczo przekonanie, że istnieją dwie substancje: ludzka dusza i materia (w tym ciało). Ludzka dusza to rzecz myśląca (*res cogitans*), a materia, ciało, to rzecz rozciągła (*res extensa*). Jednak w tej pracy proponuję spojrzeć na dualizm psychofizyczny nie jako na przekonanie religijne, ale jako na pewien sposób myślenia. Dualizm psychofizyczny rozumiem tu jako rodzaj „dźwigni wyobraźni” (ang. *intuition pumps*). To pojęcie utworzone przez filozofa Daniela Dennetta (2013/2015) oznacza dosłownie narzędzia do myślenia: „protetyczne rozszerzaczki wyobraźni i skupiacze uwagi” (Dennett, 2013/2015, s. 11). Tak jak cieśla ma piły i młotki, a krawiec nożyce i igły, tak istnieją narzędzia, dzięki którym poznajemy i porządkujemy rzeczywistość. Takim narzędziem do myślenia są np. współrzędne kartezjańskie (od René Descartesa), czyli osie x i y, które umożliwiły potem powstanie rachunku całkowego Leibniza i Newtona; innym narzędziem stworzonym przez francuskiego filozofa Blaise’a Pascala jest teoria prawdopodobieństwa, dzięki której możemy np. szacować szanse wygrania zakładu. Analogicznie narzędziem do myślenia jest dzielenie liczb wielocyfrowych czy pojęcie średniej. Ale *intuition pumps* to także nieformalne, niematematyczne narzędzia i „każde ma do odegrania rolę w szerokim spektrum kontekstów, czyniąc prostszym rozpoznanie w świecie niezauważonych wcześniej wzorców, pomagając użytkownikowi w poszukiwaniu ważnych podobieństw i tak dalej” (Dennett, 2013/2015, s. 21). Właśnie w ten sposób proponuję podejść do dualizmu psychofizycznego. Dualizm jako narzędzie do myślenia powoduje mianowicie, że układamy sobie rzeczywistość w opozycyjnych, wykluczających się nawzajem pojęciach: soma *versus* psyche; organiczne, fizjologiczne *versus* psychiczne; wrodzone *versus* nabyte; genetycznie zdeterminowane *versus* środowiskowo uwarunkowane; natura *versus*

kultura; medycyna, neurologia, psychiatria (neuroprzekazniki, metabolizm etc.) *versus* psychologia, psychoterapia (rola przywiązania, wychowania etc.). Psychiatrzy niewiele wiedzą na temat psychoanalizy (75% sądzi np., że Z. Freud był psychiatrą) i psychoterapii w ogóle, a psychoterapeuci niewiele wiedzą o psychiatrii. W każdym razie przedstawiciele obu dziedzin się nawzajem nie cenią i najczęściej nie uważają ich za dopełniające się (Luzes et al., 2004). Dualizm manifestuje się np. w ten sposób, że dla gastrologów wrzody powoduje *helicobacter pylori* i należy zastosować antybiotykoterapię i wdrożyć dietę, a dla psychologów wrzody to choroba psychosomatyczna i najskuteczniej będzie przepracować swoje traumy. W potocznym myśleniu dualizm manifestuje się też np. w tym, że jeśli nie znajdziemy konkretnych przyczyn organicznych np. niepłodności, niejeden życzliwy powie nam, że musimy sobie odpuścić, to zajdziemy w ciążę etc.

W dualizm psyche *versus* soma wpisana jest także opozycja wina *versus* brak winy. Jeśli sądzimy, że coś ma przyczynę genetyczną czy neurobiologiczną, to jest to coś, na co nie mamy wpływu i co nie jest naszą winą. To myślenie wytyczone zostało przez taki tor: psyche (rzecz myśląca), świadoma, jest niematerialna, nierozciągła; za to soma (materia) jest rozciągła, zajmuje miejsce w przestrzeni i czasie, ale nie myśli, nie czuje, nie ma świadomości. Psyche, będąc niematerialna, jest wolna od determinizmu ciała, obdarzona wolną wolą, sprawcza. Soma (materia) podlega determinizmowi uniwersalnemu, a więc nie jest obdarzona wolną wolą, jest bierna. Na przykład jeśli dominuje w nas przekonanie, że depresja to choroba psychiczna, mamy wyrzuty, że nie bierzemy się w garść i za bardzo się nad sobą rozczulamy, a jeśli dominuje w nas przekonanie, że to prawdziwa choroba, w domyśle choroba organiczna, to mamy mniejsze poczucie winy i łatwiej nam się zgłosić po pomoc. Z tym że wtedy myślimy także, że skoro to choroba organiczna, to ja niewiele z nią mogę zrobić, wpływ mojej woli jest ograniczony, może mnie wyleczyć lekarz. Dualistyczny sposób myślenia leży także u podstaw systemu karnego. Tu to element woli decyduje o istocie winy. Nie ma znaczenia sama tylko konsekwencja, tj. szkoda czynu, ale także to, czy był popełniony celowo, wolicjonalnie, a przekonanie o przyczynach organicznych wpływa na ocenę odpowiedzialności sprawcy/sprawczyni. Podam dwa przykłady. Pierwszy dotyczy NI. Przyczyny organiczne niepełnosprawności intelektualnej wykluczają udział woli, a więc i zmniejszają odpowiedzialność sprawcy/sprawczyni (art. 31. k.k., w szczególności § 1⁶). Drugi przykład dotyczy tendencji sędziów/sędzin do wydawania wyroków krótszych średnio o rok, jeśli obrona przedstawia biologiczne (genetyczne, neurobiologiczne etc.) podstawy psychopatii sprawców/sprawczyń (Aspinwall et al., 2012).

⁶ „Nie popełnia przestępstwa, kto, z powodu choroby psychicznej, upośledzenia umysłowego lub innego zakłócenia czynności psychicznych, nie mógł w czasie czynu rozpoznać jego znaczenia lub pokierować swoim postępowaniem”.

Związane z NI przykłady dualizmu psychofizycznego rozumianego jako narzędzie do myślenia

1. NI towarzysząca spektrum autyzmu a poczucie winy rodziców

Jak już przytoczyłam, tylko 33% rodziców jest pogodzonych z diagnozą, jeśli dzieci są w spektrum autyzmu, któremu towarzyszy niepełnosprawność intelektualna (Oppenheim et al., 2007). Może wynikać to z popularności tez dotyczących rzekomej psychoogenezy autyzmu. Pobrzmiewa echo tez nie tylko Leo Kanner (1943) o oziębłych matkach, o mechanicznym typie uwagi, Bruno Bettelheima (1967) o podświadomym pragnieniu rodziców, żeby dziecko nigdy nie istniało czy Françoise Dolto (1985). Tylko że niestety dziś, współcześnie, wciąż wielu jest psychiatrów i psychoanalityków, którzy postrzegają autyzm jako psychozę dziecięcą. Sądzą, że autyzm stanowi formę obrony, że psychoanaliza miałaby pomóc w tym, jak „opuścić autystyczne schronienie”, a tezy o neurobiologicznym czy genetycznym podłożu autyzmu uważają za redukcjonistyczne⁷. Charles Melman, francuski psychiatra i psychoanalityk o orientacji lacanowskiej w 2014 roku mówi, że dziecko autystyczne „cierpi z bardzo prostego powodu. Jego mama [...] nie potrafiła przekazać poczucia, że dziecko jest dla niej prezentem. [...] Prozodia dyskursu matczynego odgrywa rolę w rozwoju autyzmu”⁸. Odwołując się do francuskiej ustawy dla równości w prawach i szansach, w uczestnictwie i obywatelskości osób z niepełnosprawnościami z 11 lutego 2005 roku, psychoanalitycy piszą w dualistycznym duchu, że „w żadnym razie [...] nie uzasadnia ona twierdzeń typu »To jest niepełnosprawność, a zatem to nie jest choroba«”⁹.

Znamienna w świetle dualizmu psychofizycznego jest reakcja rodziców dzieci w spektrum autyzmu, która pokazuje, że myślenie dualistyczne implikuje myślenie w kategoriach winy. Rodzice ci stowarzyszyli się¹⁰ i wspólnie oskarżyli niektórych psychiatrów (którzy we Francji stosunkowo często są także psychoanalitykami) i psychoanalityków o to, że obwiniają ich za autyzm ich dzieci. W tych protestach „podkreślano, że genetyczne i neurobiologiczne pochodzenie autyzmu przeczy podejrzeniu

⁷ Próbę odpowiedzi na pytanie, dlaczego tezy te są jeszcze popularne (szczególnie we Francji, ale przecież nie tylko tam popularna jest psychoanaliza), podjęli niedawno np. Bishop i Swendsen (2021).

⁸ „À souffert d'une chose très simple. Sa maman [...] n'a pas pu transmettre le sentiment du cadeau qu'il était pour elle. [...] La prosodie du discours maternel joue un rôle dans le développement de l'autisme”, <https://www.letelegramme.fr/france/autisme-un-plan-catastrophique-21-02-2014-10045201.php> [data dostępu: 2.03.2023].

⁹ <https://jllacan.org/2016/11/12/autyzm-i-psychoanaliza-nasze-przekonania/> [data dostępu: 2.03.2023].

¹⁰ Chodzi np. o stowarzyszenie Vaincre l'autisme, którego manifestacja z 30 października 2013 r. przed ministerstwem zdrowia przeciwko psychoanalizie jako rzekomej metodzie leczenia autyzmu odbiło się echem także wśród polityków i ustawodawców.

rodzicielskiej winy”¹¹ (Chamak, 2014). Wypowiadający te twierdzenia psychiatrzy i psychoanalitycy twierdzą, że nie oskarżają i nie obwiniają rodziców¹².

2. Dualizm i wina w myśleniu na poziomie społecznym

To, że myślenie dualistyczne implikuje myślenie w kategoriach winy, pokazała na poziomie społecznym seria eksperymentów opartych na Modelu Treści Stereotypu Fiske i jej współpracowników (*Stereotype Content Model*, w skrócie SCM, Fiske et al., 2002 i Harris, Fiske, 2006). Badanie wykazało, że osoby z niepełnosprawnościami i osoby z niepełnosprawnością intelektualną budzą litość i brak szacunku, ale nie budzą lęku i wynikającej z niego agresji, ponieważ badani/badane ocenili/ły, że choć te osoby są w złej sytuacji, to nie jest to ich wina, tylko „tak mają”, tacy/takie się urodzili/ły, nie mają na to wpływu (podobne reakcje wzbudzają np. osoby starsze). Natomiast jeśli badani/badane sądzą, że dane osoby są w złej sytuacji i są w niej ze „swojej winy”, ponieważ same tak wybrały, np. bezdomni, uzależnieni od narkotyków, biedni, żyjący z zasiłków, to wtedy najsilniej reagujemy lękiem (ciała migdałowe) i wstrętem (przednia wyspa), najmniej wtedy mentalizujemy, nie dostrzegamy emocji tych osób, ich potrzeb, umiejętności. Nie uruchamia się wtedy w ogóle przyśrodkowa kora przedczołowa (mPFC), tj. reagujemy tak jak wtedy, gdy mózg przetwarza informacje o przedmiotach, a nie o ludziach. To, że w myślenie dualistyczne wpisane jest pojęcie winy, dobitnie widać na przykładzie stosunku badanych do gejów. Jeśli badany/badana uważa, że mężczyzna ma orientację homoseksualną, bo jest to zdeterminowane genetycznie, a ocenia homoseksualizm negatywnie, to reakcje są mniej lękowe i agresywne (mniejsza reakcja ciał migdałowych) niż wtedy, kiedy badany/badana sądzi, że mężczyzna homoseksualny może zdecydować, wybrać, do osób jakiej płci czuje pociąg seksualny¹³, tak jakby w przekonaniu badanych mężczyzna homoseksualny był winny swojej orientacji.

¹¹ „The genetic and neurobiological origins were emphasized to counter the suspicion of parental guilt?”

¹² Wypowiedzi tego typu można usłyszeć w znanym dokumencie *Le mur* z 2011 r. w reżyserii Sophie Robert, wyprodukowanym we współpracy ze stowarzyszeniem Autistes sans frontières. Podobnie twierdził Leo Kanner pół wieku temu (w 1969 r.) o swojej teorii deprywującej matki (*the refrigerator mother theory*) na pierwszym spotkaniu Amerykańskiego Towarzystwa Autyzmu (Autism Society of America).

¹³ Inaczej badani/badane reagowały na gejów niż na lesbijki. Badanie tego nie dotyczyło więc i nie rozstrzyga, czy ta różnica w reakcjach na kobiety homoseksualne i na homoseksualnych mężczyzn wynika z tego, że badani/badane sądzą, że to, czy mamy w ogóle wpływ na to, do osób jakiej płci czujemy pociąg, różni się u osób o tożsamości płciowej żeńskiej i męskiej. W badaniu psycholodzy nie wzięli pod uwagę, że są osoby o niebinarnej tożsamości płciowej.

3. Dualizm a rozróżnienie na chorobę psychiczną i niepełnosprawność

Dualizm psychofizyczny rozumiany jako narzędzie do myślenia można rozpoznać już w odmiennych skojarzeniach, które niosą słowa choroba psychiczna i niepełnosprawność. Ta pierwsza wywołuje skojarzenia z czymś, co jest nabyte, ma źródło np. w traumie przywiązaniowej i może być leczone np. poprzez pomoc psychologiczną, psychoterapeutyczną czy psychiatryczną. Ta druga budzi skojarzenia zgoła odmienne: jako coś, co ma pochodzenie organiczne i jest nieplastyczne bądź mało plastyczne.

Amerykańskie Stowarzyszenia Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej (American Association on Intellectual Developmental Disabilities, AAIDD 2010) i DSM 5 (APA 2013) definiują NI jako „zaburzenie, które zaczyna się w dzieciństwie i charakteryzuje się trudnościami intelektualnymi, a także trudnościami w pojęciowych, relacyjnych i praktycznych aspektach życia¹⁴ (DSM-V 2013:33, tłum. A.G.). DSM 5 podaje trzy kryteria diagnostyczne. Pierwsze dotyczy deficytów poznawczych (planowanie, myślenie abstrakcyjne, trudności w uczeniu się w szkole etc.). Drugie dotyczy deficytów w samodzielnym funkcjonowaniu i zdolności w byciu odpowiedzialną/odpowiedzialnym. Trzecie kryterium NI brzmi: „Początek tych deficytów ma miejsce w dzieciństwie”¹⁵. I to trzecie kryterium służy właśnie temu, by odróżnić sytuacje, w których dwa powyższe kryteria byłyby spełnione, ale dotyczyłyby stanu *nabytego*, np. w skutek urazu ośrodkowego układu nerwowego, infekcji czy demencji (włączając w to chorobę Alzheimera). Wtedy kwalifikacja diagnostyczna to zaburzenie neuropoznawcze.

4. Dualizm a przysłonięcie diagnostyczne

Myślenie w dualistycznych, wykluczających się kategoriach widać także w tym, że mimo iż w populacji ogólnej najczęściej diagnozowaną chorobą psychiczną jest depresja, to stosunkowo rzadko diagnozuje się ją u osób z NI. Nazwano to „przysłonięciem diagnostycznym” (*diagnostic overshadowing*, Reiss, Levitan, Szyszko, 1982, Jopp, Keys, 2001). Jeśli się już diagnozuje depresję, to klinicyści wybierają inne formy leczenia niż u osób w normie intelektualnej, np. rzadziej przepisują antydepresanty (w 27% przypadków), podczas gdy osobom w normie intelektualnej ze zdiagnozowaną depresją najczęściej przepisuje się właśnie leki przeciwdepresyjne (40%), dopiero w drugiej kolejności leki przeciwlękowe (22%). Co więcej, im głębsza NI, tym częściej diagnozowana jest

¹⁴ „neurodevelopmental disorders that begin in childhood and are characterized by intellectual difficulties as well as difficulties in conceptual, social, and practical areas of living”.

¹⁵ „The onset of these deficits during childhood”.

depresja dwubiegunowa, diagności skupiają się na behawioralnych, zewnętrznio obserwowalnych objawach (np. zwiększona aktywność motoryczna, krótszy sen, aktywność impulsywna etc.). Dużo rzadziej niż u osób w normie intelektualnej diagnozuje się u osób z NI zaburzenia osobowości i zaburzenia lękowe (Hurley, Folstein, Lam, 2003), bo one także w populacji ogólnej są diagnozowane na podstawie opisu pacjenta/pacjentki jego/jej wewnętrznych stanów psychicznych. Rzadziej zaleca się psychoterapię, a badania pokazują skuteczność psychoterapii psychodynamicznej w radzeniu sobie ze złością u osób z NI w stopniu umiarkowanym (Alim, 2010).

Bibliografia

- AAIDD (American Association on Intellectual Developmental Disabilities) (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*, AAIDD, Washington, DC.
- Ainsworth M., Blehar M., Waters E., Wall S. (1978), *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Ainsworth M., Wittig B. (1969), *Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation*, [w:] *Determinants of Infant Behavior*, ed. B.M. Foss, Vol. 4, Methuen, London, s. 111-36.
- Alim N. (2010), *Therapeutic progressions of client and therapist throughout a course of psychodynamic therapy with a man with mild learning disabilities and anger problems*, „Advances in Mental Health and Learning Disabilities”, 4(1), s. 42-49.
- APA (American Psychiatric Association) (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. fifth ed.*, APA, Washington, DC.
- Aspinwall L. et al. (2012), *The Double-Edged Sword: Does Biomechanism Increase or Decrease Judges' Sentencing of Psychopaths?*, „Science”, 337(6096), s. 846-849.
- Atkinson L. et al. (1995), *Cognitive coping, affective distress, and maternal sensitivity: Mothers of children with Down syndrome*, „Developmental Psychology”, 31, s. 668-676.
- Barnett D. et al. (2006), *Maternal resolution of the child diagnosis: Stability and relationship with child attachment across the toddler to preschooler transition*, „Journal of Family Psychology”, 20, s. 100-107.
- Bettelheim B. (1967/1998), *La forteresse vide: l'autisme infantile et la naissance du Soi*, Gallimard, 1998, ang. 1967 *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*, The Free Press, New York.
- Bishop D., Swendsen J. (2021), *Psychoanalysis in the treatment of autism: why is France a cultural outlier?*, „BJPsych Bull”, 45(2) s. 89-93.
- Blacher J. (1984), *Sequential stages of parental adjustment to the birth of a child with handicaps: Fact or artifact?*, „Mental Retardation”, 22, s. 55-68.
- Bowlby J. (1960), *Grief and mourning in infancy and early childhood*, „Psychoanalytic Study of The Child” 15, s. 9-52.
- Bowlby J. (1969), *Attachment and loss*. Vol. 2, Hogarth Press and the Institute of PsychoAnalysis, London.
- Bowlby J. (1973), *Attachment and loss*. Vol. 2, Hogarth Press and the Institute of PsychoAnalysis, London.
- Bowlby J. (1980), *Attachment and loss*. Vol. 3, Hogarth Press and the Institute of PsychoAnalysis, London.

- Chamak B. (2014), *Autism as Viewed by French Parents*, [w:] *Comprehensive Guide to Autism*, eds. V. Patel, V. Preedy, C. Martin, Springer, New York, NY.
- Clegg J., Lansdall-Welfare R. (1995), *Attachment and learning disability: a theoretical review informing three clinical interventions*, „Journal of Intellectual Disability Research”, 39(4), s. 295-305.
- Clegg J. & Sheard C. (2002), *Challenging behaviour and insecure attachment*, „Journal of Intellectual Disability Research”, 46(6), s. 503-506.
- Dennett D. (2015), *Dźwignie wyobraźni i inne narzędzia do myślenia*, Copernicus Center Press, (oryginalne wydanie 2013 r.), Kraków.
- Dolev S. (2006), *Insightfulness and the reaction to diagnosis in mothers of children with Autism: Associations with maternal sensitivity*, unpublished doctoral dissertation, Haifa University, Israel.
- Dolto F. (1985), *La cause des enfants*, Robert Laffont, Paris.
- Feniger-Schaal et al. (2012), *Parenting and Intellectual Disability: An Attachment Perspective*, The Oxford Handbook of Intellectual Disability and Development, Oxford University Press, Oxford.
- Fiske S. et al. (2002), *A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 82(6), s. 878-902.
- Foucault M. (2006), *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, Paris.
- Freud A. (1960), *Discussion of Dr. John Bowlby's paper*, „Psychanalytic Study of the Child”, 15, s. 53-62.
- Harris L., Fiske S. (2006), *Dehumanizing the lowest of the low: neuroimaging responses to extreme out-groups*, „Psychological Science”, 17(10), s. 847-53.
- Hurley A., Folstein M., Lam N. (2003), *Patients with and without intellectual disability seeking outpatient psychiatric services: Diagnoses and prescribing pattern*, „Journal of Intellectual Disability Research”, 47(1), s. 39-50.
- Janssen C. et al. (2002), *Understanding challenging behaviour in people with severe and profound intellectual disability: a stress-attachment model*, „Journal of Intellectual Disability Research”, 46(6), s. 445-53.
- Jopp D., Keys Ch. (2001), *Diagnostic Overshadowing Reviewed and Reconsidered*, „American Journal of Mental Retardation”, 106, s. 416-433.
- Kanner L. (1943), *Autistic disturbances of affective contact*, „Nervous Child”, 2, s. 217-250.
- Larson F. et al. (2011), *Attachment style and mental health in adults with intellectual disability: Self-reports and reports by carers*, „Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities”, 5, s. 15-23.
- Lord B., Ungerer J., Wastell C. (2008), *Implications of resolving the diagnosis of PKU for parents and children*, „Journal of Pediatric Psychology”, 33(8), s. 855-866.
- Luzes P. et al. (2004), *Ponts et frontières entre psychanalyse et psychiatrie: La contribution de Wilfred R. Bion*, „Topique”, (89), s. 23-33.
- Marvin R., Pianta R. (1996), *Mothers' reactions to their child's diagnosis: Relations with security of attachment*, „Journal of Clinical Child Psychology”, 25, s. 436-445.
- Mickelson K. et al. (1997), *Adult attachment in a nationally representative sample*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 73(5), s. 1092-1106.
- Muris P., Maas A. (2004), *Strengths and Difficulties as Correlates of Attachment Style in Institutionalized and Non-Institutionalized Children with Below-Average Intellectual Abilities*, „Child Psychiatry and Human Development”, 34, s. 317-328.
- Oppenheim D. et al. (2007), *Parental resolution of the child's diagnosis and the parent-child relationship: Insights from the reaction to diagnosis interview*, [w:] *Attachment theory in clinical*

- work with children bridging the gap between research and practice*, eds. D. Oppenheim, D.F. Goldsmith, s. 109-136, Guilford Press, New York, NY.
- Reiss S., Levitan G., Szyszko J. (1982), *Emotional disturbance and mental retardation: Diagnostic overshadowing*, „American Journal of Mental Deficiency”, 86, s. 567-574.
- Schuengel C. et al. (2006), *People with Mental Retardation and Psychopathology: Stress, Affect Regulation and Attachment: A Review*, „International Review of Research in Mental Retardation, Academic Press”, 32, s. 229-260.
- Schuengel C. et al. (2009), *Parents' reactions to the diagnosis of cerebral palsy: associations between resolution, age and severity of disability*, „Child: Care, Health and Development”, 35(5), s. 673-680.
- Schuengel C. et al. (2012), *Attachment, Intellectual Disabilities and Mental Health: Research, Assessment and Intervention*, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, 26(1), s. 34-46.
- Stiker H.-J. (2013), *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*, Dunod, Paris (pierwsze wydanie 1982, Aubier).
- van IJzendoorn M., Bakermans-Kranenburg M. (2010), *Invariance of adult attachment across gender, age, culture, and socioeconomic status?*, „Journal of Social and Personal Relationships”, 27, s. 200-208.
- Wachtel K., Carter A.S. (2008), *Reaction to diagnosis and parenting styles among mothers of young children with ASDs*, „Autism”, 12(5), s. 575-594, <https://doi.org/10.1177/1362361308094505>.
- Welberg L., Seckl J. (2001), *Prenatal stress, glucocorticoids and the programming of the brain*, „Journal of Neuroendocrinology”, 13(2), s. 113-128.

Beata Krzaczkowska

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Głubczycach

Danuta Borecka-Biernat

Uniwersytet Wrocławski

STRATEGIE RADZENIA SOBIE ADOLESCENTÓW W SYTUACJI KONFLIKTU SPOŁECZNEGO W KONTEKŚCIE PARENTYFIKACJI

ADOLESCENTS' COPING STRATEGIES IN A SOCIAL CONFLICT SITUATION IN THE CONTEXT OF PARENTIFICATION

Summary. The research tries to answer the question concerning the assessment of the influence of family factors, which include the phenomenon of parentification on coping strategies of adolescents in a social conflict situation.

Research problems and questions were developed based on the developmental theory of difficult situations by Tyszkowa (1972, 1976, 1990), the concept of individual behavioural styles in conflict developed by Blake, Shepard and Mouton (1964), then supplemented by Ruble and Thomas (1976b), Thomas (1992) and the theory describing the phenomenon of parentification, widely discussed by the researcher of this phenomenon Schier (Schier, 2006, 2010, 2014), Jurkovic (1997) and Hooper (Hooper et al., 2008).

In the course of statistical analyses, the research deals with the separation of significant relationships between the strategies of conflict resolution preferred by adolescents (in the categories: competition, cooperation, adaptation, avoidance and compromise) and the selected predictor of the family environment, i.e. parentification (in the categories: parents, siblings, benefits).

The research was conducted in the quantitative research paradigm. In order to verify the hypotheses significance analyses were carried out using: regression analyses, linear correlation coefficients and tests of significance of intergroup differences. The research group consisted of young people attending secondary schools, grades 1-4, aged 16-20. 265 students were tested. The results of the research interlude a response to the assumed problems and research questions concerning the influence of family factors, such as the phenomenon of parentification on the coping strategies of adolescents in a social conflict situation. The research also showed statistically significant differences between girls and boys in parentification and conflict resolution strategies.

Although not all research questions could be answered, because not all the variables related to the phenomenon of parentification were related to a specific strategy of conflict resolution by adolescents, as shown by the analysis of the research results, the conclusions obtained from these analyses are an inspiration to undertake further work and research in this field.

Keywords: adolescence, parentification, interpersonal conflicts, coping strategies

Wprowadzenie

Zagadnienia dotyczące konfliktów międzyludzkich oraz strategii ich skutecznego rozwiązywania podejmowane są w literaturze naukowej od wielu lat, sama bowiem problematyka zjawiska konfliktów wpisuje się w nieomal codzienne życie człowieka, a umiejętność stawiania czoła problemom oraz zdolność konstruktywnego i empatycznego ich rozwiązywania to niezwykle cenne zasoby sprzyjające sztuce porozumiewania się i psychicznemu dobrostanowi jednostek. Jest to tematyka szczególnie interesująca w dobie globalizacji, postmodernizmu, czyli w czasach, w których w bardzo wielu rodzinach stopniowo coraz mniejszą wagę przywiązuje się do podejmowania ról rodzicielskich, ról matki i ojca, gdzie nierzadko dzieci stają się przeszkodą na drodze samorealizacji rodziców, a praca najważniejszym jej miejscem i przestrzenią.

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (2003, s. 9) zauważa niepokojące zjawiska współczesnego świata.

Dzisiejsza rzeczywistość postrzegana jest bowiem jako czas narastających sprzeczności, w której nienotowanemu dotąd cywilizacyjnemu postępowi niejako towarzyszy stale rosnąca liczba różnych patologicznych zjawisk, a wśród nich konfliktów, bezwzględnej konkurencji i rywalizacji, społecznych stereotypów, trudności na rynku pracy, często skutkujących bezrobociem i ubóstwem.

Gdy widzimy świat pełen przemocy, wojen, konfliktów, gdy dostrzegamy, z jakimi trudnościami wynikającymi z nieporozumień borykają się współczesne rodziny, a eskalacja konfliktów prowadzi coraz częściej do ich rozpadu, gdzie dzieci i młodzież, nie mając wystarczająco dobrych doświadczeń i wzorców właściwej komunikacji, dziedziczą ten emocjonalny kapitał i popełniają te same bądź jeszcze większe błędy w relacjach z innymi – sztuka rozwiązywania konfliktów oraz komunikacja oparta na wartościach stają się potrzebą i koniecznością zarazem.

Badania strategii rozwiązywania konfliktów dotyczą także sztuki porozumienia. W życiu społecznym tkwi niezwykła siła polegająca na możliwości współpracy, dzielenia się zadaniami i odpowiedzialnością w kierunku osiągnięcia założonych celów, ale jednocześnie słabość wynikająca z nieumiejętności współżycia społecznego wielu jednostek, spowodowana między innymi nadużywaniem zjawiska rywalizacji, dążeniem do władzy, brakiem zaufania do siebie i innych ludzi itp., co w konsekwencji prowadzi do pojawiania się trudności i konfliktów w relacjach. Przy skrajnym braku umiejętności radzenia sobie w takich sytuacjach nierzadko dochodzi do destrukcji i zniszczenia. Historia życia człowieka jest bogatym źródłem wiedzy dotyczącej konfliktów, których niepoohamowana eskalacja przybiera w skrajnej postaci charakter konfliktu zbrojnego.

Narody nadal ze sobą walczą, rodziny rozpadają się w destrukcyjnych konfliktach, małżeństwa stają przed wyzwaniem i często ponoszą porażkę, ludzie dręczą stres w miejscach

pracy. Zdobywanie wiedzy na temat konfliktów jest podstawową ludzką potrzebą, a praktyka konstruktywnego postępowania w konflikcie stanowi niezbędny zestaw umiejętności interpersonalnych (Wilmot i Hocker, 2011, s. 23).

W części teoretycznej artykułu odwołujemy się do rozwojowej teorii sytuacji trudnych M. Tyszkowej (1972, 1976, 1990), według której kluczową rolę w radzeniu sobie młodzieży w trudnej sytuacji społecznej odgrywają czynniki rodzinne oraz osobowościowe, w tym schematy poznawcze wyznaczające procesy postrzegania sytuacji trudnej przez podmiot oraz emocjonalne odzwierciedlenie znaczenia tej sytuacji dla podmiotu.

Klasyfikacja badanych strategii radzenia sobie adolescentów w sytuacji konfliktu społecznego odwołuje się natomiast do teorii konfliktu R. Blake'a, Sheparda i J. Mouton (1964), T. Ruble i K. Thomasa (1976), K. Thomasa (1992). Autorzy wyodrębniają pięć różnych strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktowej: rywalizacja, współpraca, dostosowanie, unikanie i kompromis. Wymienione strategie opierają się zdaniem autorów koncepcji na dwóch niezależnych motywacjach leżących u podłoża zachowania w sytuacji konfliktu: maksymalizacji interesu własnego lub maksymalizacji interesu partnera konfliktu.

Przeprowadzone badania mają na celu wykazanie wpływu zjawiska parentyfikacji na strategie rozwiązywania konfliktów przez adolescentów, a także wskazanie, czy istnieją w tym zakresie różnice związane z wiekiem i płcią. Wiele badań wskazuje na niepokojącą powszechność zjawiska parentyfikacji. W jednym z nich znajdujemy informację, iż „ponad 70% badanych osób doświadczyło parentyfikacji instrumentalnej bądź emocjonalnej, podczas gdy jedna czwarta doświadczyła poczucia krzywdy związanego z byciem parentyfikowanym” (Żarczyńska-Hyla et al., 2016, s. 200).

Zatem badanie strategii radzenia sobie przez adolescentów w sytuacjach trudnych, konfliktowych w kontekście doświadczanej parentyfikacji jest niezwykle interesującym i ważnym w dzisiejszym świecie pełnym zagrożeń, ale i wyzwań zagadnieniem, by sprzyjać uzyskaniu wniosków służących skutecznej pracy profilaktycznej i terapeutycznej.

Sytuacja konfliktu społecznego jako sytuacja trudna

Podejście do zagadnień związanych z konfliktem ewoluowało na przestrzeni ostatnich lat. Dawniej konflikt traktowany był jako zjawisko negatywne, ujawniające głównie sprzeczne interesy i dążenia partnerów takiej interakcji. O konflikcie mówiło się głównie jako o nieporozumieniu, walce, sporze, akcentowano głównie różnice zdań czy stanowisk. Dziś natomiast dominuje spojrzenie na konflikt jako na naturalne zjawisko w relacjach międzyludzkich, gdzie przy odpowiednim podejściu stron do konfliktu,

przy asertywnym ujawnianiu różnic i odmienności stanowisk, staje się on szansą na zmianę i rozwój.

W słowniku psychologii „konflikt” (z łac. *conflictus* – zderzenie) jest definiowany jako „sprzeczność interesów, poglądów, motywów, pragnień lub działań. Jeśli sprzeczność dotyczy jednej osoby, to mówimy o konflikcie intrapersonalnym; jeśli jest to sprzeczność między interesami, celami lub dążeniami dwóch lub więcej osób, ewentualnie grup społecznych, wówczas mamy do czynienia z konfliktem interpersonalnym” (Siuta, 2005, s. 126-127). Konflikt jest nieuchronnie wpisany w relacje międzyludzkie, a sprawą niezwykle istotną jest nie tyle dążenie do braku nieporozumień, różnic czy konfliktów, bez których wręcz nie byłoby rozwoju, ile umiejętne ich rozwiązywanie zapewniające godność i szacunek także wobec oponentów, osób reprezentujących odmienny sposób myślenia, inne postawy czy priorytety. Zatem „przyczyn konfliktu może być nieskończenie wiele, ponieważ istnieje wielka różnorodność ludzkich potrzeb, pragnień, interesów” (Balawajder, 1998, s. 93).

Konflikty interpersonalne są również udziałem dzieci i młodzieży w wieku dorastania. Wiele badań prowadzonych przez D. Borecką-Biernat (2010, 2011, 2015) wskazuje, że coraz młodsze dzieci doświadczają sytuacji konfliktu społecznego przerastającego ich możliwości adaptacyjne. Położenie dzieci i młodzieży w zmaganiu się z sytuacjami konfliktowymi jest trudniejsze niż dorosłych, dlatego że mają one znacznie mniejszą kontrolę nad okolicznościami powodującymi negatywne emocje, a w związku z tym również mniejsze możliwości wywierania na nie wpływu. Ponadto ich szanse poznawczej oceny tej sytuacji i jej logicznego wyjaśnienia są inne niż u dorosłych (Borecka-Biernat, 2010).

Analizując różne modele konfliktów międzyludzkich oraz strategie służące ich rozwiązywaniu, na ogół akcentuje się zasadniczo dwa skrajne wymiary zachowań w konflikcie, składające się na „kontinuum od zachowań kooperacyjnych do rywalizacyjnych” (Cywińska, 2015, s. 77). We współczesnej psychologii dominuje interakcyjne podejście do konfliktu. Zwolennicy tego podejścia do konfliktu upatrują w nim również wiele elementów pozytywnych, służących zmianie, która bez uprzedniego konfliktu niekiedy wręcz nie byłaby możliwa.

Sytuacja konfliktu społecznego należy niewątpliwie do trudnych sytuacji społecznych. Zgodnie z definicją M. Tyszkowej (1976, s. 12) sytuacją trudną nazywa się

[...] taki układ zadań (celów), warunków działania i możliwości działającego podmiotu, w jakim naruszona zostaje równowaga między tymi elementami w stopniu wymagającym nowej koordynacji, co powoduje przeciążenie systemu regulacji i wywołuje emocje ujemne. W konsekwencji trwania tego stanu pojawiają się zmiany w zachowaniu jednostki, m.in. reorganizacja i dezorganizacja ukierunkowane na cel czynności.

Ponadto M. Tyszkowa (1976, s. 12) w swojej definicji sytuacji trudnej podkreśla, że sytuację tę stanowią

[...] takie zdarzenia, które zawierają jakiś czynnik (lub szereg czynników, które mogą być różnorodne) powodujący przeciążenie systemu regulacji, który zmusza osobnika do nowej koordynacji w celu osiągnięcia (a właściwie przywrócenia) stanu umożliwiającego kontynuowanie czynności ukierunkowanej na realizację dążenia.

Sytuacja trudna jest definiowana także w literaturze przedmiotu jako

[...] stan zakłócenia równowagi stosunków z otoczeniem oraz podwyższenie poziomu aktywacji, która ma wartość ujemną. Sytuacje trudne zazwyczaj narażają jednostkę na doświadczenie przykrych emocji i rzeczą naturalną jest w tych warunkach obrona przed niedomaganiem psychicznym i fizycznym (Borecka-Biernat, 2012, s. 87).

O sytuacji trudnej mówi się także jako o sytuacji problemowej, czyli takiej, która „prowadzi do naruszenia równowagi pomiędzy wymaganiami pochodzącymi z warunków zewnętrznych a możliwościami sprostania im przez daną osobę” (Iskra, 2011, s. 101).

Przeprowadzone badania adolescentów w zakresie strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu odwołują się do wymienionych teorii radzenia sobie w sytuacjach trudnych, do jakich niewątpliwie konflikt interpersonalny należy.

Strategie radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego

Okres dorastania, adolescencji to szczególnie trudny czas w życiu każdej jednostki, przepełniony kryzysem i konfliktem, zarówno na poziomie interpersonalnym, jak i intrapersonalnym. Dorastanie, zwane inaczej adolescencją, stanowi niezwykle ważny okres w życiu każdego człowieka ze względu na wiele intensywnych zmian natury fizycznej i psychicznej. Adolescencja – „z łac. *adolescere*, co znaczy wzrastanie ku dojrzałości – jest okresem przemian w życiu człowieka, które z dzieciństwa prowadzą ku dorosłości” (Obuchowska, 2000, s. 163).

A ponieważ alarmujące są doniesienia o trudnościach młodzieży w radzeniu sobie z wyzwaniem życia, w funkcjonowaniu w relacjach społecznych, o narastającej fali zaniedbań i nadużyć wobec dzieci i młodzieży, przy stale rosnących statystykach dotyczących zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń zachowania, zachowań agresywnych lub autoagresywnych, po wzrost czynów suicydalnych wśród dzieci i młodzieży, wszystko to sprawia, że prowadzenie badań właśnie z tą grupą osób jest niezwykle ważnym obszarem badań i dociekań naukowych stanowiących podstawę działań zaradczych i profilaktycznych.

Wiele badań pokazuje, że w sytuacji konfliktowej młodzież posługuje się różnymi strategiami ich rozwiązywania. Strategie te są określane jako strategie konstruktywne lub destrukcyjne czy też zadaniowe, agresywne lub unikowe.

Wiele badań nad strategiami radzenia sobie przez młodzież w sytuacji konfliktu społecznego (Borecka-Biernat, Węglowska-Rzepa, 2000; Borecka-Biernat, 2011, 2015; Borzucka-Sitkiewicz, 2013; Janiszewska-Nieścioruk, 2000; Iskra, 2011; Jaworowska i Matczak, 2008; Domińska-Werbel, 2014) wykazuje, iż preferencje do posługiwania się daną strategią, czy to agresywną, czy unikową lub zadaniową, konstruktywną czy destrukcyjną, wynikają z częściowo już ukształtowanych w tym okresie życia cech osobowości, takich jak samoocena, poczucie kontroli, poziom lęku jako cechy, inteligencja emocjonalna, czy też z poznawczej oceny sytuacji konfliktu, które uruchamiają dany sposób zachowania jednostki w konflikcie. Na pytanie natomiast czy również parentyfikacja ma bezpośredni wpływ na preferencje do posługiwania się przez młodzież daną strategią rozwiązywania konfliktów, zamierzamy odpowiedzieć w przedstawionych badaniach.

Badania adolescentów w zakresie strategii rozwiązywania konfliktów odwołują się do teorii R. Blake'a, Sheparda i J. Mouton (1964), T. Ruble i K. Thomasa (1976), K. Thomasa (1992) dotyczącej stylów rozwiązywania konfliktów opartych na dwóch niezależnych motywacjach leżących u podłoża zachowania człowieka w sytuacji konfliktu – maksymalizacji interesu własnego i maksymalizacji interesu partnera, co obrazuje schemat (rys. 1).



Rysunek 1. Schemat pięciu strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego oraz funkcji maksymalizowania i minimalizowania interesu własnego i interesu partnera

Źródło: B. Kłusek-Wojciszke (2009a, za: Lewicki, Hiam i Olander, 1998, s. 120).

Te dwa wymiary: maksymalizacja interesu własnego i maksymalizacja interesu partnera pozwalają wyodrębnić pięć stylów zachowania w sytuacji konfliktowej (rywalizację, współpracę, kompromis, unikanie, dostosowanie), w zależności od umiejscowienia zachowania w przestrzeni rozpiętej na tych dwóch osiach, czyli jak dalece uwzględnia ono interes własny i partnera (Kłusek-Wojciszke, 2009b).

Nasilenie umiejscowienia koncentracji na własnych celach lub celach partnera konfliktu w odniesieniu do tych strategii rozkłada się w następująco: w rywalizacji – występuje

[...] maksymalizacja interesu własnego przy równoczesnej minimalizacji interesu partnera; współpraca – to równoczesna maksymalizacja interesu własnego i partnera, dostosowanie – polega na maksymalizowaniu interesu partnera przy równoczesnej minimalizacji interesu własnego; unikanie to minimalizacja interesu zarówno własnego, jak i partnera, oraz kompromis – jako częściowe uwzględnianie (miarkowanie) interesu zarówno własnego, jak i partnera (Kłusek-Wojciszke, 2009a, s. 119).

Podkreśla się, że zachowanie człowieka w konflikcie jest

[...] wynikiem nasilenia dwóch pragnień: 1) zaspokojenia własnego interesu, który wyraża się w aktywnym i upartym dążeniu do zrealizowania postawionych sobie celów, w obronie własnego stanowiska i swoich racji oraz 2) zaspokojenia interesów partnera, odzwierciedlającego się w podejmowaniu współdziałania z nim w celu umożliwienia mu realizacji jego celów (Thomas i Kilmann, 1974, za: Balawajder, 1998, s. 82).

Podjęte przez nas badania mają na celu wykazanie czy zjawisko parentyfikacji ma wpływ na omówione strategie rozwiązywania konfliktów przez adolescentów.

Rola parentyfikacji w generowaniu strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego

Zjawisko parentyfikacji rozpatruje się w kontekście problematyki rodziny, ponieważ dotyczy funkcji pełnionych przez członków rodziny. Zjawisko to ma ogromny wpływ na odgrywane przez dzieci i młodzież role najpierw w rodzinie, następnie w życiu społecznym, wpływając na sposób funkcjonowania i radzenia sobie oparty na tym doświadczeniu.

Literatura przedmiotu dotycząca zjawiska konfliktów, parentyfikacji oraz szerokie doświadczenie autorek artykułu w pracy terapeutycznej, gdzie bardzo często klientami są właśnie osoby, które doświadczyły w dzieciństwie tego rodzaju wykorzystania poprzez odwrócenie ról w rodzinie, skłoniły nas do prowadzenia badań, poszukiwania wpływów i zależności w tym właśnie obszarze.

Parentyfikacja opisywana jest w literaturze przedmiotu jako odwrócenie ról, tj. roli rodzica (opiekuna) i dziecka (wymagającego opieki i wsparcia), gdzie w skrajnym nasileniu zjawiska dziecko staje się opiekunem rodzica oraz osobą wspierającą niedojrzałą pod względem emocjonalnym osobowość rodzica. To odwrócenie ról w rodzinie, czyli sytuacja, gdy dziecko pełni funkcję opiekuna bądź partnera dla swojego rodzica, często stanowi dla dziecka obciążenie przekraczające jego możliwości rozwojowe i radzenia sobie. L. Hooper (Hooper et al., 2008) definiuje to zjawisko jako odwrócenie ról, w którym dziecko jest odpowiedzialne za behawioralne lub emocjonalne potrzeby

rodzica. Autorka proponuje podział parentyfikacji na instrumentalną/funkcjonalną oraz emocjonalną (Hooper et al., 2008). Zbyt wczesne, nadmierne i długotrwałe wykorzystanie dziecka poprzez parentyfikację ma zgodnie z teorią autorki znaczący wpływ na funkcjonowanie takich osób także w życiu dorosłym (Hooper et al., 2008, 2011a).

W aktualnie zmieniającym się świecie, jak wskazują dane statystyczne, coraz częściej dochodzi do rozpadu małżeństw, związków, rodziny, częstej emigracji w celach zarobkowych jednego, a czasem obojga rodziców, przy zwiększającej się liczbie rodzin z jednym z rodziców, zbyt dużej ilości czasu poświęcanego pracy, braku w związku z tym dostępności emocjonalnej rodziców wobec dzieci. Wszystko to prowadzi do sytuacji, w których bardzo trudne przeżycia stają się udziałem dzieci i młodzieży. Łatwo wtedy o nadużycia i wykorzystanie wrażliwej, rozwijającej się jeszcze osoby dziecka do roli sprzymierzeńca, rozjemcy, poplecznika którejś ze stron konfliktu. Każdy człowiek chce być rozumiany w kontakcie z drugim człowiekiem, podobna zasada funkcjonuje w rodzinie, stąd tak często rodzice z potrzeby usprawiedliwienia siebie w oczach dzieci angażują je w swoje konflikty i na ich oczach rozgrywają swój dramat, próbując je pozyskać, nierzadko każde z rodziców na swoją stronę przeciwko drugiemu. Narażają tym samym młodego człowieka na wewnętrzne rozdarcie w tym jakże trudnym zadaniu postawienia się po którejś ze stron konfliktu. A. Ładyżyński (2014) podkreśla rolę poszczególnych subsystemów rodzinnych tworzonych przez rodziców, małżonków i ich dzieci jako niezwykle trwałych czynników, mających ogromny wpływ na funkcjonowanie systemu rodziny.

Gdy granice, czyli niewidzialne linie demarkacyjne oddzielające poszczególne subsystemy, są elastyczne, ale precyzyjnie określone i gdy nie są naruszane, sprzyja to bliskim kontaktom, dobrym relacjom, nazywanym także przymierzem zabezpieczającym różnorodność podsystemów w podstawowej wspólnotie (Ładyżyński, 2014, s. 29).

Nie zawsze jednak tak jest, że członkowie rodziny funkcjonują w obrębie swoich subsystemów bez naruszania ich granic. Właśnie w takich sytuacjach, dotyczących naruszania granic, zawierania koalicji międzypokoleniowych, tj. rodziców z dziećmi także przeciw innemu rodzicowi w celu czerpania pomocy i wsparcia od dziecka, mamy do czynienia z zamianą ról i wykorzystaniem, czyli z parentyfikacją.

„Subsystem rodzicielski charakteryzuje władza, która nosi nazwę rodzicielskiej” (Ładyżyński, 2014, s. 29). Niestety ta władza bywa nadużywana w zjawisku parentyfikacji, która ma często transgeneracyjny charakter, powtarzający się w kolejnych pokoleniach.

Negatywny wpływ parentyfikacji na osobowość i funkcjonowanie dzieci i młodzieży wykazała także w swoich badaniach M. Błażek (2016), podkreślając związek tego zjawiska z trudnościami emocjonalnymi, a nawet zaburzeniami psychicznymi. Wyniki badań autorki pokazują, że istnieje związek między patologicznym funkcjonowaniem rodziców, charakterystyką ich postaw rodzicielskich, a parentyfikacją, szczególnie wobec

najstarszego dziecka w rodzinie (Błażek, 2016). K. Schier (2006, 2010, 2014) i jej współpracownicy badają parentyfikację także w kontekście psychologii klinicznej, wykazując jej związek z depresją, aleksytymią, alkoholizmem czy zaburzonym obrazem własnego ciała.

Te kliniczne skutki zjawiska parentyfikacji mogą także mieć wpływ na funkcjonowanie adolescentów w sytuacjach społecznych, jak również w sytuacjach konfliktów interpersonalnych. Stanowi to o naszej motywacji do podjęcia badań w tym zakresie, by na podstawie wypływających zeń wniosków opracowywać odpowiednie strategie pomocy dzieciom i ich rodzicom, by transgeneracyjne koło parentyfikacji mogło zostać przerwane.

Zmienne, problemy i pytania badawcze

Badania zostały zaprojektowane w paradygmacie badań ilościowych. Badania empiryczne dotyczą eksploracji zależności między wymienionymi zmiennymi: zmienną zależną, czyli strategiami rozwiązywania konfliktów (współpraca, kompromis, dostosowanie, unik, rywalizacja) w odniesieniu do zmiennej niezależnej, do jakiej zaliczono parentyfikację skupioną na rodzicu (PFP), parentyfikację skupioną na rodzeństwie (SFP), korzyści z parentyfikacji (PBP). Ponadto celem analiz było określenie różnic związanych z płcią i wiekiem osób badanych w zakresie strategii rozwiązywania konfliktów oraz doświadczaną parentyfikacją.

Na podstawie przytoczonych teorii naukowych ustalono następujące grupy problemów badawczych:

- I. Wpływ parentyfikacji (w kategoriach: rodzice, rodzeństwo, korzyści) na strategie rozwiązywania konfliktów przez adolescentów (w kategoriach: rywalizacja, współpraca, dostosowanie, unik, kompromis).
- II. Określenie zależności związanych z płcią i wiekiem osób badanych a tendencją do posługiwania się daną strategią radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego przez adolescentów (rywalizacja, współpraca, dostosowanie, unik, kompromis) i doświadczaną parentyfikacją (rodzice, rodzeństwo, korzyści).

W ramach wymienionych grup problemów badawczych zostały sformułowane następujące pytania badawcze:

- I.1. Czy występuje i jaka jest zależność pomiędzy parentyfikacją (rodzice, rodzeństwo, korzyści) a strategiami radzenia sobie adolescentów (rywalizacja, współpraca, dostosowanie, unik, kompromis) w sytuacji konfliktu społecznego?
- II.1. Czy wśród adolescentów występują różnice międzypłciowe w zakresie strategii rozwiązywania konfliktów i parentyfikacją?
- II.2. Czy wiek adolescentów związany jest ze wskaźnikami strategii rozwiązywania konfliktów i parentyfikacją?

Metoda badawcza

W badaniach zastosowano narzędzia diagnostyczne cechujące się wysokimi wartościami parametrycznymi. Do obliczeń wykorzystano pakiet statystyczny IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) w wersji 23. W celu weryfikacji postawionych hipotez przeprowadzono analizy istotnościowe z użyciem: analiz regresji, współczynników korelacji liniowych oraz testów istotności różnic międzygrupowych.

Analiza regresji jest metodą, która daje możliwość przewidywania wartości danej zmiennej (wyjaśnianej) na podstawie znanych wartości innych zmiennych (predyktorów). Testy korelacyjne umożliwiają uchwycenie liniowej zależności pomiędzy dwoma zmiennymi oraz obserwację stopnia, w jakim zmiana wartości jednej zmiennej związana jest ze zmianą natężenia drugiej, natomiast testy istotności różnic pozwalają na określenie czy natężenie danej zmiennej w porównywanych grupach różni się w sposób istotny (na poziomie istotności statystycznej $p \leq 0,05$).

Do badań zostały wybrane zmienne, ściśle opracowane w teoriach naukowych, natomiast narzędzia pomiaru tych zmiennych cechują się wysoką rzetelnością i trafnością diagnostyczną. Istotnym krokiem analiz była próba wyodrębnienia predyktorów strategii rozwiązywania konfliktów. W tym celu przeprowadzono serię wielozmiennych analiz regresji (Bedyńska, Książek, 2012; Field, 2018) osobno dla wskaźników rywalizacji, współpracy, dostosowania, unikania i kompromisu.

Osoby badane i przebieg badań

Grupę badawczą stanowiła młodzież uczęszczająca do szkół średnich: liceum ogólnokształcącego, technikum mechanicznego i technikum rolniczego. W celu zebrania bogatego materiału empirycznego badaniami objęto uczniów w przedziale wiekowym 16-20 lat ($M = 17,75$; $SD = 1,11$), tj. adolescentów późnego okresu adolescencji.

Zatem osoby badane prezentowały odpowiedni poziom samowiedzy, umożliwiający udzielanie odpowiedzi na zadawane pytania. Do badań wykorzystano znormalizowane narzędzia badawcze, uwzględniające przedziały wiekowe osób badanych.

Przebadano 265 uczniów. Z ogółu próby badawczej częściej chłopców ($N = 150$; 56,6%), proporcjonalnie więcej niż dziewcząt ($N = 115$; 43,4%). Dysproporcja ta jest istotna statystycznie [$\chi^2(1, N = 265) = 4,62$; $p = 0,032$].

Badania empiryczne odbywały się podczas zajęć lekcyjnych. Praktyka prowadzenia badań w szkołach średnich dowiodła, iż młodzież ceni sobie obecność zaproszonych gości na swoich lekcjach. Badania przeprowadzono z zachowaniem wszelkich zasad etycznych dotyczących prowadzenia badań. Każdy z uczniów otrzymał pełny zestaw

kwestionariuszy w formie całościowego zestawu opatrzonego stroną tytułową z wyznaczonym miejscem na zapis metryczki obejmującej: pseudonim, wiek, płeć i klasę. Uczniowie otrzymali od osoby prowadzącej zapewnienie o możliwości uzyskania informacji zwrotnych dotyczących wyników badań w formie e-mailowej, telefonicznej lub poprzez kontakt osoby badanej z prowadzącymi na terenie szkoły lub poradni. Pseudonim służył anonimowości prac z możliwością odnalezienia danego zestawu kwestionariuszy w całym zestawie celem przekazania informacji zwrotnych osobom zainteresowanym, co wyraźnie podniosło poziom motywacji wśród uczniów do rzetelnego, służącego ich późniejszej samowiedzy wypełniania kwestionariuszy.

Narzędzia badawcze

Do pomiaru strategii rozwiązywania konfliktów przez adolescentów wykorzystano Kwestionariusz KSRK w opracowaniu B. Kłusek-Wojciszke (2009a), natomiast pomiar zjawiska parentyfikacji odbył się za pomocą Kwestionariusza Parentyfikacji w polskiej adaptacji opracowanej przez J. Borchet, A. Lewandowską-Walter, T. Rostowską (2016) na podstawie amerykańskiego narzędzia *Parentification Inventory* (Hooper et al., 2011b).

Pomiar strategii rozwiązywania konfliktów przez adolescentów

Do zdiagnozowania strategii radzenia sobie adolescentów w sytuacji konfliktu społecznego zastosowano Kwestionariusz Stylów Rozwiązywania Konfliktów. Kwestionariusz KSRK cechuje się wysoką rzetelnością i trafnością diagnostyczną poszczególnych skal. „Moc dyskryminacyjną oceniano za pomocą współczynnika korelacji między daną pozycją a sumą pozycji składających się na skalę. [...] Rzetelność oceniano za pomocą trzech metod: zgodności wewnętrznej szacowanej współczynnikiem *alfa* Cronbacha, zgodności połówkowej szacowanej metodą Guttmana i zgodności połówkowej szacowanej metodą Spearmana-Browna” (Kłusek-Wojciszke, 2009a, s. 127). W toku tych analiz uzyskano wysokie współczynniki mocy dyskryminacyjnej pozycji składającej się na każdą ze skal. „Zadowolające są także współczynniki rzetelności całych skal. Niezależnie od próby badanej współczynniki te nieodmiennie są dość wysokie: tylko w dwóch przypadkach osiągają wartość 0,68 (skala kompromisu), zaś w połowie przypadków wartość ta wynosi co najmniej 0,80” (Kłusek-Wojciszke, 2009a, s. 127). Dotychczasowe analizy przekonują również o wewnętrznej zgodności skal składających się na KSRK, a tabele norm są dostosowane do badań adolescentów w zakresie radzenia sobie w sytuacjach konfliktu społecznego.

Kwestionariusz stylu rozwiązywania konfliktów składa się z 50 pytań. Osoba badana udziela odpowiedzi na skali ocen, zakreślając jedną z możliwości: *nigdy, rzadko, czasami, często lub zawsze*, w odniesieniu do poszczególnych pytań testowych. Przykładowe pytania dla skali rywalizacji: *Pokazuję przewagę swojego stanowiska, Staram się narzucić swoją wolę, Staram się przymusić drugą stronę do ustępstw* itp.; dla skali współpracy: *Staram się stworzyć atmosferę pozwalającą na swobodną wymianę myśli, Staram się pogodzić życzenia obu stron, Szukam rozwiązania zadowalającego obie strony* itp.; dla skali dostosowania: *Poświęcam własne interesy dla interesów drugiej strony, Rezygnuję z własnych potrzeb, jeżeli są sprzeczne z potrzebami drugiej strony, Ulegam namowom drugiej strony* itp.; dla skali unikania: *Odkładam rozwiązanie problemu na później, Powstrzymuję się od działań, aby problem mógł się sam rozwiązać, staram się unikać drugiej strony* itp.; dla skali kompromisu: *Proponuję rozwiązanie, które przynajmniej częściowo zadowoli każdą ze stron, Namawiam drugą stronę do rozwiązania, które uwzględni część moich i część jej interesów, Zastanawiam się, jakie rozwiązanie będzie najmniej szkodliwe dla wszystkich* itp.

Pomiar zjawiska parentyfikacji

Kwestionariusz Parentyfikacji (KP) to skala pozwalająca na pomiar poziomu parentyfikacji. Odpowiedzi są udzielane przez badanego w retrospektywie. Test jest zbudowany na podstawie teorii psychologii systemowej (Hooper, 2007; Hooper et al., 2011b).

Polski zespół pracujący nad adaptacją skali uzyskał zgodę od autora na przeniesienie kwestionariusza na warunki polskie. Powstała eksperymentalna polska wersja, stworzona przez J. Borchet, A. Lewandowską-Walter i T. Rostowską (2016).

W niniejszym badaniu, za zgodą autorów kwestionariusza, została użyta eksperymentalna wersja adaptacji kwestionariusza w Polsce, która uzyskała zadowalające wyniki rzetelności (Cronbach's $\alpha = 0,80$ – Parent-focused Parentification, Cronbach's $\alpha = 0,58$ – Sibling-focused Parentification, Cronbach's $\alpha = 0,81$ – Perceived Benefits of Parentification). Na podstawie wstępnych analiz można stwierdzić, że wskaźniki i miary rzetelności testu są obiecujące. Potwierdził się trójczynnikiowy model oryginalnego narzędzia. Jednakże skala nadal zdaje się zależna kulturowo, na co wskazują różnice pomiędzy hiszpańską oraz amerykańską wersją narzędzia (Hooper et al., 2011a).

Kwestionariusz jest kierowany do osób pełnoletnich, pozwala na badanie osób od 19. do 48. roku życia. Za zgodą autorów polskiej adaptacji testu uzyskano pozwolenie na wykorzystanie kwestionariusza do badania osób w późnym okresie adolescencji (16-20 lat) z zastrzeżeniem udzielenia dodatkowych wyjaśnień w trakcie wypełniania testu przez młodzież. Wyjaśnienia miały dotyczyć doświadczeń z życia w rodzinie

określonych w kwestionariuszu w formie czasu przeszłego, poprzez uzupełnienie instrukcji o czas terażniejszy, ponieważ uczniowie szkół średnich na ogół mieszkają jeszcze ze swoimi rodzicami i rodzeństwem. Kwestionariusz składa się z 22 itemów, ocenianych na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza *nigdy tak nie było*, 2 oznacza *rzadko tak było*, 3 to *czasem tak było*, 4 *często tak było* oraz 5 *zawsze tak było*. Im wyższy rezultat uzyskany przez badanego w którejkolwiek z podskal, tym wyższe natężenie wskazanego typu parentyfikacji lub postrzeganych zysków ze zjawiska w przypadku skali PBP. Na kwestionariusz składają się trzy koherentne podskale:

1. Parentyfikacja skupiona na rodzicu – PFP (Parent-focused Parentification: PFP) odnosi się do ról i zadań, które są właściwe dla dorosłych, ale dziecko wykonuje je dla rodzica, zatem skala mówi o sytuacji, w której dziecko wchodzi w rolę dorosłego opiekuna, przejmuje jego role i obowiązki, a swoje zachowania ukierunkowane na rodzica (Hooper et al., 2011b). Przykładowe zagadnienia tej skali: *Często pomagałem/łam rozwiązywać problemy między moimi rodzicami (innymi dorosłymi opiekunami w mojej rodzinie), Oczekiwano ode mnie, że pocieszę rodziców, kiedy byli smutni lub mieli trudności emocjonalne, Moi rodzice często dzielili ze mną sekrety dotyczące innych członków rodziny*. Współczynnik rzetelności tej skali *alfa* Cronbacha wynosi – 0,80.
2. Parentyfikacja skupiona na rodzeństwie – SFP (Sibling-focused Parentification: SFP) odnosi się do ról i zadań, które są właściwe dla dorosłych, ale dziecko wykonuje je dla swojego rodzeństwa, zatem skala mówi o sytuacji, w której dziecko wchodzi w rolę dorosłego opiekuna, przejmuje jego role i obowiązki, a swoje zachowania ukierunkowuje na rodzeństwo (Hooper et al., 2011b). Przykładowe zagadnienia z tej skali: *Oczekiwano, że pocieszę moje rodzeństwo, gdy było ono smutne lub miało trudności emocjonalne, Byłem odpowiedzialny za pomaganie mojemu rodzeństwu w odrabianiu prac domowych, Byłem główną osobą, która dyscyplinowała moje rodzeństwo*. Współczynnik rzetelności tej skali *alfa* Cronbacha wynosi – 0,58.
3. Postrzegane korzyści parentyfikacji – PBP (Perceived Benefits of Parentification PBP) to skala opisująca pozytywne myśli i uczucia odczuwane przez dziecko ze względu na wykonywanie ról i zadań dorosłego opiekuna dla swojej rodziny, zarówno w odniesieniu do wsparcia udzielanego rodzicom, jak i rodzeństwu, zatem skala ta dotyczy sytuacji doświadczania przez dziecko docenienia i uznania ze strony rodziców za odgrywane role, mimo iż przekraczają one wiek rozwojowy dziecka (Hooper et al., 2011). Przykładowe zagadnienia z tej skali: *Czułem się doceniany przez moją rodzinę, Byłem bardzo zadowolony z funkcji, jaką pełniłem w swojej rodzinie, Miałem poczucie, że nasza rodzina jest jak drużyna i dobrze ze sobą współpracowaliśmy*. Współczynnik rzetelności tej skali *alfa* Cronbacha wynosi – 0,81 (Borecht et al., 2016).

Wyniki badań

Badanie związku parentyfikacji ze strategią: rywalizacja

Analiza regresji w wariancie hierarchicznym (eliminacji wstecznej), obliczona w celu sprawdzenia, czy wskaźniki parentyfikacji (rodzice, rodzeństwo, korzyści) pozwalają przewidywać zmianę nasilenia strategii rozwiązywania konfliktów opartej na rywalizacji (tab. 1), zakończyła się w trzecim kroku. Uzyskany model był dopasowany do danych na granicy istotności statystycznej [$F(1, 264) = 3,86; p = 0,051$] i tłumaczył 1,4% wariancji rywalizacji. Jedynym istotnym na poziomie tendencji predyktorem był wskaźnik parentyfikacji korzyści ($\beta = 0,12; p = 0,051$). Jego wzrost pozwala spodziewać się słabego wzrostu posługiwania się strategią rywalizacji.

Tabela 1. Parentyfikacja (rodzice, rodzeństwo, korzyści) a styl rozwiązywania konfliktów w kategorii rywalizacja

Predyktor	B (SE)	β	F	ΔR^2
Krok 1			1,49	0,005
Stała	24,03 (2,37)	---**		
Rodzice	0,05 (0,08)	0,05		
Rodzeństwo	0,00 (0,12)	0,00		
Korzyści	0,26 (0,15)	0,11		
Krok 2			2,23	0,004
Stała	24,07 (2,12)	---**		
Rodzice	0,05 (0,07)	0,05		
Korzyści	0,26 (0,14)	0,11		
Krok 3			3,86	0,002
Stała	25,23 (1,52)	---**		
Korzyści	0,28 (0,14)	0,12 [†]		

Całkowite $R^2 = 0,014$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; [†] $p < 0,1$

Źródło: opracowanie własne.

Badanie związku parentyfikacji ze strategią: współpraca

Kolejna analiza dotyczyła strategii opartej na współpracy (tab. 2). W drugim kroku uzyskano ostateczny model, który spełniał kryterium dobroci dopasowania [$F(2, 263) = 15,65; p < 0,001$]. W skład modelu jako istotne statystycznie weszły wskaźniki parentyfikacji wyrażone na skali rodzeństwo ($\beta = 0,13; p = 0,029$), oraz korzyści ($\beta = 0,28; p < 0,001$). Na podstawie wzrostu obydwu wskaźników można przewidywać słaby wzrost posługiwania się strategią współpracy. Opisywany model wyjaśniał 10% wariancji strategii współpracy.

Tabela 2. Parentyfikacja (rodzice, rodzeństwo, korzyści) a styl rozwiązywania konfliktów w kategorii współpraca

Predyktor	B (SE)	β	F	ΔR^2
Krok 1			10,54**	0,098**
Stała	26,08 (2,04)	---**		
Rodzice	0,04 (0,07)	0,04		
Rodzeństwo	0,17 (0,10)	0,11		
Korzyści	0,58 (0,13)	0,28**		
Krok 2			15,65**	0,002
Stała	26,52 (1,92)	---**		
Rodzeństwo	0,20 (0,09)	0,13*		
Korzyści	0,59 (0,12)	0,28**		

Całkowite $R^2 = 0,100$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Badanie związku parentyfikacji ze strategią: dostosowanie

Przeprowadzone analizy nie wykazały istotnego statystycznie wpływu zjawiska parentyfikacji na strategię dostosowania (tab. 3). Uzyskany model nie zawierał żadnych predyktorów, dlatego nie zostały obliczone współczynniki dopasowania modelu. Wszystkie wprowadzone predyktory okazały się nieistotne statystycznie.

Tabela 3. Parentyfikacja (rodzice, rodzeństwo, korzyści) a styl rozwiązywania konfliktów w kategorii dostosowanie

Predyktor	B (SE)	β	F	ΔR^2
Krok 1			1,43	0,005
Stała	26,66 (2,08)	---**		
Rodzice	0,04 (0,07)	0,04		
Rodzeństwo	0,12 (0,11)	0,08		
Korzyści	-0,19 (0,13)	-0,09		
Krok 2			1,97	0,002
Stała	27,08 (1,96)	---**		
Rodzeństwo	0,15 (0,09)	0,10		
Korzyści	-0,18 (0,13)	-0,09		
Krok 3			1,89	-0,004
Stała	25,57 (1,65)	---**		
Rodzeństwo	0,13 (0,09)	0,08		
Krok 4			---	-0,003
Stała	27,78 (0,40)	---**		

Całkowite $R^2 = 0,000$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Monitorowane wskaźniki parentyfikacji w kategorii rodzice, rodzeństwo, korzyści nie wykazały istotnych statystycznie zależności z badaną strategią dostosowania.

Badanie związku parentyfikacji ze strategią: unikanie

Następna analiza regresji dotyczyła strategii unikania (tab. 4). Finalną postać modelu uzyskano w trzecim kroku. W tym przypadku rezultat analizy wariancji porównujący stosunek wariancji błędu do wariancji wyjaśnianej był istotny na poziomie tendencji [$F(1, 264) = 3,39; p = 0,067$], co wskazuje na nie najlepsze dopasowanie do danych. Istotnym na poziomie tendencji, ujemnym predyktorem okazał się jedynie wskaźnik korzyści ($\beta = -0,11; p = 0,067$), a jego wzrost może oznaczać słaby spadek posługiwania się strategią unikania. Ze względu na niezbyt dobre miary dopasowania wynik należy traktować z pewną ostrożnością podczas formułowania wniosków.

Tabela 4. Parentyfikacja (rodzice, rodzeństwo, korzyści) a styl rozwiązywania konfliktów w kategorii unikanie

Predyktor	B (SE)	β	F	ΔR^2
Krok 1			1,38	0,004
Stała	26,25 (1,81)	---**		
Rodzice	-0,04 (0,06)	-0,05		
Rodzeństwo	0,07 (0,09)	0,05		
Korzyści	-0,20 (0,11)	-0,11		
Krok 2			1,81	0,002
Stała	25,80 (1,70)	---**		
Rodzeństwo	0,04 (0,08)	0,03		
Korzyści	-0,21 (0,11)	-0,12		
Krok 3			3,39	0,003
Stała	26,41 (1,16)	---**		
Korzyści	-0,20 (0,11)	-0,11 [†]		

Całkowite $R^2 = 0,013$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; [†] $p < 0,1$

Źródło: opracowanie własne.

Badanie związku parentyfikacji ze strategią: kompromis

Ostatni model regresji obliczono w celu określenia predyktorów stylu opartego na kompromisie (tab. 5). W drugim kroku modelowania uzyskano ostateczną jego postać. Okazało się, że istotnymi statystycznie predyktorami są wskaźniki parentyfikacji w obszarze rodzeństwo ($\beta = 0,18; p = 0,004$) oraz korzyści ($\beta = 0,15; p = 0,017$). Na podstawie wzrostu wskaźników parentyfikacji można oczekiwać słabego wzrostu posługiwania

się strategią opartą na kompromisie. Opisany model był dobrze dopasowany do danych [$F(2, 263) = 8,34; p < 0,001$] i tłumaczył 5,2% wariancji.

Tabela 5. Parentyfikacja (rodzice, rodzeństwo, korzyści) a styl rozwiązywania konfliktów w kategorii kompromis

Predyktor	B (SE)	β	F	ΔR^2
Krok 1			5,84**	0,052**
Stała	25,56 (1,92)	---**		
Rodzice	0,06 (0,06)	0,06		
Rodzeństwo	0,21 (0,10)	0,15*		
Korzyści	0,26 (0,12)	0,14*		
Krok 2			8,34**	0,000
Stała	26,16 (1,80)	---**		
Rodzeństwo	0,25 (0,09)	0,18**		
Korzyści	0,28 (0,12)	0,15*		

Całkowite $R^2 = 0,052$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Różnice związane z płcią osób badanych w zakresie strategii rozwiązywania konfliktów i parentyfikacją

W kolejnym kroku analizy, aby odpowiedzieć na pytanie, czy dziewczęta i chłopcy różnią się pod względem wskaźników strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu oraz w zakresie doświadczanej parentyfikacji, przeprowadzono serię porównań międzygrupowych. Przeprowadzone porównania międzygrupowe wykazały istotne statystycznie różnice międzygrupowe w przypadku trzech strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu (tab. 6).

Tabela 6. Strategie rozwiązywania konfliktów wśród dziewcząt i chłopców

Strategia rozwiązywania konfliktów	Mężczyzna (N = 150)		Kobieta (N = 115)		t(263)
	M	SD	M	SD	
Rywalizacja	29,57	7,37	26,36	6,82	3,64**
Współpraca	34,91	6,60	37,77	5,80	-3,68**
Dostosowanie	27,39	5,78	28,53	7,04	-1,45
Unikanie	24,67	5,24	24,19	5,88	0,70
Kompromis	32,33	5,90	34,94	5,49	-3,67**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z przeprowadzonych analiz, chłopcy cechowali się większą skłonnością do sięgania po strategię rywalizacyjną ($M = 29,57$; $SD = 7,37$) w porównaniu z dziewczętami ($M = 26,36$; $SD = 6,82$), natomiast dziewczęta w sytuacji konfliktu częściej stosowały strategię współpracy ($M = 37,77$; $SD = 5,80$) i kompromisu ($M = 34,94$; $SD = 5,49$) w stosunku do chłopców (odpowiednio: $M = 34,91$; $SD = 6,60$ i $M = 32,33$; $SD = 5,90$). Porównywane grupy nie różniły się w zakresie strategii opartej na dostosowaniu i unikaniu.

Ponadto okazało się, że płeć różnicuje poziom parentyfikacji. Istotne statystycznie różnice międzygrupowe ujawniły się na skali rodzeństwo (tab. 7).

Tabela 7. Poziom parentyfikacji wśród dziewcząt i chłopców

Kategorie parentyfikacji	Mężczyzna (N = 150)		Kobieta (N = 115)		t(263)
	M	SD	M	SD	
Rodzice (P)	25,83	6,78	26,33	6,47	-0,61
Rodzeństwo	16,56	4,42	18,23	3,76	-3,25**
Korzyści	10,07	2,94	10,43	3,44	-0,92

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli, dziewczęta ($M = 18,23$; $SD = 3,76$) cechował wyższy stopień wykorzystania do sprawowania opieki wobec rodzeństwa niż to było w grupie chłopców ($M = 16,56$; $SD = 4,42$). Nasilenie parentyfikacji w porównywanych grupach było podobne w przypadku skali korzyści i rodzice.

Zależności związane z wiekiem osób badanych w zakresie strategii rozwiązywania konfliktów i parentyfikacją

W celu sprawdzenia, czy wiek wykazuje istotne statystycznie związki ze wskaźnikami strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu oraz doświadczaną parentyfikacją, obliczono współczynniki korelacji (tab. 8). Zastosowano parametryczny test korelacji r-Pearsona (Brzeziński, 2001; Field, 2009).

Jak wynika z tabeli, otrzymane współczynniki korelacji wykazały, że wraz z wiekiem maleje poziom stosowania strategii rywalizacyjnej ($r = -0,161$; $p = 0,008$). Pozostałe zmienne związane z doświadczaną parentyfikacją (rodzice, rodzeństwo, korzyści) nie wykazywały istotnych powiązań z wiekiem.

Tabela 8. Zestawienie wartości współczynnika korelacji r-Pearsona między wiekiem a wskaźnikami strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu, parentyfikacją, (N = 265)

Strategia radzenia sobie w sytuacji konfliktu i kategorii parentyfikacji	Wiek
Rywalizacja	-0,161**
Współpraca	0,014
Dostosowanie	0,090
Unikanie	0,089
Kompromis	0,059
Rodzice (p)	0,083
Rodzeństwo	0,054
Korzyści	0,023

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja wyników

Przeprowadzone badania empiryczne dotyczące związku parentyfikacji ze strategiami rozwiązywania konfliktów przez adolescentów przyniosły wiele cennych wyników. I choć nie wszystkie kategorie parentyfikacji mają istotny statystycznie związek z badanymi strategiami rozwiązywania konfliktów, ponieważ wiele innych zmiennych pośredniczących może mieć swój udział i wpływ na funkcjonowanie człowieka i badanych adolescentów w obszarach komunikacji czy konfliktu, człowiek jest bowiem istotą wielowymiarową, więc rzadko jest tak, że dwa czynniki są zarezerwowane dla ich wyłącznego oddziaływania na naturę ludzką, to i tak wyniki przeprowadzonych analiz są niezwykle interesujące.

Wyniki badań potwierdziły istnienie ogólnej zależności między parentyfikacją (rodzice, rodzeństwo, korzyści) a strategiami radzenia sobie adolescentów w sytuacji konfliktu społecznego. Zatem na pytanie badawcze I.1 dotyczące występowania zależności parentyfikacji ze strategiami rozwiązywania konfliktów przez adolescentów odpowiadamy twierdząco.

Analizy zależności dla poszczególnych kategorii parentyfikacji (rodzice, rodzeństwo, korzyści) przyniosły następujące wyniki. Dla strategii współpracy poziom istotny statystycznie uzyskały wskaźniki: parentyfikacja/korzyści oraz parentyfikacja/rodzeństwo, gdzie im wyższe poziomy osiągały obie wymienione zmienne dotyczące parentyfikacji, tym wyższe były skłonności do podejmowania strategii współpracy przez adolescentów. Podobnie kształtują się wyniki w zakresie strategii kompromisu, gdzie również

predyktorami okazały się parentyfikacja/korzyści i parentyfikacja/rodzeństwo. Strategia rywalizacji wykazała niewielki związek z kategorią parentyfikacja/korzyści, gdzie jej wzrost pozwala spodziewać się słabego wzmocnienia posługiwania się strategią rywalizacyjną. Dla uniku predyktorem staje się ujemny wynik parentyfikacji/korzyści. Natomiast w odniesieniu do strategii dostosowania analizy nie wyłoniły istotnych statystycznie predyktorów związanych z parentyfikacją we wszystkich jej kategoriach (rodzice, rodzeństwo, korzyści).

W kontekście założeń teoretycznych opracowanych przez M. Tyszkową (1972, 1976, 1990), która podkreśla wpływ środowiskowych czynników na funkcjonowanie dzieci i młodzieży, uzyskane wyniki dotyczące korzyści z parentyfikacji potwierdzają tę zależność. Wymiar dotyczący korzyści z parentyfikacji dotyczy sytuacji, w której dziecko, w tym wypadku adolescent, jest doceniane przez rodziców za rolę, jaką w rodzinie odgrywa, czy za zadania, jakim usiłuje sprostać. Przegląd literatury wskazuje na dwa typy parentyfikacji: parentyfikację konstruktywną (adaptywną) oraz parentyfikację destruktywną (Jurkovic, 1997; Chase, 1999). W przypadku doświadczanych przez adolescenta korzyści z parentyfikacji mamy do czynienia z tym pierwszym przypadkiem. Zgodnie z definicją L. Hooper i współautorzy (2011b) skala dotycząca korzyści z parentyfikacji – PBP (Perceived Benefits of Parentification) jest skalą opisującą pozytywne myśli i uczucia odczuwane przez dziecko ze względu na wykonywanie ról i zadań dorosłego opiekuna dla swojej rodziny, zarówno w odniesieniu do wsparcia udzielanego rodzicom, jak i rodzeństwu. Zatem budowanie u dziecka poczucia, że jest osobą ważną w oczach rodziców, doświadczanie akceptacji i uznania, są silnie powiązane ze strategią współpracy i kompromisu, które także zakładają szacunek i wrażliwość na uczucia i potrzeby partnerów relacji czy konfliktu. Ponadto, jak podkreślają G. Jurkovic i wsp. (2001), zjawisko parentyfikacji występujące w krótkich okresach, związane przykładowo z krytyczną sytuacją w systemie rodziny, i z tego powodu przydzielanie zadań i dawanie odpowiedzialności dziecku, może skutkować budowaniem u niego poczucia kompetencji, jak również poczucia wartości. Jest prawdopodobne, że w przypadku badanych adolescentów, którzy uzyskali wyższe wyniki w zakresie parentyfikacji/korzyści i parentyfikacji/rodzeństwo, ten rodzaj doświadczeń był ich udziałem.

Wyniki te podkreślają istotny warunek akceptacji i uznania ze strony rodziców dla rozwoju kompetencji zadaniowych u młodzieży i tym samym umiejętności współpracy i współdziałania. Warto przy tym podkreślić, iż strategia współpracy oraz kompromisu wymaga spojrzenia na dany problem z perspektywy partnera dialogu czy konfliktu. Zapewne trudno nauczyć się tej umiejętności bez doświadczania w najbliższym otoczeniu dziecka, jakim jest rodzina, sytuacji dialogu czy udzielania wzajemnego wsparcia w sytuacjach trudnych. W dzisiejszych czasach obserwuje się znaczący spadek wszelkich wymagań stawianych dzieciom, które na ogół mają za zadanie głównie uczyć się

i rozwijać swój potencjał, przynosząc rodzicom dumę i chlubę. To oczywiście ważne aspekty wspierania rozwoju dzieci, ale nie jedyne, nie bowiem za cenę umiejętności nawiązywania wrażliwych, empatycznych relacji, niekiedy umiejętności udzielenia potrzebującym pomocy i wsparcia. Gdy dziecko nie ma takich doświadczeń, trudno, by później potrafiło z troską i wrażliwością odnosić się do innych.

Na ten ważny cel wychowania wskazuje wynik naszego badania dotyczący strategii uniku. Badana młodzież odwołująca się do strategii uniku wykazała pewną interesującą, mającą związek z tym rodzajem funkcjonowania właściwość. Analizy regresji wykazały bowiem, że badani adolescenty o wysokich wynikach w skali uniku mają obniżone wyniki w skali parentyfikacja/korzyści (PBP). Strategia uniku jest obciążona najniższym stopniem zabiegania o własne interesy, jak również interesy partnera interakcji, polega najogólniej na ignorowaniu zarówno interesu własnego, jak i partnera sporu.

Czynnik relacji międzyludzkich ani czynnik wyniku nie są na tyle ważne, aby strony angażowały się w konflikt. Odkładanie rozstrzygnięcia spraw na potem, zaprzeczanie, zwlekanie, wycofywanie się z nieprzyjemnej sytuacji, pozostawianie spraw losowi to typowe sposoby postępowania w przypadku tej strategii (Kłusek-Wojciszke, 2009b, s. 13).

Wprawdzie mamy świadomość, jak wiele cech (w tym także dziedzicznych) i wymiarów osobowości ma związek z funkcjonowaniem człowieka, gdzie mimo badanych tutaj zmiennych nie wyczerpują one w żaden sposób wszystkich predyktorów danej strategii rozwiązywania konfliktów, jednak w toku analizy uzyskanych wyników ponownie nasuwa się myśl o tym, jak ważne jest dla dziecka budowanie poczucia wartości poprzez docenianie go przez rodziców oraz pewne umiarkowane, budujące sprawczość zaangażowanie w sprawy dla rodziny ważne.

Na uwagę zasługuje także związek parentyfikacji/korzyści ze strategią rywalizacyjną. Można przypuszczać, że podejmowanie rywalizacji wymaga jakiegoś stopnia wiary we własne możliwości, by ten spór wygrać, wiary budującej motywację do podejmowania aktywności mającej pomóc w realizacji swoich celów, choć w tej strategii bez uwzględniania interesu drugiej strony konfliktu. I choć parentyfikacja/korzyści buduje samoocenę, pytanie, czy zawsze wzmacnia także wrażliwość na drugiego człowieka. Niemniej przedstawione wnioski i dyskusję nad nimi należy traktować z ostrożnością, znów mając na względzie nie tylko niewielką siłę badanych zależności, ale i wielu innych czynników, które nie były uwzględniane w tym badaniu, także mających wpływ na zachowanie człowieka w sytuacji konfliktu społecznego.

Wiele cennych wniosków przynoszą ponadto analizy badań dotyczących różnic związanych z płcią i zależnościami związanymi z wiekiem osób badanych a tendencjami do posługiwania się określonymi strategiami rozwiązywania konfliktów, a także poziomami doświadczanej parentyfikacji. Zatem odpowiadając na pytanie II.1: badania wykazały, że w populacji badanych osób dziewczęta częściej sięgają po strategię współpracy

i kompromisu, natomiast chłopcy po strategii rywalizacyjne. Tę prawidłowość potwierdzają badania prowadzone przez Borecką-Biernat (2006, s. 197), wskazujące, iż u dziewcząt „notuje się mniejszą częstość występowania agresywnych sposobów radzenia sobie w społecznych sytuacjach trudnych niż u chłopców. Różnice te warunkowane są kulturowo oraz wiążą się ze specyfiką rozwoju społeczno-emocjonalnego dziewcząt i chłopców”. Ponadto przedstawione badania wykazały wyższy poziom doświadczanej parentyfikacji/rodzeństwa w odniesieniu do dziewcząt niż w grupie chłopców, co także wpisuje się w przytoczone kulturowe podejście dotyczące roli dziewcząt i chłopców w subsystemach rodzinnych.

Natomiast jeśli chodzi o badania dotyczące zależności związanych z wiekiem a poszczególnymi zmiennymi, czyli odpowiadając na pytanie II.2, badania wykazały, że w miarę upływu lat, nawet przy tak niewielkiej różnicy wieku między badanymi osobami, zaznacza się tendencja spadkowa w zakresie sięgania przez młodzież po strategię rywalizacji, co jest budującym aspektem oceny rozwoju funkcjonowania adolescentów, gdzie wiek i osiągnięcie większej dojrzałości psychicznej sprzyja sięganiu po bardziej konstruktywne i jednocześnie mniej destrukcyjne w swej konsekwencji strategii rozwiązywania konfliktów.

Pozostałe zmienne, związane zarówno ze strategiami rozwiązywania konfliktów, jak i parentyfikacją, nie osiągnęły wyników istotnych statystycznie w tym badaniu.

A ponieważ konflikty, ścieranie się różnic i odmienności wpisują się w naszą codzienność, trudno bowiem wyobrazić sobie relacje między ludźmi bez jakiegokolwiek różnicy zdań czy stanowisk, szukanie odpowiedzi na pytanie: jakie zasoby i zdolności musi mieć człowiek, by skłaniać się ku wyborom strategii konstruktywnych, opartych na współpracy, czyli działaniach zmierzających do maksymalizacji interesów zarówno własnych, jak i strony przeciwnej w sytuacji konfliktu społecznego, stanowi o wartości podjętych zagadnień i jest inspiracją do prowadzenia dalszych prac i badań w tym zakresie.

W świecie nastawionym na gromadzenie zasobów, na osiągnięcie wysokiej jakości życia, zdobywanie kolejnych sukcesów, warto na chwilę zatrzymać się – zarówno jako rodzic, jak i nauczyciel oraz uczeń – i wsłuchać w słowa V. Frankla, austriackiego psychologa, więźnia obozów koncentracyjnych, który przestrzegał swych studentów, mówiąc: „Nie gońcie za sukcesem – im bardziej ku niemu dążycie, tym częściej on was omija. Do sukcesu bowiem, tak jak do szczęścia, nie można dążyć; musi on z czegoś wynikać i występuje jedynie jako niezamierzony rezultat naszego zaangażowania w dzieło większe i ważniejsze od nas samych...” (Frankl, 2011).

Świat bez konfliktów nie jest możliwy, ścieranie się różnic bywa nieuniknione, ale siła paradygmatu uczciwości i łagodności wobec siebie i innych, poszukiwanie prawdy, dobra i piękna może być uniwersalną zasadą, sprzyjającą nie tylko porozumieniu, ale także czerpaniu radości z relacji z innymi.

Przecież „jeżeli istnieje jedna, jedyna tajemnica sukcesu, to jest nią zdolność do rozumienia punktu widzenia drugiego człowieka i spojrzenia na sprawy jego oczami” (Covey, 2017, s. 236).

Bibliografia

- Balawajder K. (1998), *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Bedyńska S., Książek M. (2012), *Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*, wyd. 1, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa.
- Blake R.R., Shepard H.A., Mouton J.S. (1964), *Managing intergroup conflict in industry*, Gulf Publishing, Houston.
- Blake R.R., Shepard H.A., Mouton J.S. (1968), *Managing intergroup conflict in industry*, Gulf Publishing, Houston.
- Błażek M. (2016), *Parental attitudes and parentification of children in families with limited parental care competencies*, „Polish Journal of Applied Psychology”, nr 14(3), s. 93-108.
- Borchet J., Lewandowska-Walter A., Rostowska T. (2016), *Parentification in late adolescence and selected features of the family system*, „Health Psychology Report”, nr 4(2), s. 116-127.
- Borecka-Biernat D. (2006), *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Borecka-Biernat D. (2010), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak z nimi radzą sobie dzieci i młodzież*, Difin, Warszawa.
- Borecka-Biernat D. (2011), *Osobowościowe dyskryminanty strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych*, [w:] D. Borecka-Biernat, *Zaburzenia zachowania dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Borecka-Biernat D. (2012), *Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego*, „Psychologia Wychowawcza”, nr (1/2).
- Borecka-Biernat D. (2015), *Rola reakcji emocjonalnych w regulacji strategii radzenia sobie młodzieży w wieku dorastania w sytuacji konfliktu społecznego*, [w:] D. Borecka-Biernat, M. Cywińska, *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej*, Difin, Warszawa.
- Borecka-Biernat D., Węglowska-Rzepa K. (2000), *Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Borzucka-Sitkiewicz K. (2013), *Modele i postacie uwarunkowań agresji adolescentów*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przewycięzania*, red. D. Borecka-Biernat, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Brzezińska I., Appelt K., Ziółkowska B. (2010), *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia akademicka*, red. J. Strelau, D. Doliński, GPW, Gdańsk.
- Brzeziński J. (2001), *Metodologia badań psychologicznych*, wyd. 3, PWN, Warszawa.
- Chase N.D. (1999), *Parentification: An overview of theory, research, and societal issues*, [w:] *Burdened Children. Theory, Research, and Treatment of Parentification*, red. N.D. Chase, Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi, s. 3-34.
- Chęłpa S., Witkowski T. (1995), *Psychologia konfliktów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Covey S.R. (2017), *Wielkość codzienna*, Wydawnictwo REBIS, Poznań.

- Cywińska M. (2015), *Spostrzeganie interpersonalne w sytuacjach konfliktu*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Difin, Warszawa.
- Domińska-Werbel D. (2014), *Psychologiczne uwarunkowania strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Legnicy, Legnica.
- Field A. (2018), *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*, Sage, Los Angeles.
- Frankl V. (2011), *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Czarna Owca, Warszawa.
- Hooper L.M. (2007), *The application of attachment theory and family systems theory to the phenomena of parentification*, „The Family Journal: Counselling and Therapy for Families and Couples”, 15, 3, s. 217-223.
- Hooper L.M., DeCoster J., White N., Voltz M.L. (2011a), *Characterizing the magnitude of the relation between parentification and psychopathology: A meta-analysis*, „Journal of Clinical Psychology”, nr 67, s. 1028-1043.
- Hooper L.M., Doehler K., Hannah N.J. (2011b), *The parentification inventory: development, validation and cross-validation*, „The American Journal of Family Therapy”, nr 39, s. 226-241.
- Hooper L.M., Marotta S.A., Lanthier, R.P. (2008), *Predictors of growth and distress following childhood parentification: A retrospective exploratory study*, „Journal of Child and Family Studies”, nr 17(5), s. 693-705.
- Iskra J. (2011), *Wybrane osobowościowe uwarunkowania trudności doświadczanych przez studentów pierwszego roku*, [w:] *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*, red. D. Borecka-Biernat, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2000), *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2003), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Jaworowska A., Matczak A. (2008), *INTE Kwestionariusz Inteligencji emocjonalnej* (wyd. 2 zmienne), Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa.
- Jurkovic G.J. (1997), *Lost childhoods. The plight of the parentified child*, Brunner-Routledge, New York.
- Jurkovic G.J., Tirkiel A., Morrell R. (2001), *Parentification of Adult Children of Divorce: A Multidimensional Analysis*, „Journal of Youth and Adolescence”, nr 30 (2), s. 245-257.
- Kłusek-Wojciszke B. (2009a), *Kwestionariusz stylów rozwiązywania konfliktów*, „Czasopismo Psychologiczne”, nr 15(1), s. 119-140.
- Kłusek-Wojciszke B. (2009b), *Osobowość jako determinanta stylu rozwiązywania konfliktów*, „Organizacja i Kierowanie”, nr 1(135), s. 11-20.
- Lewicki R.J., Hiam A., Olander K. (1998), *Pomyśl zanim powiesz*, Wydawnictwo Amber, Warszawa.
- Ładyżyński A. (2014), *Subsystem rodzicielski i jego znaczenie dla wspólnoty rodzinnej*, [w:] *Rodzicielstwo w sytuacji dezorganizacji rodziny i możliwości wspomagania rodziców*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Obuchowska I. (2000), *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa.
- Ruble T.L., Thomas K.W. (1976a), *Organizational behavior and human performance*, Ballantine Books, New York.
- Ruble T.L., Thomas K.W. (1976b), *Support for a two-dimensional model of conflict behavior*, „Organizational behavior and human performance”, nr 16(1), s. 143-155.

- Schier K. (2006), *Edyp – Mały Hans inaczej*, [w:] K. Schier, M. Zalewska, *Krewni i znajomi Edypa. Kliniczne studia dzieci i ich rodziców*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Schier K. (2010), „Gdy dziecko staje się rodzicem” – odwrócona troska, czyli zjawisko parentyfikacji w rodzinie, [w:] *Bliskość w rodzinie: więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, red. B. Tryjarska, Scholar, Warszawa, s. 63-80.
- Schier K. (2014), *Dorośle dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Siuta J. (2005), *Słownik psychologii*, Zielona Sowa, Kraków.
- Thomas K.W. (1992), *Conflict and negotiation processes and organizations*, [w:] *Handbook of industrial and organizational psychology*, red. M. Dunette, L. Hough, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, Calif., s. 651-717.
- Tyszkowa M. (1972), *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Tyszkowa M. (1976), *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa.
- Tyszkowa M. (1990), *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Wilmot W., Hocker J. (2011), *Konflikty między ludźmi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Żarczyńska-Hyla J., Zdaniuk B., Piechnik-Borusowska J., Karcz-Taranowicz E., Kromolicka B. (2016), *Uwarunkowania parentyfikacji doświadczanej w dzieciństwie i okresie dorastania z perspektywy młodych dorosłych*, „Adragogy Yearbook”, nr (23).

Julia Nieścioruk

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

Uniwersytet Zielonogórski

DEVELOPING ADEQUATE SELF-ESTEEM OF GIFTED PUPILS THROUGH ART THERAPY ACTIVITIES

Summary. This paper presents a completed art therapy project that utilised visual arts-based methods and techniques, the aim of which was to raise the low self-esteem of its participant, an exceptionally linguistically gifted secondary school student. The regulatory significance of this personality variable was therefore taken into account, as well as the requirement to replace it with self-esteem on a higher, more appropriate level, in light of the participant's potential, capabilities, and resources. The project also sought to demonstrate the effectiveness of this type of therapeutic intervention in improving self-esteem, with a particular focus on self-esteem in the physical sphere, which was found to be inadequate in the diagnosed participant. The project was conducted on the assumption that self-esteem, as a subjective construct based on self-perception and evaluation, is relatively stable in adults, and therefore it is possible to shape it and convert it into an adequate and positive perception of self in a female student who has been subject to art therapeutic activities.

Keywords: art therapy project, self-esteem, giftedness, linguistically gifted students

Introduction

Self-esteem, expressed in terms of a specific emotional attitude towards and valuing of perceived qualities, has a significant impact on the proper development and functioning of children/students in every sphere of their life. This is particularly important when the generalised self-esteem is lowered, i.e., when pupils inadequately assess their qualities, abilities, and skills despite having above-average potential. Thus, underestimating or belittling said potential combined with rejection from the peer group oftentimes results in marginalisation and social isolation of pupils with high intellectual capacity. When peers recognise the differences in potential and knowledge between themselves and their gifted classmates, it is common for them to manifest a tendency to unfairly criticise, ridicule, belittle and humiliate them, further exacerbating the feelings of alienation

and loneliness. Therefore, having above-average dispositions and capabilities does not prevent violence; on the contrary, it can be a catalyst for this type of negative behaviour. The bullied student withdraws from the relationship in the hope that the cycle will stop, but if this strategy proves unsuccessful his or her feelings of loneliness and lesser worth prevail (Pufal-Struzik, 2017). Consequently, children and adolescents experiencing these feelings and states need various forms of personalised support, including art therapy. A lack or absence of professional, art-therapeutic support may severely limit or fully prevent them from participating in all spheres of social life – family, school, and local environment – in a satisfying, and at the same time pro-developmental way, to the best of their abilities and needs.

Low self-esteem is a problem that often affects above-average or exceptionally gifted pupils due to their unique, personalities and character traits (Webb, 1993). Such individuals are characterised by an elevated level of aspiration and determination in pursuit of a goal, but also excessive self-criticism, perfectionism and sensitivity to judgements made by their immediate environment. Those students are curious, and ambitious, with prominent resources which means that the expectations their parents/guardians and teachers have of them, especially those related to academic achievements, though not exclusively, are exceedingly high and can therefore be frustrating and psychologically taxing for them, as can the lack of acceptance by their peers. Consequently, the failures they experience, even if small, are more acute and can lead to difficulties and disruptions in development and social communication. Aware of their otherness, gifted pupils experience a sense of inadequacy in the traditional education system, in which stereotypes about their difficult behaviour or the problems they pose in the classroom are still present among teachers and pupils. Therefore, some of them do not receive due support and therapy, including art therapy. They are also not provided with adequate conditions to meet their specific needs and to develop their existing resources (Pufal-Struzik, 2017).

Meanwhile, lowered self-esteem of gifted students can be a risk factor for depression, anxiety disorders and even suicidal tendencies or self-destructive behaviour. Therefore, exceptionally gifted individuals with an inadequate assessment of their qualities and abilities require professional, specialised and, equally importantly, personalised support, tailored to their needs and expectations. These can be art therapy activities, which will either have a leading or complementary character to other, previous, or ongoing therapies, e.g., medical, or pharmacological. Their inclusion in the students' therapy process enhances their psychological well-being and thus promotes the formation of a more adequate self-esteem. Art therapy can therefore play a key role in positively changing students' self-perceptions in various spheres – physical, intellectual, moral, emotional, and social (Strelau, 2014). The art media and techniques used within it facilitate the

enhancement and strengthening of self-esteem in the indicated spheres and thus change the general attitude of an individual towards themselves. Thematically personalised therapy sessions using appropriately selected techniques and methods can help gifted pupils to identify and resolve their problems and reduce their negative consequences, thereby improving their well-being and relationships with others. Art therapy, therefore, provides a space to express one's often painful and difficult to communicate (especially verbally) experiences, deepen insight into oneself, understand the source of one's difficulties, work effectively with one's emotions and relieve inner tensions, failures and frustrations related to inadequate low self-esteem despite possessing above average or outstanding abilities (Schott, 2020).

In the context of the considerations and reflections stated above, this chapter presents an art therapy project, the implementation of which was intended to demonstrate the possibilities and, simultaneously, the effectiveness of this type of intervention in raising the inadequate, lowered self-esteem of a pupil with exceptional linguistic abilities. In doing so, visual arts-based methods and techniques were used. In developing the project, it was assumed that self-esteem, as a subjective construct, based on the perception and evaluation of one's worth, has a relatively permanent character in adults, therefore making it possible to shape and change it into an adequate and positive one in the female student, the subject of the presented art therapy project (Łaguna et al., 2007). The presentation of the aim and course of the project, as well as its results and indications for pedagogical and therapeutic practice, are preceded by an analysis of terminological findings and selected studies of self-esteem and outstanding/above-average abilities.

Self-esteem and giftedness – terminological considerations and selected research

Self-esteem as an important personality variable is sometimes referred to in various ways, e.g., as “self-worth” or “global self-evaluation” (Dymkowski, 1993). At the same time, self-esteem can be treated as a concept synonymous with global self-esteem. In explaining its essence, it is appropriate to refer to the notion of William James who defined self-esteem as “the resultant of what an individual has achieved and what he or she was potentially able to achieve” (James, 2002, cited in Szpitalak and Polczyk, 2015, p. 9). This approach considers the proportion of an individual's aspirations to their achievements. The disparity between the two indicates a higher or lower level of self-esteem. In comparison, Alice Pope, Susan McHale, and Edward Craighead (1988) analyse self-esteem in terms of the differences between the ‘Real Self’ and the ‘Ideal Self’, where the ‘Real Self’ is the subject's actual image, while the ‘Ideal Self’ is the subject's creation equal to perfection. Researchers define the “Ideal Self” as a set of desirable,

perfect qualities as subjectively perceived by the subject. “Real Self”, on the other hand, is shaped based on the information the subject receives from the environment. This ‘Self’, however, only reaches its fullness when combined with the subject’s current experiences, formed from a combination of both past and present experiences. The smaller the disproportion between the ‘Real Self’ and the ‘Ideal Self’, the higher the self-esteem (Szpitalak and Polczyk, 2015).

Morris Rosenberg (1965), on the other hand, believed that a subject displays a certain attitude towards himself or herself, thus self-esteem is related to the belief that one is good and valuable enough. It is therefore a desirable self-image, which is associated with the creation of a positive ‘self-esteem’. In contrast, when self-esteem is low, the subject perceives themselves negatively, i.e., they have negative feelings towards themselves. This self-perception is, in the subject’s judgement, a reflection of their judgement by others; hence, the demands on oneself are inadequate for one’s capabilities or skills, which exacerbates the negative evaluation of the ‘Self’. The author assumes that people have different attitudes towards different objects, and one of these objects is their own ‘Self’. Self-esteem is therefore a positive or negative attitude towards the ‘Self’, a form of global self-esteem. This concept of self-esteem was the basis for the construction of the questionnaire that examines it (Łaguna et al., 2007). It is worth noting that Eliot Aronson has a similar approach to self-esteem, linking it to people’s estimation of their self-worth, i.e., whether they perceive themselves as good, competent, and decent (Aronson, Wilson, and Akert 1997). Bogdan Wojciszke (2002) similarly explains this variable, describing it as “an individual’s affective reaction to themselves” (Wojciszke, 2002 cited in Szpitalak and Polczyk, 2015, p. 10). In turn, Leon Niebrzydowski defines self-esteem as “the set of judgements and opinions that an individual relates to his or her person” (1976, p. 52).

The concept of self-esteem put forth by Leon Niebrzydowski (1976, 1989), which aligns with Rosenberg’s (1965) approach, was chosen for the art therapy project presented in the paper. However, it should be added that self-esteem can be exercised in various spheres – physical (beauty, physical fitness, charm, shapely figure, etc.), emotional (character traits), social (interactions with others, interpersonal relations), moral (conduct according to generally accepted moral norms), and intellectual (the individual’s intellectual performance, abilities, and capabilities). It can also be understood globally (generalised self-esteem, interchangeably used with the term self-esteem) or componential (formulated based on individual behaviours and actions), and in terms of adequacy it may be described as adequate (low or high) or inadequate (over- or underestimated). On the other hand, determining its constancy or permanence (without the characteristic of rigidity), a distinction is made between stable (independent of external actions), and unstable self-esteem (the subject’s unstable opinion of himself/herself).

In addition, considering the general well-being of the individual – positive, negative, and definite (adequate image of the qualities and values presented by the individual), and at-risk self-esteem (the subject is not fully convinced of his/her abilities and his/her value) (Reykowski, 1970, cf. Janiszewska-Nieścioruk, 2000).

As the previously cited Morris Rosenberg points out, low self-esteem is tantamount to a rejection of the 'Self' and is therefore the belief that one is not good enough. In contrast, high self-esteem, being the opposite of low self-esteem, is a positive attitude towards one's 'Self' expressed in self-acceptance (Dzwonkowska et al., 2008). If the 'Self' of a student with outstanding abilities is not successfully formed, disorders of certain mental functions may occur (Pufal-Struzik, 2017). Inadequate self-esteem, referring to Niebrzydowski's concept, is formed in connection with setting exaggerated goals that the individual cannot or is not able to achieve (or does not achieve them sufficiently). Adequate self-esteem is congruent with the real possibilities and abilities of the subject (Niebrzydowski, 1974). Beneficial for the child's/pupil's functioning in all spheres of activity is a stable (with a characteristic of flexibility), adequate, and high self-esteem. On the other hand, inadequate and lowered self-esteem in an exceptionally gifted child may result in passivity and low intrinsic motivation, lack of initiative in taking on new challenges and tasks, as well as the depreciation of previous achievements and possessed abilities, often influenced by unconfirmed and/or untrue external feedback. A student with low self-esteem is regrettably less resilient to external influences which impinge on his or her well-being and undervaluation of his or her potential (Szpitalak and Polczyk, 2015).

Both anatomical-physiological (static, physical-somatic) and psychosocial factors related to the child's experience play a significant role in the shaping of self-esteem. The first group of factors includes physical appearance, height, physique, fitness, etc. Psychosocial factors, on the other hand, are related to social background, family culture, and the experience gained in the domestic, school, and local environment (cf. Janiszewska-Nieścioruk 2000). Undoubtedly, the child's parents/guardians play a significant role in the development of self-esteem; the importance of the relationships within the family and the parents' style of communication with the child, among other things, is emphasised. High self-esteem develops when parents care for and take an interest in the child, as well as when the child is accepted by their peers. Low self-esteem develops in children who do not receive support from their loved ones and are often criticised and rejected by the group. Thus, relationships with parents and peers are crucial in the formation of a child/student's self-esteem (Lachowicz-Tabaczek and Śniecińska, 2008, Szpitalak and Polczyk, 2015, Wojciszke et al., 2011).

Turning to the issue of giftedness, the focus, given the subject of art therapy activities, was placed on exceptional linguistic abilities – 'language aptitude' – which, in the

broadest terms, is related to the talent for learning foreign languages (Carroll, 1981, Skehan, 2002). Language aptitude is a part of individual differences due to the psychological and physical characteristics individuals possess (Strelau, 2014). These structures are constantly reacting to the external world and to one another, which accounts for a sizeable portion of these variations, including language ability (Bierdoń, Pawlak, 2016). Grammatical sensitivity, phonetic aptitude, and memory capacity were the first components of language ability to be separated. These were thought to have a significant impact on how quickly and easily people acquire languages (Carroll, 1959). The current approach categorises language skills into primary skills, which include those connected to working memory, information processing speed, grammatical sensitivity, and pattern identification. Additionally, secondary abilities—different combinations of primary abilities—are specified (Robinson, 2002, 2007). The ability of an individual to perform at a higher level in one or more areas, in comparison to their peers, who are of the same age, have the same experience, and come from the same social background, is known as giftedness or talent. Gifted students can come from all racial, ethnic, or cultural groups, as well as from different social strata. As stated by the National Association for Gifted Children (NAGC), Carroll (1981) and Skehan (2002), gifted children need the appropriate learning environment, i.e., customised requirements, specialised support, guidance, and inspiration, as well as suitable teaching methods, to reach their full potential. It is important to note that learning a foreign language (or several foreign languages) has a substantial impact on the brain's functioning. As a result, there are certain structural variations between second language learners with higher and lower proficiency. However, students' exceptional linguistic abilities, creativity and above-average levels of intelligence may be underestimated during their education. Thus, the demands and challenges placed on them are then not at an adequate, stimulating level beneficial for their development (Grantham 2002).

Giftedness may be defined as the ability to achieve the highest results in the upper range of a particular ability/skill (Grantham, 2002; Frasier, 1990). Although an individual shares psychological and personality traits with the population as a whole, their intensity is specific to a particular person. People differ in terms of comparable behaviours as well as physical and psychological characteristics (Strelau, 2014, 2000). The indicated individual differences and outstanding abilities should be perceived in the context of the definition of intelligence, i.e., the individual's ability to infer and reason, solve problems creatively and effectively, think abstractly, take in and process information quickly, think critically, and to make practical use of theoretical knowledge and acquired experiences (Strelau, 1997, 2014).

Giftedness is inextricably linked to intelligence. Howard Gardner (2002) proposed the concept of multiple intelligences and linked it to an individual's outstanding abil-

ities. He outlined several types of it, with one of the distinguished ones, in addition to logical-mathematical, social, or kinaesthetic, being linguistic intelligence, i.e., the ability to ‘think in words’ or the complex use of language. It is also worth highlighting the three important characteristics of intelligence – multifacetedness, interactivity and dynamism, as well as underlining the distinction between creative and intellectual abilities (Robinson, 2010). The significance of the latter stems from the well-acknowledged fact, that the brain does not perform operations in just one region during a single action, such as learning a foreign language but rather, communicates with its’ other spheres/regions. An individual should, therefore, be thought of in terms of an intellectual profile since intelligence cannot be reduced to just one dimension or one scale. Rather, everyone has their own unique set of abilities. The variety and number of such abilities, including their degree of sophistication/development, depend precisely on intelligence – the higher the level of intelligence, the more abilities an individual has in different dimensions. Moreover, a large skill set in one dimension is not equivalent to a similar skill set in other dimensions, e.g., a talented physicist may not necessarily be a talented musician or writer (Robinson, 2010). However, logical-mathematical intelligence is still considered the most valuable, while the others are underestimated. Hence, the related skills or dispositions may not be properly valued and, consequently, an overwhelming amount of students may never discover their true potential or capabilities. To discover said potential, it is necessary, as the author writes: “to understand its scope and diversity” first (Robinson, 2010, p. 145). A prominent role in this process is that of creativity (Robinson, 2010), i.e. the ability of an individual to produce ‘ideas’ (e.g. new scientific concepts or theories) or so-called ‘artefacts’ (e.g. paintings, sculptures, etc.) that are new/innovative, surprising and valuable. Thus, creativity enters practically every aspect of a person’s life, and is, in a sense, rooted in one’s capacity for conceptual thinking, memorisation and the ability to be reflexively self-critical. It is not attainable only for a select few – for an elite; every individual possesses a certain degree of creativity (Boden, 2004).

The ability to make a correct, adequate assessment of one’s qualities and abilities is important for the development of all students, including the exceptionally gifted, their relationships with others, their later achievements, and the challenges they face in adulthood (cf. McCoach and Siegle, 2003). It was determined, for example, that students (a total of 236 were surveyed, aged 22) and especially female students (gender differences were taken into account) were more likely to have at-risk and lowered self-esteem; they evaluate their skills, and abilities lower. Analysis of the dangers of low or lowered self-esteem for respondents revealed, among other things, the issue of actively searching for negative strategies to increase one’s self-esteem by conforming to one’s environment at all costs, i.e., by conformist actions in their most extreme form, and proving one’s worth

by amassing accomplishments regardless of the effort put forth and intrinsic motivation (Góralewska-Słońska, 2011). Interestingly, low self-esteem in the physical sphere may be linked to eating disorders. At the same time, appearance is thought to be important for both men and women, being perceived as an asset in obtaining a prominent position in social and professional groups. Dissatisfaction with one's appearance can trigger various consequences, such as increased physical activity, but also mood disorders, depression and even the threat of anorexia. In the case of such disorders, people experiencing or at risk of experiencing them, all too often have inadequately lowered self-esteem, which impedes social relationships and the ability to engage in new challenges due to the fear of rejection and failure to succeed (Joško-Ochojska, Marcinkowska and Lau, 2013). Having observed inadequate management of the signalled issues should oblige the individual to receive specialised support, including art therapy.

As already signalled, the environments of the family, peer group, and teachers, play a vital role in the formation of self-esteem. The influence of these environments varies according to the developmental age of the child/student. The importance of the family environment is obvious and dominant in the early years, but during the school years, peers and teachers play a significant role in shaping it. In this respect, the lack of acceptance on their part, especially of a child who differs significantly from his or her classmates in terms of potential and abilities, can result in feelings of inadequacy in relationships, lack of understanding, withdrawal from relationships and various activities, despite already having professed interests. Essential for self-esteem is a parental attitude towards the child that approves of the child's autonomy, allowing them to decide and undertake activities that are meaningful to them. In demanding situations, parental support enables the correct formation of self-esteem and the development of talents (Bochniarz, 2019, Gittins and Hunt, 2019). Adolescents who have experienced acceptance and support from loved ones, as well as peers, manifest prominent levels of motivation and competence (Garcia and Serra, 2019).

The ongoing cooperation of parents and teachers is beneficial for the formation of students' self-esteem and the development of their language aptitude (cf. Sabaj-Sidur, 2018, Bochniarz, 2019). It is they who, by cooperating, can create high-quality foreign language education at school. Therefore, to make foreign language learning more compelling and effective for learners, not only philologists but also parents, educators, and teachers of other subjects, including preschool and early childhood education, should be included in this oftentimes lengthy process. Meanwhile, as Joanna Rokita-Jaśkow (2014) found in her research, effective, qualitatively good language education is primarily requested by parents interested in their child's educational career who, among other things, possess a high-level education and an equally high socio-cultural status. Such parents reflect on the importance of language skills in their child's development,

further education, and career. Parents' lack of interest in their child's education may be related to the social stratification of students at school, often already at the threshold of education (Rokita-Jaśkow, 2014, Janiszewska-Nieścioruk and Nieścioruk, 2021). The aforementioned social stratification is one of the main effects of, as well as reasons for, the lowered self-esteem of gifted students.

Art therapy project – identification of the objective, diagnosis of the participant, course, and results of the art therapy activities during the workshops

Project objective

In the context of presented considerations and reflections on self-esteem and giftedness, an art therapy project¹ was planned and implemented to raise the global self-esteem of its participant. Considering the regulatory importance of self-esteem, as well as the need for its modification and correct formation in an exceptionally gifted student, using her above-average potential and resources, personalised methods and forms of work were applied throughout the project. Thus, the aim was to demonstrate the possibility of conducting, and also the efficiency of art therapy interventions in raising the inadequately lowered self-esteem of a student with exceptional linguistic abilities, by using methods and techniques based on visual arts. In doing so, particular focus was placed on raising the student's self-esteem in the physical sphere, which was found to be characterised by a certain instability and inadequacy. It was therefore recognised that self-esteem, as a subjective construct based on self-perception and evaluation, is relatively stable in adults, hence the possibility of shaping and changing it into an adequate and positive one in the pupil who is the subject of the presented art therapy project (Łaguna et al., 2007).

Diagnosis of the participant

The art therapy project was tailored to the participant's abilities, skills, capacities, and needs. It included three art therapy sessions, scheduled between December 2021 and January 2022. As a part of the project, a diagnosis was conducted to determine the level of the student's self-esteem in different spheres: physical, moral, emotional, social, and intellectual, as well as globally. In addition, information was sought about the student,

¹ Unpublished thesis entitled “‘The reflected face and the true face’ – building the self-esteem of a student with outstanding language abilities. Description of the concept and implementation of an art therapy project”, 2022, University of Zielona Góra, Zielona Góra.

and her educational achievements to date, as well as her health problems and difficulties in social relationships. Said information had been provided by both the student and her mother. To enrich the data collected in this manner, the results of the researcher's observations, conducted over a period of 4.5 years, during intensive foreign language learning, were also considered. Particular focus was placed on topics including the student's stressful experiences, her coping mechanisms, as well as how she expressed her opinions about them in relation to the perceived challenges of learning a foreign language. The aforementioned information was collected using the case study method and appropriately selected techniques characterised below.

The diagnosis used the 'case study' method, also known as the individual case method, which is most commonly utilised in medicine, psychology, and pedagogy. The techniques used within the chosen method include observation, interview/conversation (an interview with the mother and a conversation with the pupil) and tests to examine self-esteem (Pilch, 2010). The observation conducted for the diagnosis was a spontaneous documentation of facts and information about the project participant and her social functioning. Thus, due to its spontaneity, the facilitator gathered authentic information about the project's subject, which in turn, provided a solid basis for the characterisation of the subject as well as for further therapeutic and art therapeutic measures. The participant's contributions to the therapeutic process were documented through descriptions, notes, and photos. An interview with the mother, and a conversation with the student were used to gather facts about the participant's life, her skills, opinions, and attitudes towards various subjects; they were based on a non-structured conversation (the questions asked were open-ended).

Three tools (tests/questionnaires) were also used in the diagnostic study, as already indicated: the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) in the Polish adaptation by Mariola Łąguna, Kinga Lachowicz-Tabaczek and Irena Dzwonkowska (2007), the "What am I like?"² questionnaire by Leon Niebrzydowski (1976), and the "What am I like?"³ questionnaire by Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (2000). Simultaneously, the study was conducted in consultation with a psychologist. It is worth mentioning that the self-esteem tests were used three times before each workshop meeting – each time in an unchanged form. In the therapy process, they were given the status of an additional, supportive tool, the task of which was to help determine the level of the participant's self-esteem in her specific spheres.

The Rosenberg Self-esteem Scale in the Polish adaptation is constructed of ten statements, all of which are diagnostic in nature. The respondent is asked to indicate

² Title in Polish: „Jaki(a) jestem?”

³ Title in Polish: „Jaki(a) jestem?”

to what extent he or she agrees with each statement. Answers are given on a four-point scale, and in the version adopted, scores range from 10 to 40 points. The scale makes it possible to determine the level of global self-esteem. The value of the reliability coefficient of the Polish version of the method (Cronbach's α) ranges from 0.81 to 0.83 in the various study groups. It is worth adding that for the group of adolescents aged 14 to 18, it amounts to 0.81 (Łaguna, Lachowicz-Tabaczek and Dzwonkowska, 2007).

The self-esteem questionnaire "What am I like?" by Leon Niebrzydowski is a list of adjectives describing the negative and positive traits of the examined individual (24 and 23 traits respectively, in separate lists). The respondent indicates the extent to which each trait is present (high, medium, low, not present at all). The score obtained indicates exaggerated, lowered, or average self-esteem (Niebrzydowski, 1976).

In contrast, the self-esteem questionnaire by Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk is constructed from five scales (10 questions each), which relate to individual spheres of self-esteem: physical, emotional, moral, intellectual, and social. In total, the questionnaire has 50 items (sentences). Four-level estimation scales were used for the partial assessments in each sphere, with a score for each answer. An estimation scale was also used to determine global self-esteem – high, average, and low (Janiszewska-Nieścioruk 2000). Thus, the method of case study and the tests used within it to diagnose the respondent's self-esteem, the long-term observation and the interview and conversation with the student and her mother "allowed the full implementation of important pedagogical principles: subjectivity, personalism, individualisation" (Domagała-Zyśk, 2016, p. 517) during the diagnosis and subsequent art therapy sessions using visual arts.

Care was taken to ensure a suitable, supportive relationship with the project facilitator during the diagnosis and following therapy. The goal was to offer psycho-emotional support according to the participant's needs and abilities, as well as the right environment for learning to use a particular artistic medium to deal with issues associated with low self-esteem. The expectations of the student, who emphasised the need to develop the ability to cope with challenging or highly negative emotions as well as lowered, inadequate self-esteem, were essential information crucial for the diagnosis as well as for making adjustments in the therapeutic process.

Participant characteristics

Both the diagnosis and therapy through visual arts were provided for a 14-year-old female student of a secondary school situated in a voivodship city. The project participant was raised by a single parent (mother). She has two older siblings. Both of her parents are university graduates. The family's financial and living circumstances are both highly favourable. The student receives ongoing support from a psychologist and

a medical professional for depression, anxiety, eating disorders and self-harm. Contrary to her seemingly favourable socio-economic situation and status, the participant was also diagnosed with lowered, inadequate self-esteem. Moreover, it has been established throughout 4,5 years of observations conducted during private English language lessons with the facilitator of the project, that the student presents outstanding linguistic abilities. Her giftedness in the studied foreign language manifests itself in her high academic performance (numerous scholarships awarded, receiving the highest results in mandatory foreign language exams). Her language aptitude has been proven by her extraordinarily rich vocabulary, fluency in writing and speech, and extensive knowledge of grammatical rules and structures, and their proper application. Her utterances are usually well-structured and logical. What is more, the participant is said to have started speaking fluently (in both native and foreign language – English) at the age of three. Her language skills are all the more impressive when combined with her extensive knowledge of the history and culture of English-speaking countries. She is also interested in fiction, social media, ecology, and sports.

As a result of in-class observations, it was noted that the pupil manifests exaggerated negative emotions when the presented task requires prolonged mental effort, especially when she deemed it not coherent in terms of content. However, she can subdue these emotions after clarifying questions, after which she proceeds with the task at hand. When asked about how she copes with negative emotions, the participant pointed to the crucial role of meetings with her doctor and psychologist, both of which she attends regularly. Moreover, she relieves negative emotions by getting body modifications – piercings. She also takes immense pleasure in wearing jewellery, as she feels attractive and confident when doing so. The participant described her general well-being as neutral. However, she points out a discrepancy between how she used to feel and how she feels currently. The word “emptiness” resounds in her statements. When asked about her fears, she indicated a fear of public speaking. To alleviate the accompanying somatic symptoms, she seeks to focus her attention on repetitive activities such as turning rings and bracelets on her hands. The participant identified her lack of belief that her body appeared attractive and fit as her most current problem. She often emphasised that she would like to look different, to be slimmer and shapelier. She would then compare herself with her female peers. However, the student is aware of her outstanding intellectual abilities. She avoids prolonged contact with others because she finds it exhausting. For this reason, she has only a few friends.

Moreover, in her statements, the participant describes somatic symptoms most often associated with depression or anxiety disorders. She is aware of their causes and seeks to alleviate them but lacks the tools which could help her express the difficult emotions. Consequently, she often isolates herself from others. Her self-esteem in the

physical sphere was found to be the lowest, as confirmed by the results of the surveys obtained using the previously mentioned tools. Despite practising many sports, she is not satisfied with her appearance or the fitness of her body. She tries to cover up any imperfections in her appearance with loose clothing and distracting accessories, most often jewellery. When choosing her wardrobe, she gravitates towards clothing in dark, neutral colours. Such preferences may indicate a lowered mood and the need to be as unnoticeable as possible in a group. Furthermore, the participant admitted that she has not felt the desire to live for a long time and has been unable to enjoy many aspects of life that she once viewed positively. In addition, she remarks that she feels uncomfortable when establishing new relationships and feels anxious when talking to new people she meets. She also finds public speaking and speaking at a group/class forum extremely straining. She, therefore, experiences difficulties when exposed to social situations.

An individual interview was also conducted with the participant's mother, through which additional information was collected about her course of treatment and therapy to date. She pointed to periodic mood swings and overall mood instability in her daughter. The mother attributes the reasons for the student's atypical behaviour to a change in the school environment. When asked about her daughter's functioning in a peer group she stated that until recently she had been a model student, displaying a strong sense of propriety. Moreover, she described her daughter as popular among, and well-liked by both her classmates and teachers. Currently, the student has only one close friend. To improve her daughter's well-being and state of her mental health, the mother made sure to provide her with appropriate support – meetings with a psychologist, and separate consultations with a psychiatrist.

Workshop description

The project, entitled – “The reflected face and the true face”⁴, was inspired by a fragment of a poem by Krzysztof Kamil Baczyński, “Two Loves”⁵, which the outstanding poet wrote in 1943 during the Warsaw Uprising. The concept of the project envisaged the completion of three workshops, lasting approximately 2.5 hours each. The space chosen for the project was the author's study. It should be noted that the participant did not report/signalise a preference for the location of the workshop. Given her long-term acquaintanceship with the facilitator, she did not feel mentally uncomfortable in a space other than her family home. Each workshop contained the following structural elements:

⁴ Title in Polish: „Twarz ukryta i twarz prawdziwa”

⁵ Title in Polish: „Dwie miłości”

- a) time allocated for the completion of the self-esteem tests,
- b) instruction regarding the workshop, its theme, objective, planned exercises, etc.,
- c) two art therapy exercises in the scope of visual arts,
- d) discussion/conversation/brainstorming – each time the participant discusses the completed exercise,
- d) summary of the meeting and answering the questions from the facilitator.

Workshop I – “The burden I carry”⁶

The workshop used the following methods and techniques: individual work, lecture, presentation, brainstorming, manual-creative work, and discussion. The concept of the first workshop encouraged the participant to visualise the burden of negative self-image and how criticism or self-criticism hinders development and distorts the true image of oneself. The workshop started with a brief introduction to the topic and instructions on how to fill in self-esteem tests/questionnaires. It included two art therapy exercises in the scope of visual arts. The first activity used readymade objects – stones – each inscribed with a negative slogan or phrase that the participant had ever thought or heard about herself. The stones were then placed, one at a time, into a canvas bag, which had been placed on the student’s shoulder. The bag had to be held for as long as the participant’s comfort allowed. When the student decided to remove and put down the heavy bag, the task concluded. After completing the exercise, the participant was able to give feedback on it; share her reflections. The second exercise involved creating the outline of one’s silhouette on a large, pre-prepared board made of interconnected bristol board sheets. The participant lay down on the board while the facilitator assisted in outlining her silhouette with a marker. The student was then asked to place the previously signed stones outside the outline of the figure and if possible, trace their shapes onto a piece of bristol. The final element of the exercise consisted of creating a collage from newspaper cuttings and other readymade and pre-cut items outside the outline in such a way as to use all the available space. Each phrase/sentence that the student wrote on the stones was described in detail by her. Below are the sentences written on the stones by the student: “I’m no good at anything anymore”, “I wish I looked different”, “I regret letting you do that”, “I need to lose weight”, “At least I don’t cut myself...”, “They’re all skinnier”, “I’m overreacting”, “Slobs”, “Well, at least they’re not that deep...”, “Have you gained weight?”, “It disfigured you”, “Are you going to eat all that? You must be hungry...”, “You don’t know the real problems yet”.

Each written phrase/sentence was given meaning by the student.

⁶ Title in Polish: „Ciężar, który noszę”

Following is one of her statements:

Some of the sentences I wrote were much more hurtful to me than others. Especially the ones said by those close to me. I don't understand why I was permitted to do something in the beginning, only to later be criticised for it.

Referring to another phrase – “At least I don't cut myself...” the participant said:

My ex-boyfriend said this to me once, when I was at my lowest, when I felt the most vulnerable. He had no empathy whatsoever. That's when I knew I didn't want to talk to him anymore. How can you say things like that? Say that my pain is of lesser value and that I am exaggerating...

When it comes to the phrase: “I wish I looked different”, the participant commented as follows:

All my girlfriends are so pretty... They have nice legs and nice bottoms, they are slim, and they have great figures. Each of them has something about them, something I would like to have too... I don't like my legs, my stomach... I could be fitter, have more here and less there. I know it's a bit impossible to have everything, but I'd still like to be that exception.

Regarding the phrase “You don't know the real problems yet”, she said:

Actually, what does 'real' mean? A teacher once said this to me in class. You can't treat everyone the same! Everyone has their problems, and everyone feels certain things differently. She couldn't understand that something unimportant to her could be horrible or difficult for me. How can you say something like that to your students? I didn't understand... I felt unimportant at that moment. My opinion and my feelings no longer mattered. Nobody took me or my classmates seriously.

A powerful sense of injustice, disappointment and even (understood in a positive sense) envy rings out in the statements made.

Workshop II – “All that is in me”⁷

The aim of the second workshop two was to visualise one's feelings, emotions, abilities, passions, and skills using the artistic medium of acrylic paint. In line with the concept, the participant was asked to place all the stones used during the previous workshop, inside the prepared contour of her body in such a way that they formed a pattern resembling the structure of a wall – a foundation, located at the base of the drawing, around the feet and legs. Negative messages from the external environment could become the foundation, a staircase, which motivates the individual to metaphorically ‘climb’ it, i.e., to undergo a process in which negative feedback from the environment makes the

⁷ Title in Polish: „Wszystko, co we mnie”

individual inclined towards self-improvement, more intrinsically motivated and thus able to face challenges. After receiving the instruction, the participant was able to share her feelings and reflections on it. Below is one of her statements concerning the task:

These words, phrases... I have heard them in the past, from different people, usually from those I love, have loved, or liked. They were captured by my brain and became what I hear all the time, internally so. They have become what I say to myself in my mind. I hadn't thought of them as something that should and could motivate me to work until now. Now, I know what I should change. It will be a challenging task... for sure, but I will try. I want to free myself from their burden. I don't want to hear them in my mind anymore, like on a looped recording. I just don't know if I can do it...

When asked by the facilitator about the way she copes with difficult emotions, such as the stress present during the creation of that day's artwork, she replied:

Piercing is my way of unwinding – it's how I cope with all the bad thoughts about myself because I enjoy getting these piercings done. I like them – it makes me feel prettier. I also like jewellery. I always wear a lot of rings, bracelets, and chains. Each one means something to me.

I used to hurt myself, mainly on my legs – my thighs, so that I could cover it up later. I didn't want anyone else to see it. Now I haven't cut myself for 3-4 months.

The participant added after the workshop:

I feel strange after this workshop... I don't know why, though... I didn't know what I was supposed to paint, because I never thought about what my strengths were or what was good or interesting about me... I didn't quite like the paints; I don't know why exactly. I got nervous because nothing was going my way and the work doesn't look like I imagined it at the very beginning before I started the activity. I had, like, less motivation to paint something. It's hard for me to come up with something positive about myself.

Workshop III – “Giving wings”⁸

The first exercise in the final workshop, which summarises all the activities so far, was to create/construct a paper spatial form/sculpture – wings. The facilitator prepared a cardboard template and a base for further artistic activities. The participant then cut out feathers (from the artwork made during the previous two meetings), which she glued to the base, thus creating wings. Elastics were also attached to enable the spatial form to be put on the back of the participant. In addition, the participant made certain modifications to the paper sculpture – she decorated her wings with real bird

⁸ Title in Polish: „Uskrzydlenie”

feathers in black and pink – her favourite colours. This activity aimed to ‘give wings’ to the participant, i.e., to illustrate that an individual is the sum of all their experiences, both positive and negative. The juxtaposition of experiences was intended to lead to the conclusion that negative qualities, opinions, and judgements made by her immediate environment are less significant in comparison to the positive qualities that she recognises in herself and evaluates highly.

The last (concluding) activity planned was arranging a portrait photo session of the participant, intending to capture the effects of her work. For this purpose, the most accessible tool for taking photos was used – a camera built into a smartphone unit. At the student’s request, the portrait photos were taken in her family home, in her room. There, she felt the greatest peace and comfort. During the photo shoot, the student felt slightly embarrassed, as she became the centre of attention due to the nature of the task.

The workshop concluded with a discussion about the exercises. The student was pleased to have been able to take part in an experience that was entirely new to her and, in her view, exciting. She provided comprehensive answers to all questions from the facilitator and thanked her for the collaborative work and her time. The participant rated all workshops positively, indicating the first workshop as the most relevant (it raised issues important to her, which she wanted to discuss). The third workshop, in her opinion, proved to be the most unconventional activity, while the second workshop was the one that made her most uncomfortable, but at the same time forced her to reflect on the essence of the problem she was experiencing.

Research findings and recommendations for the therapeutic practice

The table below shows the figures illustrating the results of the “What am I like?” questionnaire by Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (2000).

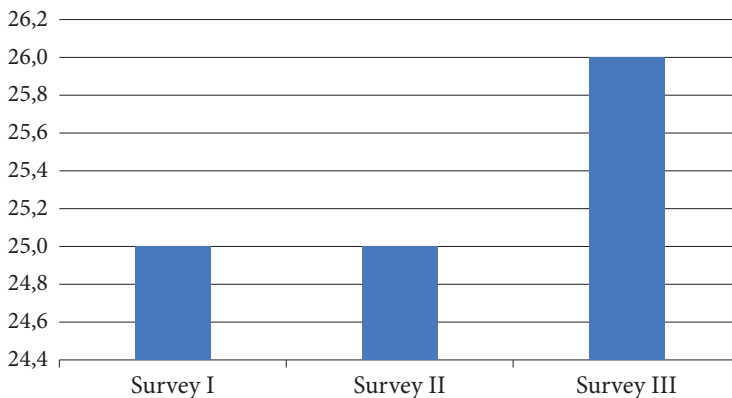
Table 1. Results of the “What am I like?” questionnaire by Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

Spheres of self-esteem	No. of the questionnaire survey “What am I like?”		
	Survey I	Survey II	Survey III
Physical-motor sphere	24	23	23
Moral sphere	23	19	22
Intellectual sphere	25	25	26
Emotional sphere	24	21	23
Social sphere	16	16	16
Total score in all spheres	112	104	110

As early as in the analysis of the first column of data presented in the table (Survey I), it can be observed that the score obtained may indicate high self-esteem; only in the social sphere did the participant rate herself as average, i.e., within the “norm”. – which also happens to be the lowest score obtained.

The results of the second survey using the “What am I like?” questionnaire differ to a certain extent from those presented in the first column of Table 1 (survey one). The largest decrease in the number of points obtained is noticeable in the moral and emotional spheres (19 and 21 points compared to the previous results: 23 and 24 points). The number of points in the physical-motor sphere decreased by only one point. The intellectual sphere, as well as the social sphere, in terms of scores, remained unchanged in the next two surveys. In the third column (third survey), the persistent scores are still – 23 points in the physical-motor sphere and 16 points in the social sphere. In the other spheres, there is a noticeable increase in scores – the moral and emotional spheres scored higher compared to the results of the second survey, but not as high as in survey one.

Given the results obtained, the focus below turns to a more detailed presentation of the self-esteem data in the intellectual sphere.



Graph 1. Results of self-esteem assessment in the intellectual sphere using the questionnaire “What am I like?” by Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

As can be seen from the data presented in the chart, the highest scores were obtained in the intellectual sphere, where successive tests established 25 (1st test), 25 (2nd test) and 26 points (3rd test). The highest total number of points was therefore obtained in the first examination – 112 points – which indicates, according to the questionnaire key, high self-esteem.

As the analysis of the data indicates, the participant of the workshop may exhibit characteristics of unstable self-esteem – caused by specific, i.e., favourable, or less favourable, circumstances. In other words, instability is conditioned by the judgements an individual makes about herself based on the messages she collects from her environment. It is worth mentioning that research by Richard Robins, Holly Hendin and Kali Trzesniewski (2002) shows that self-esteem is reduced twice as much in girls in early adolescence, between the ages of 13 and 17.

The table below presents figures illustrating the results of the “What am I like?” questionnaire by Leon Niebrzydowski (1976).

Table 2. Results of the “What am I like?” questionnaire by Leon Niebrzydowski

Characteristics examined	Survey number		
	Survey I	Survey II	Survey III
Positive traits – score in points	52	54	54
Negative traits – score in points	39	36	39

The results of the survey were presented in a table in two categories – positive and negative traits. The participant’s task was to indicate the extent to which the questionnaire characteristics (divided into a list of positive and negative characteristics) are present in her. For positive traits, a score of more than 50 points indicates high/inflated self-esteem, a score between 20-50 indicates average self-esteem, and a score of fewer than 20 points indicates low/lowered self-esteem. The interpretation of negative trait severity scores is reversed. A score between 0 and 29 points indicates elevated self-esteem, a range of 30-50 points reflects average self-esteem, while a score above 50 points indicates low self-esteem.

In all three surveys, in the section examining positive traits, the participant obtained remarkably high scores indicating a high level of self-esteem. Moreover, a slight increase in the number of points can be observed in the second survey; this value (54 points) was also maintained in the last, third survey of this questionnaire.

For the negative traits, the results of the first and third surveys are the same (39 points each respectively), there is however, a noticeable drop in the number of points in the second survey – 36. Despite the drop of three points, self-esteem can still be considered high. The apparent decrease in the number of points in the second survey, once again, may suggest a self-esteem characteristic of the unstable early teenage years. However, these are far-reaching conclusions that require confirmation in further and large-scale standardised studies.

Subsequently and lastly, Table 3. presents numerical data illustrating the results of research with the (RSES) Self-Esteem Scale.

Table 3. Results of the questionnaire – RSES Self-Esteem Scale by M. Rosenberg in the Polish adaptation by I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek and M. Łaguna

Level of self-esteem	Survey number		
	Survey I	Survey II	Survey III
Overall level of self-esteem in points (10 points – very low self-esteem, 40 points – very high self-esteem)	23	21	24

The Morris Rosenberg (RSES) Self-Esteem Scale in the Polish adaptation consists of 10 statements. The respondent indicates to what extent (on a 4-point scale) he/she agrees with the given statement. According to the data collected in three consecutive surveys (during three workshops), the participant's self-esteem oscillates between the average and the lower limit of the possible number of points; the number of points indicates normal self-esteem. Again, a decrease in the number of points can be observed in the second survey (from 23 points in the first to 21 points in the second), followed by a slight increase (by 1 point) in the third survey.

The results obtained with the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) established that the self-esteem of the project participant is at an average level, i.e., within the norm. It should be noted that such a result was obtained only with this tool; the test results referred to above, indicate an inflated self-esteem of the project participant with a feature of instability. In the context of the results presented, it should be noted that the Morris Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) measures only the value of global self-esteem and therefore differs in its formulation from previous research tools. Thus, the results obtained in the third and final survey using the Self-Esteem Scale confirmed the previously formulated thesis that the participant may have characteristics of unstable self-esteem. With that being said, the lowest scores were established in the second survey.

The method used in the diagnosis, and the techniques and tools within it, helped to establish that the project participant has inadequate, low self-esteem in the area of physio-motor skills. The pupil may also possess characteristics of unstable self-esteem – data obtained from conversations with the participant and interviews with her mother, as well as long-term observation, may indicate a certain instability of self-esteem caused, for example, by judgements, reactions, or information she hears about herself from her environment. When they are positive, self-esteem rises, when they are negative self-esteem can periodically decrease. Thus, it becomes inconsistent with her actual capabilities or skills.

The development of self-esteem in children and adolescents and its adequacy and level in specific spheres is influenced significantly by the educational environment and peer groups. To varying degrees, they shape the experiences of the individual and the way they perceive themselves. In the face of constantly changing social expectations, requirements and demands of society and the need to meet them, art therapy can contribute to the increase of self-esteem. With stable and adequate self-esteem, individuals can move smoothly into the next phases of development (Schott, 2020).

It is worth noting that factors most frequently interfering with the credibility of information obtained during the diagnosis may be conscious or unconscious manipulation or falsification of the truth by the participant (they may omit part of the information for fear of being disapproved of by the facilitator), lack of reliability of the questionnaires (too few or too many questions, biased forms, etc.), and misinterpretation of the results of the diagnosis, test or statements of the participant (Pilch, 2010). The signalled difficulties were fully recognised by the facilitator and therefore efforts were made to eliminate or at least limit them.

However, the presented series of three workshops, “The reflected face and the true face” is not sufficient to fully explore the essence of the participant’s problem, let alone build an adequate level of global self-esteem, especially in the physical-motor sphere. However, it may serve as a basis for any further therapeutic activities (including art therapy). It may thus serve as a ‘trigger’ for the continuation of the participant’s therapeutic process (modified and more diverse).

The organisation of the third workshop was highly demanding, both for the facilitator and the student, due to the complexity of the spatial work project planned. However, generalising the evaluation of the activities conducted across the three workshops, the student expressed it as follows:

- declared willingness to participate in similar activities in the future, if organised,
- noted that the number of workshops conducted was a short-lived activity, the effect of which might be temporary/impermanent, and therefore a series of such activities containing at least ten forms of different activities should be developed,
- emphasised that thanks to the workshops, she has gained a better understanding of her problems; she had an opportunity to reflect on them,
- indicated that she had found the classes to be a remarkably interesting, new, and exciting experience, although they dealt with difficult, uncomfortable topics that she normally does not like to, and often does not want to, discuss,
- found that her well-being had improved significantly as a result of attending the workshop, opening her up to relationships with others,
- stated that participating in the workshop made her aware of the lack of art-related activities, but also of other forms to express her desires, feelings, or difficulties.

The aforementioned reflections not only offer suggestions for further art therapy practice but are also consistent with a 2016 study which showed that even half an hour of creative activity each day, regardless of artistic ability or experience, can reduce stress and have a positive effect on a person's mental health. However, art therapy is not a one-size-fits-all form of therapy that meets the needs of all participants (Kaimal, Ray, and Muniz 2016) therefore, as the student also signalled, it should be enriched by other activities.

Concluding remarks

An undoubted advantage of art therapy workshops is that the participant is in full control of the narrative, able to present through his/her artwork any selected information and share it with a therapist at any given moment. This way of communication – non-verbal communication, through an artistic creation – is functional and often more practical and effective than trying to express, often very ambivalent feelings in terms of words. Therefore, the relationship between the participant and the therapist plays a vital role in the therapy process. When the therapist appreciates and gratifies the participant's efforts and work (including its effects), they gain self-respect – their self-esteem is raised. Therefore, art therapy through visual arts provides a thorough analysis of the issues the person is experiencing, and the changes in the perception of self and others during the course of therapy find their particular expression in the participant's creations (Riley, 1999). Such forms of self-expression help the participant to develop a positive sense of self-worth, and also provide a sense of having adequate competencies and readiness to take on life's challenges and successfully manage them (Berk, 1996). It is worth recalling again that high, adequate self-esteem is associated with a sense of happiness (Branden, 1994), while low self-esteem may increase the likelihood of mental disorders such as depression (Harter, 2002), which are eliminated or reduced by effectively conducted art therapy.

There is no doubt that social competence is particularly important in the profession of an art therapist. Thanks to it, they can communicate effectively, understand others, nurture emotional bonds with clients, modify their attitudes (including attitudes towards themselves), resolve conflicts, and unite social groups (Kolera, 2009). The right atmosphere and the correct therapist-client relationship determine the effectiveness of the therapeutic process (Komorowska, 2002). Therefore, an art therapist with a prominent level of social competence will be able to select and modify materials/tasks according to the capabilities and needs of the participants of the therapeutic process. Social competence acquired by the client through such activities will facilitate the appropriate approach to their problems, and thus foster the formation of adequate self-esteem (Zawadzka, 2004).

Bibliography

- Aronson E., Wilson T., Akert R. (1997), *Psychologia społeczna – serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Berk L. (1996), *Infants, children, and adolescents* (2nd ed.), Simon & Schuster, Needham Heights.
- Biedroń A., Pawlak M. (2016), *The interface between research on individual difference variables and teaching practice: The case of cognitive factors and personality*, "Studies in Second Language Learning and Teaching", No 6(3), pp. 395-422.
- Bochniarz A. (2019), *Psychospołeczne uwarunkowania potrzeb młodzieży z rodzin niepełnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Boden M.A. (2004), *The Creative Mind. Myths and Mechanisms*, Routledge, London.
- Branden N. (1994), *Six pillars of self-esteem*, Bantam, New York.
- Brzezińska A. (2005), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Carroll J.B. (1959), *Use of the Modern Language Aptitude Test in secondary schools*, „Yearbook of the National Council on Measurements Used in Education”, No 16, pp. 155-159.
- Carroll J.B. (1981), *Twenty-five years of research on foreign language aptitude*, [in:] K.C. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*, Newbury House, Rowley, pp. 83-118.
- Domagała-Zyśk E. (2016), *Studium indywidualnego przypadku jako metoda badań naukowych w pedagogice specjalnej*, [in:] R. Skrzyniarz, L. Dziaczkowska, D. Opozda (eds.), *Przedmiot, źródła i metody badań w biografii*, Wydawnictwo Episteme, Lublin.
- Dymkowski M. (1993), *O samowiedzy i powstawaniu siebie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Dzwonkowska I., Lachowicz-Tabaczek K., Łaguna M. (2008), *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Podręcznik, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa.
- Fraiser M. (1990), *Minority Parents' Role in the Education of Their Gifted and Talented Children*, The University of Georgia, Athens.
- Garcia O.F., Serra E. (2019), *Raising Children with Poor School Performance: Parenting Styles and Short- and Long-Term Consequences for Adolescent and Adult Development*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, No 16(7), <https://doi.org/10.3390/ijerph16071089>.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Grantham T.C. (2002), *Underrepresentation in gifted education: How did we get here and what needs to change?*, „Roeper Review”, No 24, pp. 50-51, https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/361 [access: 26.12.2021].
- Gittins C.B., Hunt C. (2019), *Parental behavioural control in adolescence: How does it affect self-esteem and self-criticism?* „Journal of Adolescence”, No 73, pp. 26-35, <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.03.004>.
- Góralewska-Słońska A. (2011), *Poczucie własnej wartości jako potencjał jednostki*, PTP, Zielona Góra.
- Harter S. (2002), *Authenticity*, [in:] C.R. Snyder, S.J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, Nowy Jork, pp. 382-394.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2000), *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Nieścioruk J. (2021), *O roli rodziców i nauczycieli w kreowaniu wysokiej jakości kształcenia języków obcych w szkole ogólnodostępnej*, [in:] K. Ćwirynkało, M. Zaorska, A. Żyta (eds.), *Pedagogika specjalna – przeszłość, teraźniejszość, wyzwania przyszłości (wybrane aspekty)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, pp. 99-112.

- Joško-Ochojska J., Marcinkowska U., Lau K. (2013), *Wygląd, samoocena i kształtowanie własnego ciała jako czynniki ryzyka anoreksji psychicznej u studentów*, „Ann. Acad. Med. Gedan.,” No 43, pp. 45-52.
- Kaimal G., Ray K., Muniz J. (2016), *Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making*, „Art Therapy”, No 33(2), pp. 74-80, <https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1166832>.
- Kolera M. (2009), *Kompetencja społeczna w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych* [in:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (eds.), Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Kalisz-Poznań, pp. 39-47.
- Komorowska H. (2002), *Dobry nauczyciel – jego cechy i zachowania w świetle badań*, [in:] H. Komorowska, D. Obidniak (eds.), *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, pp. 11-14.
- Lachowicz-Tabaczek K., Śniecińska J. (2008), *Intrapsychiczne źródła samooceny: znaczenie emocji, temperamentu i poczucia zdolności do działania*, „Czasopismo Psychologiczne”, No 14, pp. 229-246.
- Lachowicz-Tabaczek K., Śniecińska J. (2009), *Samowiedza i samoocena – wzajemne relacje*, [in:] A. Niedźwieńska, J. Neckar (eds.), *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, pp. 238-270.
- Łaguna M., Lachowicz-Tabaczek K., Dzwonkowska I. (2007), *Skala samooceny SES Morrissa Rosenberga – polska adaptacja metody*, „Psychologia Społeczna”, No 2(04), pp. 164-176.
- McCoach D.B., Siegle D. (2003), *Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students*, “Gifted Child Quarterly”, vol. 47, No 2, Connecticut, pp. 144-154, <https://doi.org/10.1177/001698620304700205>.
- Mróz A. (2012), *Rola wzmoczonej pobudliwości emocjonalnej w przyspieszonym rozwoju osób zdolnych*, [in:] W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (eds.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, pp. 19-24.
- National Association for Gifted Children (NAGC) (2005), *What is Giftedness?* Washington, DC, <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness> [access: 26.12.2021].
- Niebrzydowski L. (1974), *Rodzaje samooceny uczniów klas V–VIII*. „Psychologia Wychowawcza”, No 4, pp. 432-445.
- Niebrzydowski L. (1976), *O poznawaniu i ocenianiu samego siebie: Na przykładzie młodzieży dorastającej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Niebrzydowski L. (1989), *Psychologia wychowawcza: samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, PWN, Warszawa.
- Pilch T., Bauman T. (2010), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Pope A.W., McHale S.M., Craighead W.E. (1988), *Self-esteem enhancement with children and adolescents*, Pergamon Press, Elmsford, NY.
- Pufal-Struzik I. (2017), *Wybrane aspekty zdrowia psychicznego uczniów zdolnych*, „Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio”, vol. 32, No 4, pp. 154-164.
- Reykowski J. (1970), *„Obraz własnej osoby” jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, No 3, pp. 45-58.
- Riley S. (1999), *Brief therapy: An adolescent invention*, “Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association”, No 16(2), pp. 83-86.

- Robins R.W., Hendin H. M., Trześniewski K.H. (2001), *Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, No 27, pp. 151-161, <https://doi.org/10.1177/0146167201272002>.
- Robinson K. (2010), *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Wydawnictwo Element, Kraków.
- Robinson P. (2002), *Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy*, [in:] P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning*, John Benjamins, Philadelphia, pp. 113-133.
- Robinson P. (2007), *Aptitudes, abilities, contexts, and practice*, [in:] R.M. DeKeyser (ed.) *Practice in second language*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 256-286.
- Rokita-Jaśków J. (2014), *O aspiracjach edukacyjnych rodziców, czyli dlaczego rodzice chcą, by ich dzieci uczyły się języków obcych już w przedszkolu?*, „Języki Obce w Szkole”, No 1, pp. 61-64.
- Rosenberg M. (1965), *Society and the Adolescent Self-Image*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Sabaj-Sidur M. (2018), *Percepcja postaw rodzicielskich a nadzieja na sukces młodzieży*, „Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio”, No 34(2), pp. 227-240.
- Strelau J. (1997), *Inteligencja człowieka*, Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Strelau J. (2000), *Różnice indywidualne: opis, determinanty i aspekt społeczny*, [in:] J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, vol. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, pp. 653-681.
- Strelau J. (2014), *Różnice indywidualne – historia, determinanty, zastosowania*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Schott J. (2020), *Art Therapy's Supportive Role in Self-Esteem for Youth and Correlating External Factors*, “Expressive Therapies Capstone Theses”, No 361, Lesley University, Cambridge, MA, https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/361 [access: 3.09.2022].
- Skehan P. (2002), *Theorizing and updating aptitude*, [in:] P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning*, John Benjamins, Philadelphia, PA, pp. 69-95.
- Szpitalak M., Polczyk R. (2015), *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Webb J.T. (1993), *Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children*, [in:] K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Pergamon Press Ltd., Oxford, New York, Seoul, Tokyo, pp. 525-539.
- Wojciszke B. (2002), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Wojciszke B., Baryła W., Parzuchowski M., Szymkow A., Abele A.E. (2011), *Self-esteem is dominated by agentic over communal information*, „European Journal of Social Psychology”, No 41, pp. 617-627, <https://doi.org/10.1002/ejsp.791>.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Wydawnictwo Impuls, Kraków, pp. 109-301.

Ludwika Wojciechowska

Uniwersytet Zielonogórski

Anna Olszewska

Polska Akademia Nauk

TATUOWANIE SIĘ I OSOBY TATUOWANE W PERCEPCJI NASTOLATKÓW

TATTOOING AND TATTOOED PERSONS IN THE PERCEPTION OF TEENAGERS

Summary. The aim of the presented exploratory research was to examine how adolescences perceive the motives of tattooing and what is their attitude towards tattooing people. A group of 55 adolescents, including 39 girls and 16 boys aged 11 to 18, was examined using a partially structured interview developed for the study. The results of the study showed that in the perception of adolescents, the main motives for tattooing (27.08%) are the desire to express their personality and the intention to commemorate important life events (25%). In third place due to the intensity of the motive, is tattooing to increase your physical attractiveness (14.58%). In turn, tattooing people arouse in adolescents mainly jealousy (22%) and admiration (19%), in addition, indifference, as well as negative emotions of fear and anger.

Keywords: tattooing motives, attitude towards tattooed people, adolescence

Wstęp

Tatuowanie ciała do niedawna spotykało się niemal z powszechnym negatywnym odbiorem społecznym. Również w prowadzonych przez psychologów badaniach naukowych podchodzono do tego zjawiska jako do pewnego rodzaju patologii. Psychologia kliniczna uznawała tatuaże za samookaleczanie ciała, świadczące m.in. o negatywnym stosunku do siebie, występowaniu zaburzeń psychicznych bądź o negatywnie kształtującej się tożsamości. Tatuowanie swego ciała często było także związane z zachowaniami ryzykownymi (np. z zażywaniem substancji psychoaktywnych), ze zwiększonym poziomem agresji lub impulsywności (Ostaszewski, Kocoń, 2007). Trzeba jednak zauważyć, że niejednokrotnie w badaniach osób z tatuażami uczestniczyli pacjenci oddziałów psychiatrycznych, więźniowie, a także weterani wojenni cierpiący z powodu PTSD.

Obecnie można zaobserwować, że stosunek do tatuaży i osób tatuujących się ulega zmianie – coraz więcej osób korzysta z licznie powstających studiów tatuażu, a wykonywaniem tatuaży zaczęli zajmować się artyści. Jednocześnie poszerza się grupa wiekowa osób tatuujących się, dołączają bowiem do niej całkiem młode osoby – nastolatki. Można więc powiedzieć, że tatuowanie ciała staje się naturalnym i akceptowalnym zjawiskiem kulturowym. Przekonanie to wymaga jednak badań. W celu sprawdzenia, jaki jest stosunek różnych grup wiekowych do tatuujących się osób i jak w różnych grupach wiekowych percypowane są motywy leżące u podstaw decyzji o wykonaniu/posiadaniu tatuażu, opracowano projekt badawczy. Badaniom poddano zróżnicowane grupy wiekowe, w tym grupę adolescentów i na niej szczególnie skoncentrowana jest uwaga w niniejszym opracowaniu.

Okres adolescencji – zmierzanie ku dorosłości

Okres rozwojowy zwany adolescencją bywa też określanym okresem dojrzewania lub – co preferuje współczesna psychologia – okresem dorastania (Oleszkowicz, Senejko, 2011). Podręczniki przybliżają ten czas szczegółowymi opisami zmian w sferze fizycznej, emocjonalnej, społecznej i poznawczej (Bee, 2004; Erikson, 1997, 2004; Oleszkowicz, Senejko, 2011; Turner, Helms, 1999), poddają analizie kształtowanie się tożsamości (Erikson, 1997, 2002, 2004; Oleszkowicz, Senejko, 2013) czy ukazują przemiany w sferze osobowości (Erikson, 2004; Oleszkowicz, Senejko, 2011). Nie wydaje się w tym miejscu konieczne wnikanie w drobiazgowo dane, ale niezbędne w kontekście rozważań nad tatuowaniem się jest zwrócenie uwagi m.in. na charakterystyczną w tym okresie ciekawość świata, na potrzebę eksperymentowania i sprawdzania siebie w nowych, często ryzykownych sytuacjach (Czerwińska-Jasiewicz, 2005; Elkind, 1967; Wycisk, Ziółkowska, 2010), na pragnienie doznawania piękna i wzruszeń (Dolto, 1995), na budowanie swojej niezależności od dorosłych (Gurba, 2013), na wzmożoną refleksyjność i krytycyzm adolescenta (Oleszkowicz, 2006), na określanie granic własnego Ja (Erikson, 1968), a także na wzrost znaczenia grupy rówieśniczej w wyborze cenionych wartości czy preferowania określonego stylu życia (Czerwińska-Jasiewicz, 2015; Kohlberg, 1974; Oleszkowicz, Senejko, 2013). Wypada jeszcze dodać, że związane z gospodarką hormonalną zmiany w obrębie ciała adolescenta, zwłaszcza zaś zmiany wyglądu zewnętrznego i troska o swoją atrakcyjność, stają się przedmiotem szczególnego zaabsorbowania młodych dorastających (Oleszkowicz, Senejko, 2013; Wojciechowska, 2011). Jednocześnie specyficzne jest w tym okresie przeświadczenie adolescenta, że znajduje się on w centrum zainteresowania innych ludzi, którzy nieustannie obserwują i szacują jego wygląd zewnętrzny oraz zachowanie (Elkind, 1967).

W świetle przytoczonych danych można stwierdzić, że rozwiązywanie przez adolescenta problemu tożsamościowego, czyli poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „kim jestem – dzieckiem czy dorosłym” i nastawienie na zmierzanie do uwolnienia się od pełnego wpływu dotychczasowych autorytetów, czyli przede wszystkim od rodziców, kieruje początkowo jego uwagę ku zewnętrznym atrybutom dorosłości, wyrażanym poprzez samodzielnie dobrany ubiór, oryginalną fryzurę, a także przez różne sposoby modyfikacji ciała, np. tatuaże, piercing, sznyty itp. Nie zawsze dzieje się to za zgodą rodziców, nie zawsze spełnia przewidzianą przez adolescenta funkcję. Jednak przyjmując, że adolescent niezależnie od tego, do jakich motywów się odwołuje, jest przychylnie nastawiony do dokonywania zmian w swoim ciele, wyrażania lub utrwalania w taki sposób swych doświadczeń lub przeżyć, można przypuszczać, że będzie pozytywnie i ze zrozumieniem odnosił się do czynności tatuowania się oraz do osób posiadających tatuaże.

Funkcje tatuażu/tatuowania się

W dostępnej literaturze najczęściej wymienianych jest osiem funkcji tatuowania się (por. Wojciechowska, Winiarek, 2020). Pierwsza z nich to funkcja religijna, która wiązała się z tradycyjnymi obrzędami czy rytuałami obecnymi w starożytnym Egipcie, a także obecna jest również współcześnie, wśród wielu ludów w Afryce, na wyspach Oceanii itp. (Friedman, Mannino, 2018). Kolejną funkcję tatuaży można określić jako autoekspresję. Badane osoby deklarowały, że tatuaż pozwala im lepiej scharakteryzować ich osobowość, niepowtarzalność, cenione wartości, może także odzwierciedlić ich historię życia, przeżycia i uczucia wobec innych (Antoszewski et al., 2009; Hill et al., 2016; Naude et al., 2017; Schlosser et al., 2020; Zajęcka, Wojnowska, 2018; Zbyrad, 2015). Następną funkcją tatuażu to upamiętnienie ważnych zdarzeń z własnego życia (Deschesnes et al., 2006; Schlosser et al., 2020; Zajęcka, Wojnowska, 2018). Czwarta funkcja tatuażu polega na podniesieniu poziomu samooceny i osiągnięciu pozytywnego myślenia o sobie (Antoszewski et al., 2009; Hill et al., 2016). Kolejna interesująca funkcja związana jest z traktowaniem tatuażu jako dzieła sztuki, zapewniającego osobie tatuowanej kontakt na stałe z twórczością i z pięknem (Jaworska et al., 2018; Schlosser et al., 2020; Zbyrad, 2015). Ważna następną funkcją tatuażu dotyczy podnoszenia swojej atrakcyjności fizycznej, swojej kobiecości lub męskości, modnego stylu, a także doceniania swego ciała (Antoszewski et al., 2009; Deschesnes et al., 2006; Hill et al., 2016; Jaworska et al., 2018; Schlosser et al., 2020). Przedostatnia z wymienionych funkcji tatuażu odnosi się do możliwości przynależenia dzięki niemu do określonej grupy lub zademonstrowania innym tej przynależności (Deschesnes et al., 2006; Jaworska et al., 2018; Zajęcka, Wojnowska, 2018). Zwraca się również uwagę na takie funkcje tatuażu,

poprzez które osoba może prezentować swoją odwagę, siłę i niezależność. Wymienia się także motyw zaspokojenia ciekawości lub chęć podjęcia ryzyka (Deschesnes et al., 2006; Hill et al., 2016).

Z punktu widzenia badawczego interesujące jest ustalenie, które z opisanych funkcji tatuaży/tatuowania się u innych osób pojawiają się w percepcji adolescentów. Jakie motywy przypisują tym osobom, jaki jest ich stosunek emocjonalny do tatuowanych osób?

Problematyka badań

Przygotowano szeroki projekt badawczy, w którym poszukiwano odpowiedzi na pytanie o stosunek do tatuaży oraz osób tatuujących się w różnych grupach wiekowych, a mianowicie w okresie przedszkolnym, młodszym wieku szkolnym, w okresie adolescencji, wczesnej dorosłości, średniej dorosłości oraz późnej dorosłości. Ponieważ charakter badań jest eksploracyjny, nie sformułowano hipotez.

W niniejszym artykule prezentowany jest jedynie fragment szeroko zakrojonego projektu, w którym stawiane jest pytanie o to, jak adolescenti postrzegają motywy tatuowania się oraz jaki jest ich stosunek wobec tatuujących się osób.

Metoda badań

Do przeprowadzenia badań opracowano częściowo ustrukturalizowany wywiad/ rozmowę z pytaniami otwartymi dotyczącymi problemu tatuowania się i tatuujących się osób. Aby pytania i ich forma dostosowane były do grup wiekowych, skorzystano z ocen sędziów kompetentnych i ich sugestii co do korekty formy pytań.

Do badań w grupie adolescentów stosowano pytania, których przykłady podane są dalej:

- Jakie są wg ciebie powody, dla których ludzie wykonują na swoim ciele tatuaże?
- Jak jest twoje zdanie na temat tatuaży?
- Jak się czujesz, gdy przebywasz w towarzystwie osoby/osób, która/które ma/mają tatuaże?
- Jakie emocje pojawiają się w tobie w stosunku do osoby, która ma tatuaż/tatuaże?

Odpowiedzi na postawione pytania interpretowano pod kątem charakteru ustosunkowania się do tatuujących się osób oraz percepcji motywów tatuowania się. Strukturę kategorii ocen stworzono empirycznie przy pomocy sędziów kompetentnych oraz bazując na wiedzy ze źródeł poświęconych psychologicznym aspektom tatuowania się i tatuaży.

Rozmowy z badanymi adolescentami odbywały się indywidualnie podczas spotkań bezpośrednich lub w okresie pandemii za pomocą wideorozmów prowadzonych przy

użyciu popularnych komunikatorów, np. Skype, Messenger, WhatsApp. Badania przeprowadzono w okresie od października 2018 do grudnia 2021.

W całym badaniu wzięła udział grupa 407 osób, zróżnicowana wiekowo, a wśród nich 55 adolescentów, którzy stanowili 13% całej badanej grupy. W badaniu wzięło udział 39 dziewcząt i 16 chłopców. Najmłodsza osoba miała 11 lat, najstarsza 18 lat.

Wyniki badań

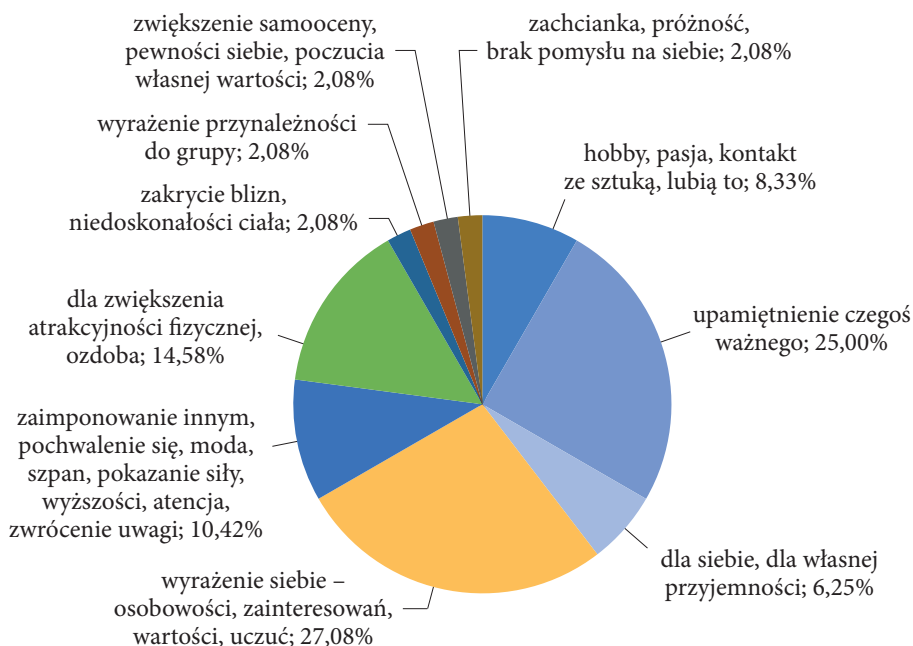
Kategorie motywów tatuowania ciała wymieniane przez adolescentów

Na podstawie analizy odpowiedzi adolescentów na pytania o motywy tatuowania się sędziowie kompetentni wyłonili następujących dziesięć nadrzędnych kategorii motywów:

- 1) zwiększenie atrakcyjności fizycznej – ozdoba ciała;
- 2) zakrycie blizn i niedoskonałości ciała;
- 3) wyrażenie przynależności do grupy;
- 4) zwiększenie samooceny, pewności siebie, poczucia własnej wartości;
- 5) zachcianka, próżność, brak pomysłu na siebie;
- 6) hobby, kontakt ze sztuką;
- 7) upamiętnienie czegoś ważnego;
- 8) dla własnej przyjemności;
- 9) wyrażenie siebie, np. osobowości, zainteresowań, wartości, uczuć;
- 10) zaimponowanie innym, chęć pochwalenia się, zdobycia uwagi.

Na rysunku 1 zaprezentowano procentowy rozkład motywów tatuowania się w percepcji adolescentów.

Jak pokazuje rysunek 1, według adolescentów ludzie tatuują się głównie z czterech powodów. Na pierwszym miejscu pod względem nasilenia, na tle innych wymienianych motywów (27,08%), plasuje się chęć wyrażenia siebie, swojej osobowości, zainteresowań, wartości i uczuć. Na drugim miejscu deklarowanym motywem tatuowania się przez ludzi jest upamiętnienie czegoś lub kogoś ważnego, np. daty, wydarzenia, ważnego znaku, symbolu, zwierzęcia, nieżyjącej osoby z rodziny (25%). Na trzecim miejscu ze względu na nasilenie motywu jest tatuowanie się dla zwiększenia swojej atrakcyjności fizycznej, dla posiadania pięknej ozdoby ciała, dla podkreślenia swojej kobiecości lub męskości (14,58%). Na czwartym miejscu (10,42% badanych nastolatków) znajduje się przekonanie adolescentów, że dzięki tatuazom można zdobyć uwagę innych, uznanie, aprobatę, można także pochwalić się tatuażami, pokazać, że jest się modnym lub zaprezentować swoją siłę czy wyższość.



Rysunek 1. Procentowy rozkład odpowiedzi adolescentów na pytanie o motywy tatuowania się

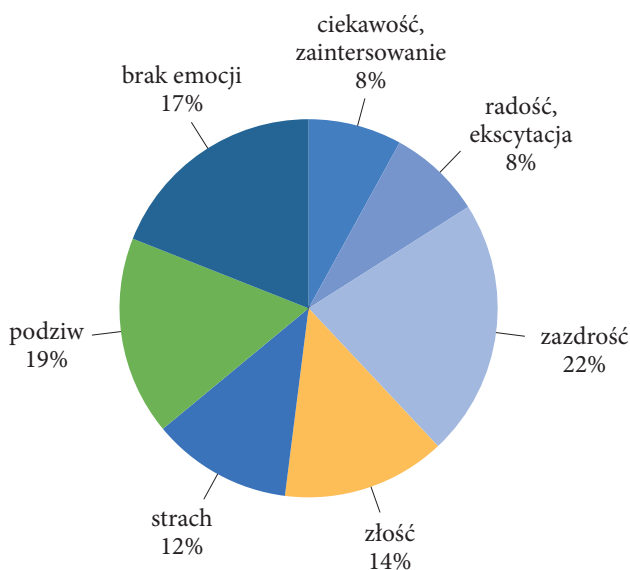
Źródło: opracowanie własne.

Stosunek do tatuujących się osób w grupie adolescentów

Na podstawie oceny wypowiedzi adolescentów sędziowie kompetentni dokonali wyłonienia siedmiu kategorii ustosunkowań do osób posiadających tatuaże, obecnych w wypowiedziach adolescentów. Były to:

- 1) zazdrość;
- 2) złość;
- 3) strach;
- 4) podziw;
- 5) ciekawość, zainteresowanie;
- 6) radość, ekscytacja;
- 7) brak emocji, obojętność.

Rysunek 1 pokazuje rozkład procentowy wypowiedzi w grupie adolescentów wskazujących na daną kategorię ustosunkowania. Rysunek 2 pokazuje, jakie emocje wywołują w grupie adolescentów osoby z tatuażami. Największy procent grupy nastolatków



Rysunek 2. Procentowy rozkład odpowiedzi w grupie adolescentów na pytanie o stosunek emocjonalny wobec wytatuowanych osób

Źródło: opracowanie własne.

(22%) odczuwa zazdrość wobec osób posiadających tatuaże, z kolei 19% odczuwa podziw wobec wytatuowanych osób. Stosunkowo duży procent badanych adolescentów (17%) deklaruje, że nie odczuwa żadnych emocji wobec osób posiadających tatuaże. Przykładowe ich wypowiedzi – „obojętność”, „nic nie czuję, to ich sprawa”, „każdy robi, co chce”. Jednak dość duży procent nastolatków odczuwa negatywne emocje, takie jak złość, irytacja wobec wytatuowanych osób, a 12% doświadcza strachu.

Dyskusja wyników

Badania, które opisano, mają charakter eksploracyjny i jak się wydaje, dostarczają pewnych danych, choć niewątpliwie skąpych, odnoszących się do zmian kulturowych w zakresie spostrzegania i ustosunkowania się emocjonalnego do tatuaży jako zjawiska oraz wobec ludzi z tatuażami. W analizie deklarowanych przez adolescentów motywów leżących u podstaw tatuowania się obecne są te, które odzwierciedlają współczesne spojrzenie na tatuowanie się, uwzględniają, nieobecna przed laty, jego funkcję jako jednego ze sposobów realizacji potrzeb, podnoszenia samooceny czy wyartykułowania siebie. Badani odnoszą się do tatuaży jako naturalnego zjawiska, obecnego w społeczeństwie, i nie demonstrować asocjacji z patologią społeczną – przestępczością, używkami, zachowaniami ryzykownymi czy zaburzeniami. Wydaje się także, że percepcja przez

adolescentów motywów tatuowania się u innych może być w dużym stopniu wyznaczona percepcją własnego Ja, własnych potrzeb, emocji, problemów, z którymi ma do czynienia nastolatek.

Adolescenci widzą w tatuażach wykonanych przez inne osoby przede wszystkim szansę na autoekspresję – uzewnętrznienie siebie, własnej osobowości, wartości i uczuć. Być może uznają, że taka obrazkowa, często bezsłowna informacja na temat siebie, wpisana w ciało, znacznie ułatwia komunikację i nawiązywanie relacji interpersonalnych. Możliwe jest, że mamy tu do czynienia z projekcją własnych, doświadczanych przez nastolatków problemów z odnalezieniem się w nowych dla nich okolicznościach – przechodzenia z okresu dzieciństwa do dorosłości i zabieganiem o rozwój nowych aspektów swej osobowości.

Kolejny dostrzeganym przez adolescentów motyw tatuowania się to upamiętnianie czegoś ważnego dla człowieka – zdarzeń, dat, osób. Uznawanie przez adolescentów za istotne w tatuowaniu się treści odnoszących się do historii, biografii znaczących osób lub autobiografii może być związane z budowaniem przez nich własnej tożsamości, poszukiwaniem i określaniem swoich korzeni, docenianiem ciągłości swego istnienia, a także uświadamianiem sobie roli wartości w dokonywaniu wyboru tego, co jest doniosłe i kluczowe w życiu człowieka (Oleszkowicz, Senejko, 2013).

Jak pokazuje rysunek 1, wśród percypowanych przez adolescentów motywów tatuowania się zarówno motyw wyrażania siebie, jak i motyw upamiętniania istotnych aspektów życia człowieka występują najczęściej. Na trzecim miejscu pod względem częstości znajduje się motyw upiększania ciała, zwiększania osobistej atrakcyjności zewnętrznej. Wyniki badań dotyczące okresu adolescencji dostarczają danych dowodzących, jak ważny dla adolescenta jest obraz własnego ciała (Wojciechowska, Winiarek, 2020). Ciało w okresie dojrzewania ulega gwałtownym zmianom, pozostającym poza kontrolą młodego człowieka, doświadczającego niejednokrotnie silnych negatywnych przeżyć na skutek nieradzenia sobie np. z nowymi wymiarami kończyn czy ze szpecącymi skórę twarzy zmianami łojotokowymi. W percepcji adolescentów tatuaż byłby zapewne tym sposobem, który mógłby odwrócić uwagę otoczenia od niedoskonałości ciała i w ten sposób podnieść atrakcyjność człowieka. Łączenie wykonywania tatuażu ze zwiększaniem urody może sugerować, że adolescenty widzą w tatuażach piękno i doceniają ich rolę w wywoływaniu podziwu, zachwyty innych. Jak pokazuje rysunek 2 z wynikami dotyczącymi stosunku adolescentów do osób z tatużami, 19% adolescentów odnosi się do nich z podziwem, a 22% – z zazdrością. Trudno jednak jednoznacznie ocenić, czy jest to podziw dla samego rysunku umieszczonego na ciele lub zazdrość o to, że adolescent nie może samodzielnie zdecydować o wykonaniu tatuażu, czy raczej podziw dla siły, odwagi i determinacji człowieka, który zdecydował się na tatuaż lub tatuaze.

Wyniki badań (rys. 1) pokazują także, że zdaniem adolescentów motywem wykonywania tatuaży przez innych ludzi może być chęć znalezienia się w centrum zainteresowania otoczenia, wywołania uznania i zachwyty innych ludzi dzięki odwoływaniu się do panującej mody, demonstracji siły, pokazania swej wyższości. Może więc służyć do uzyskania komfortu psychicznego, do poczucia mocy, podniesienia swojej samooceny. Powstaje pytanie, dlaczego adolescenti zwrócili uwagę na taki motyw tatuowania się. Znaczenie dla adolescenta bycia w centrum i kierowanie się takim nastawieniem w działaniu wyjaśniane jest w psychologii rozwoju pewnymi aspektami egocentryzmu młodzieńczego (Elkind, 1967), a zwłaszcza tzw. efektem audytorium. Zwracanie na siebie uwagi, imponowanie, „szpanowanie” pozwala adolescentowi na potwierdzenie przekonania, że faktycznie znajduje się pod obserwacją innych osób i wzbudza ich ciekawość i zainteresowanie.

Pragnienie adolescenta nabycia przez niego atrybutów dorosłości może odnosić się także do posiadania tatuaży. Jak wspomniano, osoby mające tatuaże budzą w grupie adolescentów zazdrość (22%) i podziw (19%). Zwłaszcza zazdrość może świadczyć o tym, że po osiągnięciu niezależności od rodziców młodzi ludzie mogą zdecydować się na przynależenie do grupy osób z tatuażami.

Jak widać na rysunku 2, 17% osób w badanej grupie nastolatków nie odczuwa żadnych emocji wobec osób tatuujących się lub odczuwa w stosunku do nich obojętność. Dowodzić to może prezentowania przez adolescentów postawy tolerancji, elastyczności w widzeniu „inności” ludzi, otwartości na podejmowanie przez innych decyzji o swoim ciele, o swoim działaniu, i świadczyć o swoistym osiągnięciu satysfakcji życiowej poprzez tatuowanie swego ciała. Oznaczać to może, że w grupie młodzieży, nawet w sytuacji wyrażania braku akceptacji dla tatuaży i braku chęci ich wykonywania na własnym ciele, istnieje przekonanie o prawie do swobodnego wyboru stylu życia przez innych.

Dane dotyczące stosunku do osób tatuujących się pokazane na rysunku 2 wskazują jednak na dość duży procent osób w grupie adolescentów, u których osoby z tatuażami wywołują negatywne emocje (14% – złość; 12% – strach). O ile wystąpienie emocji strachu można uzasadnić przeszłymi, a być może aktualnymi skojarzeniami tatuaży z subkulturą więzienną bądź z marginesem społecznym, o tyle złość oznacza negatywne, jak się wydaje, niczym nieuzasadnione nastawienie do osób, które modyfikują swoje ciało. Złość, jak wynika z wiedzy psychologicznej (Oatley, Jenkins, 2003), pojawia się często wtedy, gdy jednostka narażona jest na utratę kontroli nad trudną sytuacją, gdy jej dążenia są zablokowane i nie może zachować się adekwatnie do sytuacji. Ciekawe jest, jakie cele, dążenia czy potrzeby są sfrustrowane w grupie adolescentów (czy przez osoby z tatuażami?), że stosunek do osób tatuowanych przejawia się złością. Trudno udzielić odpowiedzi na to pytanie. Można jedynie stwierdzić, że dalsze badania wy-

magają zrozumienia (np. jak adolescenti rozumieli złość czy trafnie nazwali swoje emocje złością) i wyjaśnienia, jakie są powody wywoływania przez osoby z tatuażami negatywnej emocji złości.

Kończąc rozważania odnośnie do uzyskanych wyników badań, należy dokonać porównania, zwłaszcza dotyczącego percypowanych przez adolescentów motywów tatuowania się, z danymi z literatury. Spośród funkcji tatuowania, przytoczonych w początkowej części tekstu, w badanej grupie adolescentów wystąpiły motywy tatuowania się spełniające następujące funkcje: autoekspresja, upamiętnianie ważnych zdarzeń, podniesienie samooceny oraz zwiększanie atrakcyjności fizycznej. Nie pojawiły się w wypowiedziach adolescentów takie funkcje, jak doświadczanie religijności, obcowanie z dziełem sztuki, poczucie przynależności do grupy oraz wykazanie się odwagą, siłą, niezależnością, a także kierowanie się ciekawością lub chęcią podjęcia ryzyka. Warto także wspomnieć o wynikach w grupie osób w średniej dorosłości, uzyskanych w ramach zasygnalizowanego wcześniej szerszego projektu. Zwracają uwagę takie wypowiedzi dorosłych na temat motywów tatuowania się, które nie wystąpiły w grupie adolescentów, a są to: tatuowanie się jest efektem/objawem choroby psychicznej, cierpienia; jest to chęć ukrycia kompleksów; jest wyrazem buntu. Wypowiedzi tego typu dowodzą, że w grupie dorosłych w średnim wieku obecne jest bardziej negatywne widzenie motywów tatuowania się niż w grupie adolescentów.

Jeżeli chodzi o stosunek emocjonalny adolescentów do osób tatuujących się, to w dostępnej literaturze nie odnaleziono danych, do których można by odnieść uzyskane rezultaty. Można jednak przytoczyć pewne wyniki uzyskane w grupie osób w średniej dorosłości. Uczucia, które wyraziły osoby w grupie średniej dorosłości wobec tatuujących się osób, a które były nieobecne w grupie nastolatków, to odraza i zażenowanie – o wydźwięku negatywnym, oraz współczucie i litość – niejednoznaczne emocjonalnie.

Na zakończenie należy zwrócić jeszcze uwagę na ograniczenia i braki w prowadzonych badaniach. Ograniczeniem badań jest mała próba, na dodatek niedobrana losowo, w związku z czym wyniki nie dają podstaw do formułowania uogólnień na temat spostrzegania motywów tatuowania się oraz stosunku wobec osób z tatuażami w ogólnej populacji adolescentów. Dalsze badania, poza powiększeniem i odpowiednim dobraniem próby badanej, wymagają uwzględnienia zmiennych psychologicznych oraz kontekstowych, pozwalających na wyjaśnienie przekonań adolescentów i ich emocjonalnego stosunku nie tylko wobec grup osób z tatuażami, ale i wobec innych specyficznych zjawisk obecnych we współczesnym świecie.

Bibliografia

- Antoszewski B., Sitek A., Fijałkowska M., Kasielska A., Kruk-Jeromin, J. (2009), *Tattooing and body piercing – what motivates you to do it?*, „International Journal of Social Psychiatry. OnlineFirst”, DOI: 10.1177/0020764009106253.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2005), *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2015), *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście ludzkiego życia*, Difin, Warszawa.
- Deschesnes M., Demers S., Fines P. (2006), *Prevalence and Characteristics of Body Piercing and Tattooing Among High School Students*, „Canadian Journal of Public Health”, nr 97, 4, s. 325-328.
- Dolto F. (1995), *Nastolatki*, W.A.B., Warszawa.
- Elkind D. (1967), *Egocentrism in adolescence*, „Child Development”, nr 38, 4, s. 1025-1034.
- Erikson E.H. (1968), *Identity. Youth and crisis*, Faber & Faber, London.
- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Erikson E.H. (2002), *Dopełniony cykl życia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Friedman R., Mannino M. (2018), *Natural mummies from Predynastic Egypt reveal the world's earliest figural tattoos*, „Journal of Archeological Science”, nr 92, 4, s. 116-125.
- Gurba E. (2013), *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie: Uwarunkowania i wspomaganie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Hill B.M., Olgetree S.M., McCrary K.M. (2016), *Body Modifications in College Students: Considering Gender, Self-Esteem, Body Appreciation, and Reasons for Tattoos*, „College Student Journal”, nr 50, 5, s. 246-252.
- Jaworska K., Fijałkowska M., Antoszewski B. (2018), *Tattoos yesterday and today in the Polish population in the decade 2004-2014*, „Health Psychology Report”, nr 6, 4, s. 321-329.
- Kohlberg L. (1974), *Education, moral development and faith*, „Journal of Moral Education”, nr 4, 1, s. 5-16.
- Naude L., Jordaan J., Bergh L. (2017), *My Body is My Journal, and My Tattoos are My Story”: South African Psychology Students' Reflection on Tattoo Practices*, Springer Science+Business Media, New York, DOI 10.1007/s12144-017-9603-y.
- Oatley K., Jenkins J.M. (2003), *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa.
- Oleszkowicz A. (2006), *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Scholar, Warszawa.
- Oleszkowicz A., Senejko A. (2011), *Dorastanie*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka* red. J. Trempała, PWN, Warszawa, s. 259-286.
- Oleszkowicz A., Senejko A. (2013), *Psychologia dorastania: zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, PWN, Warszawa.
- Ostaszewski K., Kocoń K. (2007), *Tatuaż i kolczykowanie ciała a używanie substancji psychoaktywnych i inne zachowania ryzykowne wśród gimnazjalistów*, „Alkoholizm i Narkomania”, nr 20, 3, s. 247-266, http://ain.ipin.edu.pl/archiwum/1-3/t20n3_1.pdf.
- Schlosser A., Giacomozzi A.J., Camargo B.V., Pereira da Silva E.Z., Xavier M. (2020), *Tattooed and non-tattooed women: Motivation, Social Practices and Risk Behavior*, „Psico-USF, Braganca Paulista”, nr 25, 1, s. 51-62.
- Turner J.S., Helms D.B. (1999), *Rozwój człowieka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- Wojciechowska L. (2011), *Dobrostan psychiczny adolescenta w obliczu realizacji rozwojowych zadań społecznych*, [w:] *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*, red. D. Borecka-Biernat, Impuls, Kraków, s. 13-39.
- Wojciechowska L., Winiarek A. (2020), *Tatuowanie ciała jako jeden ze sposobów radzenia sobie z niepełnosprawnością*, [w:] *Problematyczność inkluzji społecznej i edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami i o szczególnych potrzebach*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 141-152.
- Wycisk J., Ziółkowska B. (2010), *Młodzież przeciwko sobie: Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*, Difin, Warszawa.
- Zajęcka B., Wojnowska A. (2018), *Rola i znaczenie tatuażu wśród wychowanek Zakładu Poprawczego w Zawierciu*, „Pedagogika”, z. XXVII, nr 2, s. 309-321.
- Zbyrad T. (2015), *Przekształcanie ciała – tatuaż i piercing. Motywy osobiste i znaczenie społeczne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Sociologica”, z. 7, nr 1, s. 67-77.

Dagmara Kupczak

Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom i Młodzieży
Niepełnosprawnej Ruchowo „Tęcza”

Irena Ramik-Mażewska

Uniwersytet Szczeciński

MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE JAKO PRZESTRZEŃ EMANCYPACYJNYCH DZIAŁAŃ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

SOCIAL MEDIA AS A SPACE FOR EMANCIPATORY ACTIVITIES OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Summary. Over the last few decades disability has ceased to be considered a taboo. Learning about the phenomenon of disability has been evolving alongside the models adopted for the functioning of people with disabilities. They have changed attitudes and approaches and overturned stereotypes. One of the aspects of this change is the increasing participation of people with disabilities in social life. It is not a question of spectacular activities, but of being heard on a daily basis. This is undoubtedly served by the increasingly observed activity of people with disabilities in the virtual space, i.e. the Internet. It is difficult to determine unequivocally to what extent this is significant for the experience of one's own disability and for overcoming the feeling of isolation. On the other hand, it can certainly be stated that it is a unique experience of individuals but also a common fate. Similar to each other, and yet different in the strategies of living. In this context, the Internet becomes an emancipatory stage on which invisible actors tell a story of their fate. This article outlines the role of the social media in the context of a communication space in order to then, justifying the qualitative perspective adopted, attempt to read the meanings of content online by people with disabilities. The turn of contemporary researchers towards qualitative analyses that allow us to explore the undiscovered to get to know the subjective world of the other person's experiences, reveals the person with a disability not only in his or her biological state, but also socially and above all spiritually.

Keywords: disability, social media, emancipation

Wprowadzenie

Niepełnosprawność człowieka od kilku dekad przestała być tematem tabu. Poznawanie zjawiska niepełnosprawności zmieniało się wraz z przyjmowanymi modelami funkcjonowania tej grupy osób. Zmieniały one nastawienia, postawy, obalały stereotypy. Jednym z aspektów tej zmiany jest coraz szersze uczestniczenie osób z niepełnosprawnością w życiu społecznym. Nie chodzi tutaj o działania spektakularne, ale codzienną

słyszalność. Służy temu niewątpliwie coraz częściej obserwowana aktywność osób z niepełnosprawnością w przestrzeni wirtualnej – internecie. Trudno jednoznacznie określić, na ile jest to znaczące dla przeżywania własnej niepełnosprawności i znoszenia poczucia izolacji. Natomiast z pewnością można stwierdzić, że jest to doświadczanie losów jednostkowych, ale wspólnych. Podobnych sobie, a jednak różnych w przyjmowanych strategiach życia. Internet w tym kontekście staje się emancypacyjną sceną, na której niewidzialny aktor opowiada swój los.

W niniejszym artykule zarysowano rolę mediów społecznościowych w kontekście przestrzeni komunikacji, aby następnie, uzasadniając przyjętą perspektywę jakościową, dokonać próby odczytania znaczeń tekstów umieszczonych w internecie przez osoby z niepełnosprawnością. Zwrócenie się współczesnych badaczy w stronę analiz jakościowych pozwalających zgłębić to, co nieodkryte, poznać subiektywny świat przeżyć drugiego człowieka, odsłania osobę z niepełnosprawnością nie tylko w jej bycie biologicznym, lecz społecznym i nade wszystko duchowym. Kształtowanie się tożsamości negatywnej jako konsekwencja barier społecznych nie jest zjawiskiem nowym, ale bardzo znaczącym dla istnienia poza głównym nurtem kultury dominującej. Istotne jest więc badanie doświadczenia i jego roli w wyzwaniu się osób z niepełnosprawnością z rezerwu hierarchii po to, by prowokować odczytywanie niepełnosprawności na nowo.

Media społecznościowe jako przestrzeń komunikacji

Internet jest multimedialnym i globalnym kanałem, który dzięki możliwości dwustronnego porozumiewania się służy do komunikacji. Zdaniem Gustowskiego (2012, s. 33) w szerszym wymiarze może być rozumiany jako rodzaj nowego społeczeństwa istniejącego w cyberprzestrzeni – jako globalne medium komunikacyjne.

Z raportu Digital 2021 (2021) wynika, że liczba ludzi na całym świecie wynosi 7,83 miliardów, z czego prawie 4,88 miliarda korzysta z internetu. Przeciętny internauta spędza w sieci średnio 7 godzin dziennie. Statystyka pokazuje, że siła internetu jako nowoczesnego medium komunikacji jest potężna. Jego możliwości techniczne, specyfika, a przede wszystkim dostępność pozwalają na szybkie przekazanie informacji bardzo dużej grupie zróżnicowanych odbiorców. Dodatkowym atutem internetu jest możliwość wchodzenia w interakcje z obserwatorami, co sprawia, że jest medium wyjątkowym (Kuczamer-Kłopotowska, 2016). Ta ogólnodostępna sieć, która pozwala na łączenie użytkowników na całym świecie, zrewolucjonizowała całkowicie komunikację. Istotnymi narzędziami, które sprawiły, że internet stał się podstawowym nośnikiem informacji, były z pewnością social media, czyli media społecznościowe dla wszystkich lub w ramach serwisu społecznościowego dedykowane dla danej grupy. Kaplan i Haenlein (2010) zdefiniowali social media jako grupę internetowych aplikacji, które

umożliwiają tworzenie i wymianę treści między użytkownikami internetu (Nowak, 2012). Wielu badaczy przy badaniu pojęcia mediów społecznościowych odnosi się do trójkąta social media, wskazując na ich najbardziej znaczące elementy, takie jak: społeczności sieciowe, czyli wirtualne grupy, które gromadzą się wokół określonych przedmiotów; zawartość, która jest podstawą do łączenia się grup, oraz Web 2.0. czyli samodzielne tworzenie i modyfikowanie zawartości, wykorzystywanie grupowych możliwości, bardzo duża liczba danych, zasady uczestnictwa, efekt sieciowy i otwartość (Popiołek, 2015). Celem mediów społecznościowych jest przekształcanie komunikacji w dialog mobilny pod postacią rozbudowanego zestawu narzędzi komunikacyjnych, takich jak: blogi, mikroblogi, sieci społecznościowe, serwisy contentowe, wirtualne gry społecznościowe, zakładki społecznościowe (Kuczamer-Kłopotowska, 2016). Statystyki przedstawione w raporcie *Digital 2021* szacują skalę popularności mediów społecznościowych na 4,55 miliarda użytkowników, co stanowi prawie 60% populacji całego świata.

Media społecznościowe, często kojarzone wyłącznie z portalami takimi jak Facebook, Instagram czy Twitter, składają się ze znacznie większego spektrum aplikacji i stron, które pozwalają na autoprezentację i samoujawnienie. Autoprezentacja stwarza możliwość nawiązania osobistej relacji z użytkownikami oraz na prezentację siebie w taki sposób, aby wykreować konkretny obraz swojej osoby i tym samym wpłynąć na odczucia odbiorcy (Grębosz, Siuda, Szymański, 2016). Aktualnie mobilne urządzenia oraz ogólnodostępne punkty darmowego Wi-Fi pozwalają na stały dostęp do sieci. Internet stał się integralną częścią życia człowieka i towarzyszy mu na każdym kroku. Dominacja sieci przez serwisy społecznościowe sprawia, że coraz więcej ludzi zaczyna w niej istnieć. Pojawiło się zjawisko socialmediatyzacji życia. Z badań przeprowadzonych przez We are social, Hootsuite wynika, że do najczęstszych powodów używania mediów społecznościowych należą m.in.: utrzymywanie kontaktu z rodziną i przyjaciółmi, wypełnianie czasu wolnego, zapoznawanie się z nowymi informacjami czy różnorodnymi propozycjami (Digital 2021, s. 61). Zdaniem niektórych badaczy media społecznościowe w swojej bogatej ofercie są także zagrożeniem dla międzyludzkich kontaktów, które nierzadko przybierają obraz powierzchownych relacji cyfrowych. Redukują stres i dyskomfort w obcowaniu z innymi, ale nie pozwalają na bezpośrednie doświadczanie i przeżywanie obecności drugiego człowieka (Popiołek, 2015). Mimo wielu krytycznych głosów nie można nie zgodzić się z faktem, że social media należą do najbardziej rozwijających się platform internetowych. Doba globalizacji dużą część ludzkiego życia przeniosła do świata wirtualnego i wielu ludzi rozgrywa swoje życie w tej przestrzeni. Social media oprócz wspomnianych ról redukują poczucie samotności, pozwalają na tworzenie wspólnot i dają poczucie przynależności do grupy (Żuchowska-Skiba, 2018). Ta rola jest nie do przecenienia szczególnie w sytuacji osób

z niepełnosprawnością, których udział w rzeczywistej codzienności innych ludzi jest ograniczony lub wręcz niemożliwy. Jest jeszcze jeden niezwykle istotny aspekt tej roli, mianowicie widzialność i słyszalność osób z niepełnosprawnością, które w tej przestrzeni mogą funkcjonować bez lęku bycia permanentnie ocenianym.

Założenia badawcze

W podjętej tematyce badawczej przyjęto strategię jakościową. Założone cele dotyczyły po pierwsze wyłonienia kategorii tematyki poruszanej w mediach społecznościowych przez osoby z niepełnosprawnością, po wtóre odczytania opisywanej przez nie rzeczywistości. W początkowej fazie analiz założono śledzenie aktywności osób z niepełnosprawnością w serwisach: Facebook, Instagram, Tik Tok oraz YouTube. Z czasem jednak obszerna ilość materiału badawczego stała się przesłanką do ograniczenia się do jednego medium – Instagrama. Założony obszar badawczy determinował przyjęcie perspektywy fenomenologicznej i hermeneutycznej, które to pozwalają na „udostępnienie indywidualnego świata ludzkich znaczeń jako podstawowego punktu odniesienia dla rozumienia rzeczywistości” (Sawicki, 2012, s. 75). Zadaniem fenomenologii jest dochodzenie do wiedzy poprzez swobodne opisy, które pozwalają na odkrycie istoty fenomenu (Sokołowski, 2012). Ważna staje się tutaj umiejętność odsunięcia się od posiadanej przez badacza wiedzy narzucającej z góry wartościujące sądy i uprzedzenia. Tylko dzięki temu możliwe jest skoncentrowanie się na fenomenie (Sawicki, 2012, s. 77) oraz poznawanie i opisywanie świata poprzez analizę poznawanych intencjonalności. Podejście fenomenologiczne obrazuje metoda refleksji, która dostarcza środków potrzebnych do tego, aby dotrzeć do istotnościowych opisów przeżyć. Perspektywę hermeneutyczną cechuje zaś „posiadanie takiej umiejętności przekładu wypowiedzi językowej, która uczyni ją zrozumiałą, czy – inaczej – doprowadzi słuchacza do jej zrozumienia” (Palka, 2010). Jako teoria hermeneutyka „precyzuje uwarunkowania oraz reguły, według których przebiega proces rozumienia, przede wszystkim rozumienia tekstu” (Palka, 2010). Ów proces rozumienia odsłania i interpretuje rozumienie jako „ogólnoludzki, a zarazem zindywidualizowany proces poznawania rzeczywistości, będący zarazem świadectwem określonego bycia człowieka w świecie” (Palka, 2010). Jako metodologia badawcza hermeneutyka przenika wszelkie relacje ze światem (Gadamer, 1993). Poddając tekst rozumieniu, traktujemy go jak otwartą księgę, historię, na którą każda kolejna interpretacja rzuca nowe światło. Za najkorzystniejsze z punktu widzenia założonych analiz pozwalających na odczytanie tekstu uznano zbiorowe studium przypadku (przypadków). Ze względu na swój indukcyjny i jakościowy charakter metoda ta umożliwiła wniknięcie w istotę badanego zjawiska – fenomenu, ukazując jego niepowtarzalność. Zgodnie z zasadami hermeneutyki, odsłaniając szczegół, odsłaniamy

całość. W tym przypadku teksty osób z niepełnosprawnością w mediach społecznościowych i ich znaczenia.

Przyjęta strategia jakościowa wymagała dłuższego, trwającego ponad trzy miesiące, procesu zbierania materiałów. Początkowo w fazie projektowania liczba osób obserwowanych wynosiła 15. Jednak kilka z nich zmieniało komunikator bądź zaprzestało aktywności. Ostatecznie wybrano 9 osób, których teksty wciąż były ogólnodostępne. Udało się zgromadzić 145 postów. Tak liczny materiał wymagał dokładnej selekcji i wyłonienia tekstów, które zostały poddane analizie. Intencją autorek nie jest jednak przedstawienie tutaj tak szerokiej interpretacji, a jedynie zilustrowanie problemu. W obszarze odczytywania znaczeń tekstu zaznaczono w nawiasach, nie chcąc zaburzać opisu, jedynie rodzaj niepełnosprawności wypowiadającego się.

Próba odczytania tekstu

Różnorodność grupy respondentów pozwoliła na wyodrębnienie obszarów, których treść i ładunek emocjonalny uznano za siłę egzemplifikacji problemu.

Najczęściej poruszaną tematyką jest życie prywatne osób z niepełnosprawnością w wielu kontekstach. Pierwszy z nich opisuje rzeczywistość, z jaką respondenci mierzą się na co dzień. Przedstawiają problemy wynikające ze złożonych relacji życia rodzinnego:

Czy nadchodzące święta napawają mnie radością? Nie. Wirtualnie obgryzam paznokcie (prawdziwych nie, bo hybryda świeża) na samą myśl, ale wiem, że trzeba to przetrwać. Imprezy rodzinne sprawiają, że „rozbijam się” na wiele części. Przygotuję „zestaw rzeczy umożliwiających przetrwanie” i jakoś to pójdzie. Daję sobie prawo na ten wachlarz emocji. (Osoba ze spektrum autyzmu).

Wypowiedź wskazuje, że ten czas, radosny i przyjemny, dla osób w spektrum autyzmu wiąże się z wieloma trudnymi emocjami. Stres i lęk spowodowany spotkaniami rodzinnymi wywołany jest koniecznością radzenia sobie z silnymi emocjami i wymusza potrzebę przygotowania strategii radzenia sobie ze stresem. Podobnie dzieje się w przypadku osoby mającej problem z poruszaniem się:

Stałam tam pod tą restauracją i padał na mnie przejmująco zimny deszcz, i próbowałam się dowiedzieć, jaki mają pomysł na to, żeby tę sytuację rozwiązać. Nie mieli żadnego. [...] Pani, która wysłała mi e-mail o dostępności, mówiła, że inne osoby na wózku inwalidzkim wchodziły. Wciągnano je na ten 20 cm stopień. Pan z obsługi chciał mnie wnieść, ale #tego-sieniewnieście. Stałam i byłam wściekła, że w centrum Europy w XXI wieku mnie to spotyka [...]. (Osoba z SMA).

Niezwykle znaczące jest użycie słowa „stałam”. Oczekująca na wejście do restauracji kobieta nie myślała o sobie w kategorii osoby z niepełnosprawnością. Uświadomiła

jej to sytuacja, w jakiej się znalazła. Doznała uczucia rozczarowania, złości, a także upokorzenia, ponieważ mimo informacji o dostępności została zmuszona do wyboru innego lokalu. Inny kontekst opisu odnosi się do rodzinnej rzeczywistości:

Wczoraj mój Mąż miał 46. urodziny. Tyle słów ciśnie mi się pod palce, jednocześnie wiem, że żadne słowa nie oddadzą tego, co jest między nami. To on podnosi mnie, gdy upadam. To on mobilizuje mnie, gdy nie daję rady. To on wierzy we mnie bardziej niż ja sama. On jest moją miłością, moją ostoją, moim wszystkim. Za każdym moim sukcesem stoi mój Mąż. Bez niego nie byłoby mnie. Kocham. (Osoba z SMA).

Wypowiedź pokazuje siłę uczucia, które łączy dwoje ludzi. Siła, motywacja i wsparcie, które idą w parze z miłością, pozwalają respondentce na osiągnięcie sukcesów i na ciągły rozwój. Miłość jest ważnym elementem życia, którym chce się podzielić ze swoimi obserwatorami. Kategoria życia prywatnego pokazuje, że osoby z niepełnosprawnością cieszą się otaczającym ich światem i doceniają jego piękno w każdym aspekcie:

Jestem fanatykiem ciepła, nie zmienia to jednak faktu, że bardzo lubię jesienne spacerować. Uwielbiam patrzeć na wielobarwne korony drzew, obserwować, jak natura przygotowuje się do zimowego snu, napawać się zapachem kasztanów, żołądki i grzybów, zginać suche, pożółkłe liście wózkami elektrycznymi [...]. (Osoba z dystrofią mięśniową Duchenne'a).

Z opisu prostej chwili, która dla większości osób jest wydarzeniem niewzbudzającym skrajnych emocji, można wyczytać zachwyt nad światem, fascynację otaczającym pięknem. Odkrywanie świata, który przez wiele lat nie był dostępny dla osoby poruszającej się na wózkach, jest przygodą.

Życie osób z niepełnosprawnością jest pełne pasji, realizowania swoich celów, dążenia do spełniania marzeń oraz samorozwoju:

Od małego muzyka była ważną częścią mojego życia. Z dzieciństwa pamiętam wieżę Akai, na której tata puszczał swoje ulubione piosenki. Spędzałem też dużo czasu przed telewizorem, a najczęściej oglądałem programy muzyczne. [...] Słuchanie muzyki, odkrywanie nowych dźwięków pozwalało mi zapomnieć o chorobie i bólu, doznawać ekstazy, rozwijać wyobraźnię. Dwa lata wytężonej pracy doprowadziły mnie do stanowiska redaktora naczelnego Porcys. Oczywiście była to działalność non-profit, ale w tamtym czasie liczyła się dla mnie dobra zabawa, zgłębianie wiedzy, przynależność do wspólnoty pasjonatów. W tym odnalazłem szczęście, muzyczny eskapizm pozwalał mi przetrwać najtrudniejsze chwile w życiu. [...] (Osoba z dystrofią mięśniową Duchenne'a).

To bardzo poruszający tekst. Muzyka jest tu tłem głębokich przeżyć, jest wsparciem. W sytuacji być może braku możliwości kontaktu z innymi osobami wypełniała pustą przestrzeń. W konsekwencji stała się pasją.

Kategoria życia polityczno-społecznego odkrywa osoby z niepełnosprawnością jako uczestników życia społecznego. Mają potrzebę udzielania się w debacie publicznej dotyczącej ich samych.

Znam wiele dziewczyn i kobiet, które mają takie strategie na niesikanie. Sama je stosuję. Potrafię nie sikać 12 godzin. Szok? To moje i wielu OzN i osób starszych życie. Niestety toalety dla osób z niepełnosprawnościami są nadal przywilejem i rzadkością. Jeśli toaleta nawet jest, to klucz jest gdzieś, nie wiadomo gdzie. A jak jest otwarta, to deska jest zasikana i nie da się z niej skorzystać bez uprzedniego gruntownego wyczyszczenia. Brak, nawet w dostępnych toaletach, tak zwanej komfortki, czyli leżanki – miejsca, w którym osoby potrzebujące mogą zmienić pampersa. Do tego niekończące się kolejki zdrowych ludzi korzystających z jedynej dostosowanej toalety. Wiesz, że toalety dla osób z niepełnosprawnościami są dla każdej płci? Co oczywiście nie jest złe. ZŁE jest to, że jeśli są dla każdej płci, to jest ich zdecydowanie za mało. Czy zdajesz sobie sprawę, jaki masz przywilej, że możesz się wysikać wtedy, kiedy chcesz? (Osoba z SMA).

To problematyka, o której się nie mówi, a jest bardzo znacząca dla poczucia bezpieczeństwa osoby z niepełnosprawnością w przestrzeni publicznej i jej prawa do intymności. To odsłanianie rzeczywistości takiej, jaka jest, a głęboko ukrytej w osobistych doświadczeniach. Są też inne odśtony. Projekty, kampanie i konferencje:

Jesteśmy już po III konferencji *Seksualność i rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością ruchową*. [...] W tym roku podjęłam trudny temat przemocy. Staralam się Wam powiedzieć o tym, co dzieje się za zamkniętymi drzwiami, może dzieje się również za Waszą ścianą. Nie bądźmy obojętni na krzywdę. Mam nadzieję, że moje wystąpienie skłoni Was do refleksji nad tym, jak ważne jest wsparcie. [...] (Osoba z SMA).

Udział w konferencji ma wiele wymiarów. Jest wskaźnikiem rozwoju, świadomości ważności poruszanych problemów i poczucia sprawstwa. Odsłania niezwykle ważny problem i wołanie o pomoc. Z wypowiedzi można odczytać zaangażowanie i chęć do walki na rzecz praw osób z niepełnosprawnością.

Inni respondenci są dumni ze swojej działalności i dzielą się swoimi sukcesami. Pokazują, że mogą i chcą zmieniać otaczającą ich rzeczywistość:

Niedawno otrzymałem pierwszą nagrodę w konkursie *Lodołamacze* w kategorii Dziennikarz bez barier. Jestem bardzo szczęśliwy i dumny z tego, że moja działalność w ramach projektu *Life On Wheelz* została dostrzeżona i uhonorowana przez Fundację Aktywizacji Zawodowej Osób Niepełnosprawnych. To znak, że ciężka praca na rzecz większej widoczności osób z niepełnosprawnościami w przestrzeni publicznej i mediach oraz walki z uprzedzeniami i stereotypami ma głęboki sens. [...] (Osoba z dystrofią mięśniową Duchenne’a).

Zaangażowanie w promowanie niepełnosprawności, walka z dyskryminacją, przynosi satysfakcję. Nadaje życiu sens, szczególnie że liczba obszarów, w których osoby z niepełnosprawnością mogłyby osiągać sukcesy, powoli poszerza się:

Jeden gest często znaczy więcej niż tysiąc słów – zgodzicie się z nami? Przez najbliższe dwa dni będziemy dyskutować w Jeleniej Górze o turystyce społecznej, a więc skierowanej także do osób z niepełnosprawnościami. Jesteśmy tu jako typowi praktycy, którzy nie tylko mówią, ale też działają na rzecz i turystyki i osób z niepełnosprawnościami. [...] (Osoba z tetraplegią).

Innym kontekstem życia polityczno-społecznego jest odnoszenie się do aktualnych tematów i reagowanie na wydarzenia. Osoby z niepełnosprawnościami zwracają uwagę na promowanie praktyk, które w ich rozumieniu mogą przynieść globalne, szkodliwe konsekwencje:

Marcin Matczak, uznany prawnik i ojciec słynnego rapera, wspomina o konieczności pracy przez 16 godzin na dobę. Nawiasem mówiąc, skoro tata Maty spędza w pracy większość dnia, to książkę *Jak wychować rapera* powinna była wydać jego żona. Tomasz Lis posunął się nawet do stwierdzenia, że harówka ponad siły (14 h dziennie) to jedyna droga do sukcesu. [...] Lekceważenie konieczności utrzymania równowagi między życiem a pracą, uznawanie nadludzkiego wysiłku za normę, popularyzowanie pracoholizmu przyczynia się do wzrostu liczby przypadków depresji, wypalenia zawodowego i bezsenności. Tak więc to bardzo krótkowzroczna polityka. [...] (Osoba z dystrofią mięśniową Duchenne'a).

Można by pokusić się w tym miejscu o domniemanie, że to nie tylko słowo kluczowe, ale może i obawa o swoje możliwości zawodowe.

Kategoria samoakceptacji skupia się na dostrzeganiu wad, zalet i postrzeganiu siebie jako pełnowartościowej osoby. Analizowane teksty są bardzo emocjonalne i ujawniają szereg zmian, jakie na przestrzeni lat zachodziły w respondentach:

Droga trzydziestoletnia ja! Piszę do Ciebie ten list nie bez przyczyny, bo chcę, żebyś zapamiętała, że... Biorę Cię – taką jaką jesteś ze wszystkimi doświadczeniami, które przeżyłaś i które Cię ukształtowały. Biorę Cię, gdy pojmujesz świat na swój dziwaczny sposób, który dla wielu jest problematyczny, ale w zasadzie to już nie jest Twój problem! Masz inny system operacyjny w mózgu i wiesz co? To jest okej! Biorę Cię, gdy masz depresję i musisz brać leki, biorę Cię też, gdy jesteś szczęśliwa i możesz wszystko. Kocham Cię ze wszystkimi słabościami, nad którymi możemy razem popracować, jeśli poczujesz, że to TEN moment (wiem, wszystko Ci przychodzi wolniej – i co z tego? To nie wyścig). Adoruję Cię ze wszystkimi nowymi kilogramami w Twoim ciele, które niewątpliwie się zmienia z roku na rok. Może już nigdy nie będzie takie jak kiedyś, a może będzie lepsze niż kiedykolwiek? Jesteś dobrą mamą dla swojego syna, pomimo wychodzenia poza utarte kulturowo schematy. (Osoba ze spektrum autyzmu).

Wypowiedź jest napisana w formie listu. Zestawienie swoich kompleksów z przeszłości z aktualnymi poglądami na ten temat wskazuje na dogłębną analizę i zrozumienie zmian, które zaszły w autorce wpisu. Akceptacja swojej diagnozy, przepracowanie trudnych emocji – lęku, poczucia osamotnienia, zagubienia, smutku – jest aktem dojrzałości, umiejętności dostrzegania swoich błędów i osądów w stosunku do swojej osoby, a także momentem pogodzenia się ze sobą.

Pamiętam że powiedziałam Patrycji: „Chcę, by na sesji było zdjęcie, na którym widać mnie, całą z wózkami, bo takich zdjęć mam bardzo mało”. Zdjęcie idealne, bo widać na nim szczęśliwą kobietę, a wózek to tylko albo AŻ narzędzie, dzięki któremu mogę mknąć przez życie. Moje ciało nie jest idealne, ale każdego dnia walczę, by to nie miało znaczenia. Walczę o szczęście i cieszę się, że je odnajduję w małych chwilach, spotkaniach, gestach i słowach. [...] (Osoba z dysplazją kości).

Wypowiedź koncentruje się na przyczynach niedoskonałości ciała. Tekstem opowiada, że jej niedoskonałe ciało nie definiuje jej jako osoby. Mimo przeciwności potrafi odnaleźć szczęście, które nie jest zależne od wyglądu człowieka, tylko od tego, w jaki sposób przeżywa własne życie. Kobieta akceptuje siebie jako człowieka i zdaje sobie sprawę, że jej ograniczenia nie mają wpływu na to, jakie wartości reprezentuje, i na jej wartość. Podobną narrację odczytujemy u kolejnego respondenta:

Stopniowo zanikające mięśnie, a tym samym powolna utrata możliwości wykonywania ruchu sprawia, że moja relacja z ciałem jest trudna, unikatowa i niepowtarzalna. Ciało mnie więzi, ogranicza możliwość ekspresji uczuć, krzywdzi, sprawia ból, przez swoją fizyczną odmienność odsuwa od ludzi, skazuje na zależność od innych, zmusza do outsourcingu podstawowych funkcji życiowych. Kiedyś widziałem w nim wroga, chciałem się od niego odseparować, egzystować jako czysty intelekt. Jednak z czasem zacząłem dostrzegać w nim ofiarę choroby, niepożądaną mutacji genetycznej prowadzącej do degeneracji tkanki mięśniowej. Ono też cierpi, robi, co może, żeby utrzymać mnie przy życiu. Stanowimy nieodłączną parę, tragiczną symbiozę. Muszę się wsłuchiwać w jego potrzeby, reagować na sygnały, które mi wysyła. Od tego zależy komfort mojej egzystencji i długość mojego życia. [...] (Osoba z dystrofią mięśniową Duchenne'a).

Tragiczna relacja z własnym ciałem, emocje związane ze skutkami choroby, która na początku wywoływała złość, nienawiść, frustrację – są bardzo poruszające. Stopniowa zmiana postrzegania, z oprawcy na ofiarę, jest dowodem powolnej akceptacji choroby, godzenia się z jej skutkami. Negatywne emocje zostały wyparte przez współczucie, co pozwoliło wzbudzić wdzięczność. Odseparowanie ciała od własnego ja było etapem żałoby, która doprowadziła do zrozumienia własnej choroby i pogodzenia się z jej skutkami.

Samodzielność jest zjawiskiem, które w dużym stopniu jest zależne od rodzaju niepełnosprawności. Wśród respondentów znalazły się osoby, które funkcjonują na bardzo różnym poziomie, jednak łączy je jedna cecha wspólna – dążenie do jak największego usamodzielnienia się. Kategoria odnosi się do osób, które wymagają stałej pomocy ze strony osób trzecich, jeden z respondentów zwraca uwagę, że zależność od innych jest dla niego powodem wyrzutów sumienia:

Moim największym problemem nie jest niepełnosprawność, tylko wyrzuty sumienia wywoływane przez zależność od innych. Czasami jest to trudne do zniesienia. Dlatego tak ważne jest stworzenie kompleksowego systemu asystentury dla OzN, żebyśmy nie musieli tego czuć. (Osoba z dystrofią mięśniową Duchenne'a).

Dyskomfort związany z potrzebą opieki sprawia, że osoby z niepełnosprawnością odczuwają skrępowanie, czują się bezradne wobec braku możliwości uniezależnienia się od innych.

Nareszcie mam własną szafę ubraniową. Nie jest ani wyjątkowo piękna, ani specjalnie duża, ale należy do mnie. Wiem, że dla większości ludzi na świecie zakup szafy nie wiąże

się z emocjonalnym uniesieniem, jednak dla mnie to kolejny krok w stronę niezależności. [...] Szuflada na bieliznę okazała się symbolem zwycięskiej walki o niepodległość, o samostanowienie. To śmieszne, bo prawdziwe. [...] (Osoba z dystrofią mięśniową Duchenne'a).

Radość z zakupu szafy, rzeczy, która dla przeciętnego człowieka jest przedmiotem codziennego użytku, a korzystanie z niej jest normalną czynnością, dla osoby z niepełnosprawnością może stać się symbolem niezależności. Szuflada na bieliznę, jeden z najbardziej intymnych elementów garderoby, jest znakiem samostanowienia.

Seksualność jest tematem, który nie cieszy się dużą popularnością wśród respondentów. Analizowane wypowiedzi ukazują osoby, które są świadome swoich potrzeb seksualnych i podejmują próby utrzymywania relacji intymnych z drugim człowiekiem:

Moja sytuacja, wynikająca z nierozpoznanego autyzmu i braku wsparcia psychologicznego, była taka: 28 lat, kobieta inteligentna, wykształcona, i pod wieloma względami pewna siebie, ale żyjąca zupełnie samotnie, bez uświadomionej tożsamości seksualnej i bez doświadczeń z jakąkolwiek intymnością w dorosłym życiu. Po tym, jak zrozumiałam, że jestem autystyczna, kolejny krok wisiał w powietrzu, ale mobilizacja zajęła mi jeszcze kilka miesięcy. Nie wiedziałam, czego chcę, poza tym, że byłam ciekawa bliskości i seksu i miałam dość czekania. Nie uświadamiałam sobie nawet do końca, że chcę kobiet, tylko to, jak prostu nagle wybrałam kobietę. Zrobiłam pierwszy krok i wkrótce kolejne. I już samo to, jak szybko się zakochałam, i z jaką intensywnością, dużo mówi o mnie. Okazało się, że jestem kochliwa, romantyczna i przylepna – po tych wszystkich latach towarzyskiej izolacji, kto by się spodziewał? [...] (Osoba ze spektrum autyzmu).

To z jednej strony bardzo intymna i, można rzec, odważna wypowiedź. Z drugiej zaś niezwykle prawdziwa i naturalna. Odkrycie własnej tożsamości seksualnej to problem bardzo wielu ludzi, podzielenie się tą wiadomością na forach może być wzmocnieniem dla tych osób, które takiej odwagi nie mają. Ten problem wybrzmiewa w kolejnym wpisie:

Dzisiaj mam przyjemność ogłosić start kampanii *Pełnosprawni w miłości* realizowanej w ramach @projektseksion. Celem tej akcji jest zmiana postrzegania osób z niepełnosprawnościami, a także zmiana postaw społecznych poprzez budowanie pozytywnego wizerunku osób z niepełnosprawnościami w różnych rolach: rodzica, partnera/ki, żony, męża. Z własnego doświadczenia wiem, jak trudne jest to zadanie. Po trzech latach funkcjonowania w mediach wciąż spotykam się z komentarzami podważającymi moją wartość jako pełnoprawnego partnera i kochanka. To krzywdzące, dlatego bardzo się cieszę, że powstała kampania, która pragnie temu przeciwdziałać. [...] Od początku istnienia Life On Wheelz walczę z niesprawiedliwymi stereotypami dotyczącymi miłości i seksu OzN. Zresztą sam uprawiam seks i chcę mieć w przyszłości dzieci. Jednak jednostkowy przykład to za mało, żeby zmienić punkt widzenia ogółu społeczeństwa, fajnie więc, że znalazłem w tym sprzymierzeńców. [...] (Osoba z dystrofią mięśniową Duchenne'a).

W tekście odnajdujemy bardzo silny sprzeciw przeciwko stereotypom, dyskryminacji, i afirmację własnego życia. Nadziejemy na rodzinę i poczucie wszelkich praw, by realizować się jako Osoba.

Wśród analizowanych tekstów uwagę zwróciła także tematyka zdrowia psychicznego. Respondenci bardzo otwarcie piszą o potrzebie dbania o siebie, nie tylko od strony fizycznej, ale przede wszystkim psychicznej. Pokazują, że podejmowanie terapii nie jest powodem do wstydu:

Chorowanie na depresję nie oznacza, że jesteśmy bezradni i nie mamy wpływu na nasze życie. Mamy: leczenie psychiatryczne, terapia psychologiczna to nie jest powód do wstydu. Sięgajmy po nią jak najszybciej. Ja leczę się na depresję już kilka lat. I nie wiem, co by się ze mną stało, gdybym nie skorzystała ze wsparcia. Dbajcie o siebie. (Osoba z SMA).

Osoby z niepełnosprawnością normalizują tematykę zaburzeń psychicznych. Podjęcie terapii nie powinno być powodem do wstydu, wręcz przeciwnie: pozwala ratować swoje życie i zwalczać uczucie bezsilności i bezradności. Zachęta do podejmowania leczenia kryje za sobą ulgę, która wynika z odzyskania kontroli nad swoimi potrzebami i sygnałami wysyłanymi przez ciało. Walka z depresją pozwala na zwiększenie poczucia bezpieczeństwa.

Podsumowanie

Z przeprowadzonych badań wynika, że osoby z niepełnosprawnością są aktywnymi użytkownikami mediów społecznościowych. Wykorzystują je do dzielenia się swoim życiem, oceny rzeczywistości, która ich dotyka, do dzielenia się wrażliwością z nadzieją na to, że będą widziane i słyszane. Budują otwartą społeczność na Instagramie, ponieważ chcą wchodzić w relacje ze wszystkimi osobami, które są zainteresowane podejmowaną problematyką, jako że grupa odbiorców jest bardzo zróżnicowana i trudna do jednoznacznego określenia. Analiza tekstów pozwala na jednoznaczne stwierdzenie, że osoby z niepełnosprawnością chcą i mogą wypowiadać się we własnym imieniu na tematy, które bezpośrednio dotyczą ich samych. Przytoczone wpisy są tylko fragmentem analizowanej rzeczywistości medialnej, można jednak i tylko na tej podstawie stwierdzić, że ta forma aktywności jest cennym źródłem informacji dla badaczy, którzy chcą działać na rzecz równouprawnienia i budowania przestrzeni dostępnych dla każdej osoby, bez względu na jej ograniczenia. Wysoki poziom aktywności osób z niepełnosprawnością na Instagramie to znak czasu i znak zmiany. Wpisy o głębokim wymiarze jakościowym, nierzadko odślaniające bardzo osobiste sprawy, są tylko źródłem informacji. Można je odczytać jako oczekiwany kierunek zmian i kierunek, w którym nie idzie już tylko o samo włączanie, ale i partycypację rozumianą jako uczestniczenie w debacie publicznej. Taka bowiem partycypacja daje nadzieję na rzeczywiste poczucie integracji, w której samostanowienie, ból, niemoc, życie intymne, radość i szczęście nie będą opisem swoistego rezerwatu niepełnosprawności, lecz opisem zwykłych, normalnych człowieczych losów.

Bibliografia

- Gadamer H.G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys metodyki hermeneutycznej*, Inter Esse, Kraków.
- Grębosz M., Siuda D., Szymański G. (2016), *Social media marketing*, [w:] *Monografie Politechniki Łódzkiej*, nr 2190, Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Łódź.
- Gustowski W. (2012), *Komunikacja w mediach społecznościowych*, Novae Res, Gdynia.
- Kaplan A.M., Haenlein M. (2010), *Użytkownicy świata, łączcie się! Wyzwania i szanse Social Media*, „Horyzonty Biznesowe”, nr 53.
- Kuczamer-Kłopotowska S. (2016), *Rola mediów społecznościowych w komunikacji pokolenia Y*, „Handel Wewnętrzny”, nr 3(362).
- Palka S. (2010), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Popiołek M. (2015), *Serwisy społecznościowe w przestrzeni internetowej – (social)mediatyzacja życia codziennego*, „Zeszyty Prasoznawcze”, t. 58, nr 1.
- Sawicki K. (2012), *Propozycja aplikacji metody fenomenologiczno-hermeneutycznej w pedagogicznych badaniach rzeczywistości wychowawczej*, [w:] „Scripta Philosophica. Zeszyty Naukowe Doktorantów Filozofii KUL”, nr 1.
- Sokołowski R. (2012), *Wprowadzenie do fenomenologii*, WAM, Kraków.
- Żuchowska-Skiba D. (2018), *Niepełnosprawność w dobie Web 2.0. Znaczenie portali społecznościowych dla osób z niepełnosprawnościami*, [w:] *Wybrane problemy społeczne. Teraźniejszość – Przyszłość*, red. E. Grudzińska, M. Mikołajczyk, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 138-148.

Netografia

- www.instagram.com [data dostępu: 16.10.2022].
- Regulamin serwisu Instagram, <https://www.facebook.com/help/instagram/581066165581870> [data dostępu: 16.10.2022].
- Nowak J. (2012), *Social media jako sieci obiegu przekazów medialnych*, „Nowe Media. Czasopismo Naukowe”, t. 3, s. 13-31 [data dostępu: 16.10.2022], DOI 10.12775/NM.2012.001.
- We are social, Hootsuite *Digital 2021. October global statshot report*, <https://datareportal.com/reports/digital-2021-october-global-statshot> [data dostępu: 16.10.2022].

Stella Olejnik

Uniwersytet Zielonogórski

SPECYFIKA ZNACZEŃ NADAWANYCH LITERATURZE PRZEZ OSOBĘ ZE SPEKTRUM AUTYZMU

SPECIFICITY OF MEANINGS GIVEN TO LITERATURE BY A PERSON ON THE AUTISM SPECTRUM

Summary. This article relates to a practically important issue of the meaning of literature for a person on the autism spectrum and the possibility of enhancing an individual's well-being by interacting with literature. The paper contains the results of own research on the meaning of literature in the perspective of women over 40, including for a person on the autism spectrum. An interpretive phenomenological analysis was used, which showed that the most common meanings attributed to literature by the women surveyed were: insight into themselves and their history, knowledge about the world and people, intellectual entertainment and escape from life. The study showed that a person on the autism spectrum (according to the ICD-11 classification), diagnosed during the ICD-10 classification as having Asperger's Syndrome, like most of the women surveyed, sees literature as an experience that gives "insight into myself and my story." At the same time, the respondent views literature as a source of "signposts on how to live," and this meaning is reflected in the respondent's life. The study also showed that literature provides strong emotional experiences to a person on the autism spectrum.

Keywords: Asperger's Syndrome, autism, literature

Wstęp

W książce *Wielkie pytania psychologii* Wiesław Łukaszewski (2011) wielokrotnie odwołuje się do tekstów literatury, ponieważ „o tym samym można mówić na wiele sposobów” (Łukaszewski, 2011, s. 15), zyskując w ten sposób szerszą perspektywę komentowanych zjawisk. Teksty przywoływane w książce profesora Łukaszewskiego to przykłady literatury rozumianej jako wielkie i duże narracje. Wielkie narracje to mity i opowieści o legendarnych bohaterach, doniosłych wydarzeniach odnoszących się do uniwersalnych ludzkich doświadczeń, a także istotnych problemach zawierających przesłania moralne i pierwowzory ról społecznych (Straś-Romanowska, 2010). Wielkie narracje to dzieła takie jak *Iliada* czy *Odyseja* Homera.

Narracje duże to dzieła literackie o różnej wartości artystycznej, które są istotne, ale nie ponadczasowe, mają różny zasięg oddziaływania i różną wartość artystyczną (Dryll, 2010). Do narracji dużych zaliczyć można beletrystykę, czyli prozę fabularną (np. opowiadania i powieści) „łżejszego kalibru” (Sławiński, 2005, s. 39).

Poszerzanie perspektywy nie jest jedynym możliwym znaczeniem, jakie możemy przypisać literaturze. Wielkie, ponadczasowe opowieści mogą być dla człowieka źródłem poczucia sensu i dawać odpowiedź na egzystencjalne problemy (May, 1997; Straś-Romanowska, 2010). Narracje obecne w kulturze mają znaczenie dla sposobu, w jaki człowiek rozumie świat i siebie (Tokarska, 2002). Zwraca się uwagę również na fakt, że człowiek pojmuje świat narracyjnie, tworząc szczególną formę poznawczej reprezentacji świata – narracyjną reprezentację rzeczywistości (Trzebiński, 2002a, 2002b).

Nieliczne badania dotyczące strategii czytania literatury wykazały, że ludzie przypisują literaturze różne znaczenia. W badaniu Kuiken, Miall i Sikory (2004) wyodrębniono szczególny rodzaj czytelniczego doświadczenia, które nazwano *expressive enactment* (Kuiken, Miall, Sikora, 2004, s. 194), co oznacza ekspresyjne odgrywanie. Ten rodzaj doświadczenia czytelniczego opiera się na osobistej identyfikacji. Czytelnik zauważa podobieństwo między osobistymi wspomnieniami a światem przedstawionym w tekście lub też utożsamia się z jakimś jego aspektem, najczęściej narratorem lub postacią. Zwraca uwagę fakt, że badani czytali określony utwór – balladę Samuela Taylora Coleridge’a *Rymy o sędziwym marynarzu* (utwór z lat 1797-1798).

Dalsze badania (Kuiken, Miall, Sikora, 2004) wykazały, że istnieje związek między tym, jak ludzie odbierają literaturę (badani czytali poemat Samuela Taylora Coleridge’a *The Daydream*) a rodzajem i nasileniem przeżywanej przez nich straty (dawnej bądź niedawnej, znacznej lub nieznacznej). Ustalono, że im wyższy stopień przygnębienia w wyniku dawnej, ale znacznej straty, tym większy rezonans z utworem i większa zmiana w postrzeganiu siebie. Niedawna, chociaż znaczna strata powodowała u czytelników mniejszy rezonans z utworem i mniejszą zmianę w percepcji siebie (Kuiken, Miall, Sikora, 2004).

Badania Mai Djikic, Keitha Oatleya, Sary Zoeterman i Jordana B. Petersona (2009) potwierdziły, że czytanie opowiadania *Dama z pieskiem* Antoniego Czechowa wpłynęło na to, w jaki sposób ludzie doświadczają własnych cech osobowości. Grupa kontrolna w przeprowadzonym eksperymencie czytała podobny tekst w formie dokumentalnej. Uznano, że zmiana w postrzeganiu własnych cech osobowości jest związana z jakością przeżywanych emocji (złożonością, głębią, intensywnością, zakresem). Jednocześnie badacze zwrócili uwagę, że nie można wnioskować o kierunku czy stałości zmian. Ponadto akt obcowania z literaturą jest procesem złożonym, trudnym do zbadania w warunkach laboratoryjnych (Djikic, Oatley, Peterson, Zoeterman, Peterson, 2009).

Warto zwrócić uwagę na lecznicze walory literatury. Kiriakos Chatzipentidis (2016), na podstawie analizy dziewięciu rozpraw doktorskich w obszarze nauk humanistycznych, przewiduje, że w przyszłości biblioterapia (gr. *biblion* – książka; *therapeuo* – leczyć) stanie się przedmiotem zainteresowania nauk społecznych – jest bowiem wykorzystywana przez terapeutów klinicznych, pedagogów i psychologów.

Maria Molicka (2011) zwraca uwagę na to, że leczenie literaturą bazuje na dostarczaniu informacji, które są subiektywnie wybierane i przepracowywane w narracji wewnętrznej czytającego. Literatura wzbogaca wiedzę oraz samowiedzę czytelnika, może wywoływać proces zmian w obszarze Ja poprzez przewartościowanie doświadczenia, uwewnętrznianie nowych treści – ostatecznie konstruowanie nowej narracji wewnętrznej.

Postulat, by włączyć do badań na gruncie nauk społecznych kwestię czytelniczego doświadczenia i znaczeń przypisywanych literaturze, wydaje się jak najbardziej słuszny ze względu na cele psychologii jako nauki, a zwłaszcza jej praktycznego celu – pomagania ludziom w poprawie jakości życia. Mając na względzie to, że dotychczasowe badania polegały na ekspozycji na konkretne utwory literackie, należy pokusić się o takie „rozpoznanie tematu”, by uzyskać dane rzeczywiste, powiązane z kontekstem życia osób i ich czytelniczymi wyborami, co pozwoli wskazać kierunki przyszłych badań. Szczególnie ważne jest to, by eksploracja tematu była na tyle szeroka, by wskazać „tropy” nie tylko pod kątem osób neurotypowych, ale również osób z zaburzeniami, w tym zaburzeniami neurorozwojowymi, do których należy spektrum autyzmu. W terapii osób z autyzmem wykorzystuje się bowiem proste historyjki społeczne, takie jak historie autorstwa Carol Grey (*Nowe historyjki społeczne*), by pomóc im w zrozumieniu sytuacji społecznych.

Specyfika znaczeń nadawanych literaturze przez osobę ze spektrum autyzmu. Badania własne

Niniejszy artykuł powstał na podstawie wyników badań własnych (Olejnik, 2022), których celem było wyodrębnienie indywidualnych znaczeń nadawanych literaturze przez kobiety w średniej dorosłości. Poszukiwano także możliwości wykorzystania uzyskanych wyników badań w profilaktyce zdrowia psychicznego i bardziej trafnego doboru literatury w terapiach na niej bazujących. Tak postawione cele wymagały pozyskania materiału, który pozwoli na dotarcie do indywidualnego świata znaczeń badanych osób. Badanie przeprowadzono metodą semi-ustrukturyzowanego wywiadu narracyjnego – posłużono się polską adaptacją wywiadu *Historia życia (The Life Story interview)* Dana McAdamsa (za: Budziszewska, 2013). Polskiej adaptacji wywiadu dokonała Magdalena Budziszewska (2013). W trakcie przeprowadzanych wywiadów ustalono, że jedna

z kobiet została zdiagnozowana jako osoba z Zespołem Aspergera (badana 2, pani Ewa). Diagnoza ta została postawiona kilka lat przed wywiadem (wywiad z badaną przeprowadzono w marcu 2022 roku), w trakcie obowiązywania klasyfikacji ICD-10. Według obecnej klasyfikacji ICD-11 pani Ewa jest osobą w spektrum autyzmu.

Wgląd w indywidualny świat znaczeń zapewnia Interpretacyjna analiza fenomenologiczna (IPA), która odwołuje się do fenomenologii, hermeneutyki i idiografii. W tym podejściu badacze nie stosują ustalonych z góry kategorii, a skupiają się na tym, w jaki sposób ludzie sami nadają znaczenie swoim doświadczeniom, i na tym, co jest w tym unikatowe. Metoda ta ma charakter indukcyjny, wyklucza tworzenie wstępnych założeń. Pozyskany materiał jest poddawany nie tylko analizie pod kątem tego, jakie znaczenie nadaje swoim doświadczeniom sam badany, ale również wtórnej interpretacji, gdy badacz próbuje zdekodować ten sens (Pietkiewicz, Smith, 2012).

Jednym z kroków analizy jest grupowanie wyłaniających się wątków i tworzenie hierarchii tematów (Pietkiewicz, Smith, 2012). Wykorzystanie Interpretacyjnej analizy fenomenologicznej pozwoliło na poznanie znaczeń, jakie badane kobiety nadają lub nadawały czytanej literaturze. Wywiady przeprowadzono z czternastoma kobietami, jednak nie wszystkie wywiady dotyczyły wielkich i dużych narracji, zgodnie z przyjętą w pracy definicją literatury. Do Interpretacyjnej analizy fenomenologicznej zakwalifikowało się 12 kobiet w wieku od 40 do 54 lat, w większości z wykształceniem wyższym. Badana z zaburzeniem w spektrum autyzmu ma 46 lat. Z wykształcenia jest magistrem turystyki i rekreacji, jednak niedawno podjęła nowe studia – psychologię. Pracuje w branży związanej z rozwojem narzędzi internetowych. Pozostaje w związku nieformalnym i nie ma dzieci. W trakcie wywiadu badana podkreśliła, że w wieku 36 lat zorientowała się, że jest osobą nieheteronormatywną. Znaczna część wywiadu, w tym kluczowe wydarzenia z życia, poświęcona jest związkom, w jakich pozostawała pani Ewa.

Zgodnie z Klasyfikacją ICD-11 o *Zaburzeniu ze spektrum autyzmu bez zaburzeń rozwoju intelektualnego i z łagodnym lub żadnym upośledzeniem języka funkcjonalnego* można mówić, gdy występują trwałe deficyty w zakresie zdolności do inicjowania i podtrzymywania wzajemnej interakcji i komunikacji społecznej. Zaburzenie to charakteryzuje się również powtarzającymi się i nieelastycznymi wzorcami zachowań, zainteresowań lub działań, które są nietypowe lub nadmierne, biorąc pod uwagę wiek osoby i kontekst społeczno-kulturowy (Lewandowska, 2022).

Uzyskane wyniki badań są doskonałą okazją, by porównać, na ile znaczenia nadawane literaturze przez osobę w spektrum autyzmu różnią się od sensów nadawanych literaturze przez pozostałe kobiety – osoby neurotypowe. Należy podkreślić, że wyniki

przeprowadzonych badań nie mogą być podstawą do wyciągania wniosków dla całej populacji. Niemniej jednak wyniki mogą posłużyć do wyznaczania dalszych kierunków badawczych poszukiwań.

Przed przystąpieniem do właściwej analizy (IPA) zweryfikowano literaturę, jaką czytały badane kobiety, i odrzucono te wywiady, które dotyczyły tekstów literackich niespełniających kryteriów wielkich i dużych narracji, zgodnie z przyjętą definicją literatury. W tabeli 1 zebrano tytuły książek i czasopism, które zostały przywołane w opowieściach kobiet i spełniły przyjęte kryteria.

Tabela 1. Zestawienie literatury czytanej przez osoby badane

Rozmówczyni	Czytana literatura
1 – Alicja	1. <i>Godzina pąsowej róży</i> (Maria Krüger) 2. <i>Dziennik Bridget Jones</i> (Helen Fielding)
2 – Ewa	1. <i>Szara wilczyca</i> (James Oliver Curwood) 2. <i>Biały kiel</i> (Jack London) 3. Komiks <i>Kajko i Kokosz</i> (Janusz Christa) 4. <i>Seria Pan Samochodzik</i> (Zbigniew Nienacki)
3 – Anna	1. <i>Dzieci z Bullerbyn</i> (Astrid Lindgren) 2. <i>Czarny obelisk</i> (Erich Maria Remarque)
4 – Kamila	1. <i>Dzieci z Bullerbyn</i> (Astrid Lindgren)
5 – Renata	1. <i>Mistrz i Małgorzata</i> (Michaił Bułhakow) 2. <i>Na brzegu rzeki Piedry usiadłam i płakałam</i> (Paulo Coelho)
6 – Agnieszka	1. <i>Spóźnieni kochankowie</i> (William Wharton)
7 – Wioletta	1. <i>Saga o Wiedźminie</i> (Andrzej Sapkowski)
8 – Justyna	1. <i>Robinson Crusoe</i> (Daniel Defoe) 2. <i>Lesio</i> (Joanna Chmielewska) 3. <i>Na wschód od Edenu</i> (John Steinbeck) 4. <i>Wichrowe wzgórza</i> (Emily Jane Brontë)
9 – Aleksandra	1. <i>Hrabia Monte Christo</i> (Aleksander Dumas) 2. Powieści historyczne Philippy Gregory 3. <i>Pollyanna</i> (Eleanor H. Porter) 4. <i>Potem</i> (Guillame Musso)
10 – Katarzyna	1. <i>Rok 1984</i> (George Orwell) 2. <i>Alchemik</i> (Paulo Coelho)
11 – Urszula	1. <i>Grubaska</i> (powieść dla młodzieży, badana nie podaje autora) 2. <i>Co się wydarzyło w Madison County</i> (Robert James Waller) 3. <i>Le bicycle blue</i> (powieść, badana nie podaje autora)
12 – Sylwia	1. <i>Księgi Jakubowe</i> (Olga Tokarczuk)

Źródło: opracowanie własne.

Dla każdego z wywiadów wyodrębniono te fragmenty, które wprost odnosiły się do sposobu, w jaki badane kobiety nadają sens czytanej literaturze. Uzyskano dla każdej z rozmówczyń listę wyodrębnionych wątków tematycznych. Wątki te następnie pogrupowano w kategorie nadrzędne, co obrazuje tabela 2.

Tabela 2. Znaczenie literatury – wyodrębnione nadrzędne obszary tematyczne

Rozmówczyni	Sens nadawany literaturze – kategorie nadrzędne	Sens nadawany literaturze – wątki tematyczne
1 – Alicja	dostają nadzieję	książka dawała nadzieję, że „moja historia też się dobrze skończy”
	remedium na trudny czas	książka poprawiała mi nastrój
		dodawanie otuchy w trudnych chwilach
		książka wyciągała mnie z impasu
	wgląd w siebie i moją historię	„czytałam o sobie, tylko takiej wyzwolonej”
		nauka patrzenia z innej perspektywy i z dystansem do siebie
to historia analogiczna do mojej		
2 – Ewa	daje mi przeżycie emocjonalne	niesamowite poruszenie emocjonalne
	jest drogowskazem, jak żyć	książka jako drogowskaz, nieważne są rzeczy materialne, ważna jest troska o świat, dobra kultury
		poznanie świata i tego, jak w nim żyć
	rozpoznają swoją historię i siebie	analogia do siebie samej (mającej problemy ze znalezieniem partnera/partnerki)
		„alegoria i analogia do mnie samej” „o moim życiu, tylko właśnie w inny sposób opowiedziana”
zaspokajają moje potrzeby, których nie zaspokajali inni	dostałam to, czego nie potrafili mi przekazać rodzice	
3 – Anna	pożywka intelektualna	pożywka intelektualna i duma, że umiem się delektować powieścią
	rekompensuje to, czego brakuje	poszukiwanie tego, czego w życiu brakuje
		idealne miejsce w świecie – potrzeba odnalezienia swojego miejsca w świecie
	rozpoznają swoją historię i siebie	tęsknota za miłością
ucieczka od życia	analogia do mojej sytuacji	
	ucieczka od nikczemności życia	
		ucieczka od parszywego dzieciństwa

4 – Kamila	pozwała przeżywać przygody	„przeżywanie przygody”
	rozpoznaje swoją sytuację w opowieści	analogia do własnego dzieciństwa
5 – Renata	sprawdzam swój intelekt	sprawdzanie swojego intelektu
6 – Agnieszka	daje mi nadzieję	nadzieja, że moje potrzeby zostaną zaspokojone
	jest źródłem życiowej prawdy	zrozumienie, że każdy zasługuje na miłość
	wgląd w siebie	dowiedziałam się, czego potrzebuję w życiu
7 – Wioletta	daje mi wiedzę o życiu i ludziach	poszukiwanie ogólnych prawd o naturze ludzkiej
		poszukiwanie ogólnych prawd o życiu i naturze ludzkiej
		poszukiwanie refleksji, prawd o życiu. Inspiracja
	daje rozrywkę intelektualną	poszukiwanie ukrytych znaczeń
	ucieczka od życia	odskocznia od życia
8 – Justyna	bohater mnie inspiruje	inspiracja postawą bohatera
	daje nadzieję	ku pokrzepieniu serc
		nie jestem w tym sama – inni też przeżywają podobne rzeczy
	pobudza moją wyobraźnię	pobudzenie wyobraźni
	poznają prawdę o życiu	poznają prawdę o życiu
	rozpoznają siebie i swoją historię	analogia do mojej sytuacji
		bohater to cała ja
	sprawdzam swój intelekt	rozrywka intelektualna/testowanie siebie
	ucieczka od życia	marzenie o przygodzie
mogę przeżywać przygody		
ucieczka od nudnego życia		
zmusza do refleksji o życiu	wyciąganie wniosków o życiu	
9 – Aleksandra	dostarcza wiedzy o ludziach	poznawanie ludzkich charakterów
	jest drogowskazem, jak żyć	książka jako drogowskaz, jak żyć (szukać pozytywów)
	odskocznia od życia	książka jako odskocznia (zniknięcie od tego, co tutaj)
	rozrywka intelektualna	rozrywka intelektualna
	zaspokaja moje potrzeby	tęsknota za przygodą, miłością

Rozmówczyni	Sens nadawany literaturze – kategorie nadrzędne	Sens nadawany literaturze – wątki tematyczne
10 – Katarzyna	daje mi ostrzeżenie	przestroga przed tym, co jest i co będzie
	daje mi wiedzę o świecie	analogia do świata tu i teraz źródło wiedzy o świecie i o tym, co może być w przyszłości
	wyraża to, co myślę	literatura ubiera w słowa to, co myślę, ale nie umiem nazwać
11 – Urszula	bohater mnie inspiruje	książka była inspiracją do rozważań o przyszłym zawodzie
	daje mi wiedzę o świecie	poszerzam wiedzę o tym, co normalne
	przeżycie artystyczne	delektuje się językiem obcym
	rozpoznaję się w sytuacji bohaterki	odnajdywałam swoje rozterki życiowe w rozterkach bohaterki podobnie jak bohaterka książki miałam poczucie bycia w nie swojej bajce
12 – Sylwia	daje mi wiedzę o świecie	książka jako płaszczyzna porozumienia w komunikacji (rozumiemy, co kiedyś przeżywali inni, możemy się do tego odnosić)
	wgląd w siebie	czytam, by lepiej zrozumieć siebie

Źródło: opracowanie własne.

Celem Interpretacyjnej analizy fenomenologicznej (IPA) jest poznanie indywidualnego świata znaczeń, jednak zasadne wydało się sprawdzenie, czy między badanymi występują jakieś podobieństwa i różnice pod względem znaczeń, jakie przypisują literaturze. Kategorie nadrzędne, które wyodrębniono dla każdej badanej osobno, ponownie skategoryzowano (tab. 3) – tym razem dla wszystkich badanych ogółem (kolumna 1). Ten sposób przeprowadzenia analizy pozwolił na rozpoznanie piętnastu różnych znaczeń nadawanych literaturze i częstotliwości ich występowania.

Tabela 3. Sens nadawany literaturze (ogółem)

Sens nadawany literaturze (ogółem)	Sens nadawany literaturze (badane)	Rozmówczyni
bohater mnie inspiruje	bohater mnie inspiruje	8, 11
daje mi ostrzeżenie	daje mi ostrzeżenie	10
daje mi przeżycie emocjonalne	daje mi przeżycie emocjonalne	2

daje mi wiedzę o świecie i ludziach	daje mi wiedzę o świecie	10, 11, 12
	daje mi wiedzę o życiu i ludziach	7
	dostarcza wiedzy o ludziach	9
	jest źródłem życiowej prawdy	6
	poznają prawdę o życiu	8
	zmusza do refleksji o życiu	8
dostają nadzieję	daje mi nadzieję	6
	daje nadzieję	8
	dostają nadzieję	1
jest drogowskazem, jak żyć	jest drogowskazem, jak żyć	2, 9
pobudza moją wyobraźnię	pobudza moją wyobraźnię	8
pozwala przeżywać przygody	pozwala przeżywać przygody	4
przeżycie artystyczne	przeżycie artystyczne	11
remedium na trudny czas	remedium na trudny czas	1
rozrywka intelektualna	daje rozrywkę intelektualną	7
	pożywka intelektualna	3
	rozrywka intelektualna	9
	sprawdzam swój intelekt	5, 8
ucieczka od życia	odskocznia od życia	9
	ucieczka od życia	3, 7, 8
wgląd w siebie i moją historię	rozpoznaje swoją sytuację w opowieści	4
	rozpoznają siebie i swoją historię	8
	rozpoznają się w sytuacji bohaterki	11
	rozpoznają swoją historię i siebie	2, 3
	wgląd w siebie	6, 12
	wgląd w siebie i moją historię	1
wyraża to, co myślę	wyraża to, co myślę	10
zaspokaja moje potrzeby	rekompensuje to, czego brakuje	3
	zaspokaja moje potrzeby	9
	zaspokaja moje potrzeby, których nie zaspokajali inni	2

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z zebranych danych (tab. 3 i 4), badane przypisują czytanej literaturze wiele różnych znaczeń. Najczęściej literatura jest źródłem wiedzy o sobie, pewnego rodzaju wglądem w siebie (8 kobiet). Literatura daje wiedzę o świecie i ludziach (7 badanych), stanowi rozrywkę intelektualną (5 badanych). Za jej sprawą można uciec od życia tu i teraz (4 badane). Kolejna tabela (tab. 4) obrazuje różnorodność znaczeń, jakie badane przypisywały literaturze, którą czytały. Badane często przypisują literaturze więcej niż jedno znaczenie.

Tabela 4. Sens nadawany literaturze przez wszystkie badane osoby

Sens nadawany literaturze	Rozmówczyni												Suma
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Bohater mnie inspiruje								1		1	1		3
Daje mi ostrzeżenie										1			1
Daje mi przeżycie emocjonalne		1											1
Daje mi wiedzę o świecie i ludziach						1	1	1	1	1	1	1	7
Dostaję nadzieję	1					1		1					3
Jest drogowskazem, jak żyć		1							1				2
Pobudza moją wyobraźnię								1					1
Pozwala przeżywać przygody				1									1
Przeżycie artystyczne											1		1
Remedium na trudny czas	1												1
Rozrywka intelektualna			1		1		1	1	1				5
Ucieczka od życia			1				1	1	1				4
Wgląd w siebie i moją historię	1	1	1	1		1	1				1	1	8
Wyraża to, co myślę										1			1
Zaspokaja moje potrzeby		1	1						1				3

Źródło: opracowanie własne.

Interpretacyjna analiza fenomenologiczna bazuje nie tylko na tym, jaki sens doświadczeniu nadają badane, ale również na dekodowaniu tego sensu przez badacza. W tym celu badacz bierze pod uwagę swoje odczucia i sygnały pozawerbalne od badanej osoby, tworząc komentarze eksploracyjne.

Interpretacyjna analiza fenomenologiczna wykazała, że badana 2 (pani Ewa), kobieta w spektrum autyzmu, postrzega literaturę jako doświadczenie „dające przeżycie emocjonalne”, „wgląd w siebie i moją historię”, będące „drogowskazem, jak żyć”. Ponadto, według badanej, literatura zaspokaja jej potrzeby, których nie są w stanie zaspokoić inne osoby.

Podobnie jak siedem innych kobiet, pani Ewa przypisuje literaturze znaczenie pozwalające na lepszy wgląd w siebie i swoją historię. Kategoria ta przejawia się najczęściej w doświadczeniu czytelnicy kobiet.

Drugą najczęściej pojawiającą się kategorią znaczeń (zidentyfikowaną u siedmiu badanych) jest kategoria „literatura daje mi wiedzę o świecie i ludziach”. Kategoria ta nie została wyodrębniona przez badacza w wywiadzie z panią Ewą.

Literatura jako „drogowskaz, jak żyć” jest obecna w świecie znaczeń tylko dwóch osób, w tym pani Ewy. Jednocześnie kategoria ta znajduje potwierdzenie w życiu kobiety – w trakcie wywiadu badana wspominała o swojej pracy licencjackiej, która przypomina

działalność fikcyjnego bohatera (Pana Samochodzika z powieści Zbigniewa Nienackiego). Badana wyruszyła w podróż, by zebrać materiały w terenie i taką pracę napisać.

Literatura „zaspokajająca potrzeby” jest doświadczeniem pani Ewy i dwóch innych kobiet – badanej 5 i 11, ale tylko pani Ewa zaznacza, że chodzi o potrzeby, których nie zaspokoiili inni.

W trakcie wywiadów pani Ewa jest jedyną kobietą, która opowiadając o książkach, płacze. Warto przytoczyć tutaj tę część wywiadu, która spowodowała tak silne emocje:

Pamiętam, jak mnie niesamowicie poruszyło to, jak ta wilczyca miała małe i była bardzo duża, była ogromnie trudna zima. Był mróz, mnóstwo śniegu i ta wilczyca szukała pożywienia dla... dla tych swoich szczeniaków, bo tam już były bardzo głodne i trafiła do... siedliska, do takiego gniazda rysia, rysicy konkretnie. I, niestety, ale upolowała małe rysie i przyniosła je tym swoim małym do zjedzenia. Rysica się zorientowała i... wróciła tam do tego gniazda, gdzie była z kolei ta wilczyca. Zaczęła się walka między nimi. No, nie da się ukryć, że w przypadku rysia i wilka najczęściej wygrywa ryś, z uwagi na to, że może się położyć na grzbiecie i ma potężne pazury, którymi jest w stanie rozorać kompletnie takiego zwierzaka, którego atakuje. Jakimś cudem... wygrała tę walkę wilczyca, ale była bardzo poraniona, i co się stało? Niestety straciła wzrok. Została zupełnie sama, ten jej partner, ten pies, akurat znalazł jakąś chatę opuszczoną... do której się wprowadzili ludzie i on tam zaczął przychodzić, bo tam była kobieta, którą on ubóstwiał, ona była dla niego takim odzwierciedleniem jakiegoś... jakiejś tęsknoty, niespełnienia, takiego oddania, to on się jej oddawał. I wilczyca poczuła w tym momencie, że jest kompletnie samotna. I on był już na smyczy tam z tymi ludźmi, oni już byli zdecydowani, już prawie tam wsiadali na... na... na sanie czy tam na coś i ta kobieta, która była... Przyznaję, że mnie to poruszyło, ja to tak dawno czytałam, ale to mi się tak przypomniało teraz i gdzieś tam mnie dotknęło. Ta kobieta, która zobaczyła w pewnym momencie tę wilczycę na skale i zrozumiała, że jeżeli ona tego psa zostawi [zostawi sobie – przyp. badacza; badana zaczyna płakać] zabierze go ze sobą, to coś, coś zniszczy.

Można przypuszczać, że opisywana przez panią Ewę scena wywołała u niej taką reakcję z powodu podobieństwa do jej życia – bardzo dramatycznego rozstania, którego przyczyn pani Ewa nie rozumiała i o którym mówi:

Dla mnie to był tak potężny cios, że... miałam wrażenie, że mi się po prostu świat zawalił kompletnie, że mi się życie... rozsypało jak talia kart i tak naprawdę odechciało mi się żyć w ogóle. [...] Ja zobaczyłam, że rozstanie z kimś, kogo się uważa za swoją drugą połowę, za swoją bratnią duszę, za takiego swojego przyjaciela też w jakimś sensie, nie tylko partnerkę, ale taką właśnie przyjaciółkę, spowodowało we mnie, że brak tej osoby i niebycie z nią rozwaliło mi kompletnie wizję świata, aczkolwiek dało mi też niesamowitą lekcję, ponieważ zorientowałam się, jak bardzo egoistycznie ja byłam nastawiona do tego związku, jak bardzo nie liczyłam się z potrzebami Ali, jak bardzo chciałam, żeby było wszystko po mojemu, a niekoniecznie z korzyścią dla niej. Tak że to były takie moje refleksje późniejsze, natomiast ten moment, który... mnie dotknął bezpośrednio, on był okropny, on był tak trudny, że ja na cztery lata tak jak powiedziałam, wycofałam się w ogóle z relacji takich związkowych.

Osobom ze spektrum autyzmu przypisuje się niewłaściwą interpretację zachowań emocjonalnych bliskich ludzi, nieokazywanie troski o uczucia i emocje innych. Wska-

zuje się również na brak potrzeby więzi z innymi, brak emocjonalnej potrzeby kontaktu z drugą osobą i trudności w nazywaniu i interpretowaniu emocji (Lewandowska, 2022). Z opowieści pani Ewy wynika, że u badanej dominuje raczej wysoka potrzeba bycia w bliskiej relacji, jednak refleksja na temat własnych trudności w tym obszarze przychodzi po czasie. Przywoływana przez panią Ewę historia wilczycy wydaje się odzwierciedlać jej osobistą tragedię – trudne rozstanie i samotność.

Refleksje końcowe

Przedstawione wyniki badań interpretacyjnej analizy fenomenologicznej wskazują, że osoba w spektrum autyzmu podziela z innymi osobami niektóre znaczenia nadawane literaturze, a z drugiej – wyróżnia się, poszukując w literaturze drogowskazu, jak żyć (również w zakresie konkretnych procedur postępowania w określonych sytuacjach) i przeżywając po latach ogromne poruszenie emocjonalne, jedynie opowiadając o książce, choć, jak zauważa, czytała ją dawno. Inspiracja losami bohatera literackiego, fabułą, doprowadziła kobietę do wyboru określonej drogi życiowej w określonym momencie życia (literatura jako drogowskaz).

Mając na względzie charakterystykę spektrum autyzmu, właściwym kierunkiem badań wydaje się rozpoznanie, w jaki sposób literatura uczy wzajemnych interakcji i sprzyja uelastycznieniu zachowań. Należy wziąć pod uwagę płęć badanej, która może tuszować pewne charakterystyczne cechy zespołu Aspergera.

Warto również pochylić się nad tematem szczególnej wrażliwości osoby ze spektrum autyzmu w odpowiedzi na tekst literacki. Takim osobom często przypisuje się niewrażliwość na losy innych ludzi i ich cierpienie, ogólnie – nierozpoznawanie sytuacji społecznych. Tymczasem studium przypadku, wywiad z badaną w spektrum autyzmu, wskazuje, że pani Ewa jest osobą bardzo wrażliwą i rozpoznawała „własną historię” w losach bohatera powieści.

W terapii osób z autyzmem stosuje się opowieści terapeutyczne, jednak pojawia się pytanie o to, czy możemy pomagać przezwyćżać trudności społeczne złożonymi historiami, które dla osób w spektrum będą atrakcyjniejsze niż stosowane w terapii historyjki społeczne. Wymaga to jednak kolejnych badań, dotyczących złożoności tekstu i jednocześnie preferowanych przez potencjalnego czytelnika fabuł. Kwestia złożoności tekstu zdaje się również istotna, gdy pomoc ma być skierowana do osób w różnym wieku.

Specyfika znaczeń nadanych literaturze przez osobę w spektrum autyzmu niesie ze sobą pewne niepokojące przesłanie, które warto wziąć pod uwagę w przyszłych badaniach. Opowieść badanej wskazuje jednocześnie zarówno na silne przeżycia emocjonalne podczas lektury, jak i inspirację, która doprowadza badaną do wyboru tematu pracy licencjackiej i podjęcia badań w terenie. Pojawia się pytanie, w jakim stopniu

inspiracja tego typu może być wspierająca, a w jakim ograniczająca. Kontekst kulturowy, w którym przebywa osoba w spektrum autyzmu, opowieści, które ją poruszają, mogą bardzo mocno rzutować na jej codzienne życie. Warto sprawdzić w kolejnych badaniach, czy tego typu doświadczenie czytelnicze jest typowe dla osób w spektrum autyzmu i czy jest różnicowane ze względu na płeć.

Bibliografia

- Budziszewska M. (2013), *Wywiad biograficzny Dana McAdamsa – adaptacja polska i niektóre możliwości interpretacyjne*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 56(3), s. 347-362.
- Chatzipentidis K. (2016), *Dysertacje biblioterapeutyczne. Analiza bazy*, „Nauka Polska”, „Przegląd Biblioterapeutyczny”, vol. 6, nr 1, <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/80046> [dostęp: 5.08.2022].
- Djikic M., Oatley K., Peterson B.J., Zoeterman S. (2009), *On Being Moved by Art: How reading fiction transform the Self*, „Creativity Research Journal”, nr 21 (1), s. 24-29, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400410802633392> [data dostępu: 5.06.2022].
- Dryll E. (2010), *Wielkie i małe narracje w życiu człowieka*, [w:] *Badania narracyjne w psychologii*, red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, Eneteia, Warszawa, s. 163-182.
- Kuiken D., Miall D., Sikora S. (2004), *Forms of Self-Implication in Literary Reading*, „Poetics Today”, nr 25(2), s. 171-203, https://www.academia.edu/2289155/Forms_of_self-implication_in_literary_reading [data dostępu: 2.08.2022].
- Lewandowska A. (2022), *Zaburzenia neurorozwojowe (blok L1-6A0)*, [w:] *Badanie stanu psychicznego. Rozpoznanie według ICD-11*, red. P. Gałecki, Edra Urban i Partner, Wrocław, s. 45-51.
- Łukaszewski W. (2011), *Wielkie pytania psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- May R. (1997), *Błaganie o mit*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Molicka M. (2011), *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Media Rodzina, Poznań.
- Olejniki S. (2022), *Znaczenie literatury dla kształtowania narracji autobiograficznych. Perspektywa kobiet po 40. roku życia*, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- Pietkiewicz I., Smith J.A. (2012), *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, „Czasopismo Psychologiczne”, nr 18(2), s. 361-369.
- Sławiński J. (2005), *Hasło: beletrystyka*, [w:] *Podręczny słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, OPEN, Warszawa, s. 38-39.
- Straś-Romanowska M. (2010), *Psychologia wobec małych i wielkich narracji*, [w:] *Psychologia małych i wielkich narracji*, red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, Eneteia, Warszawa, s. 21-40.
- Tokarska U. (2002), *Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 221-261.
- Trzebiński J. (2002a), *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 43-80.
- Trzebiński J. (2002b), *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 17-42.

Joanna Porada

Uniwersytet Dolnośląski DSW, Wrocław

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Mrowli

MUZYKA I TANIEC JAKO FORMY WYPOWIEDZI DZIECKA Z ZESPOŁEM DOWNA

*Do tańca potrzebne jest mi jedynie moje ciało –
rytm czerpię z moich ruchów,
które odzwierciedlają mój dzień powszedni,
moje myśli, uczucia i moją sytuację*
Gusti Reichel

MUSIC AND DANCE AS FORMS OF EXPRESSION FOR A CHILD WITH DOWN SYNDROME

Summary. Due to multiple limitations, children with Down syndrome are often excluded from the process of communication as they are unable to communicate using auditory speech. Another problem for people with Down syndrome is that their speech may be incomprehensible, which can lead to a great deal of frustration, undermining motivation to undertake various activities.

Non-verbal communication plays an important role in people who have speech deficits or whose attempts to communicate are neglected. Art, creativity or artistic activity offer the possibility of fulfilling the inner need to convey one's feelings and emotions. Expression through dance and music can have a positive effect on the development of psychosocial processes, and artistic activity can trigger activity in a child with Down syndrome.

The article discusses the important issue of the possibility of shaping the ability of children with Down syndrome to communicate their emotions in the event that sound speech does not fulfil its role. Reflections from our own research on the effectiveness of therapy based on the use of dance classes for pupils with Down syndrome are also presented.

Keywords: Down syndrome, non-verbal communication, dance, music, intellectual disability

Wstęp

Zespół Downa to powszechnie znana i najczęściej pojawiająca się u człowieka aberracja chromosomowa (Kaczan, Śmigiel, 2012; Janus, 2018; Zasępa, 2013; Bobkovicz-Lewartowska, 2013). Trisomia chromosomu 21 jest przykładem aberracji chromosomowych liczbowych postaci aneuploidalnych. Wyróżnia się trzy odmiany w zespole Downa (za: Zasępa, 2013, s. 12):

- 1) prosta trisomia – której przyczyną jest nierozdzielenie się chromosomów w pierwszym albo drugim podziale mejotycznym,
- 2) translokacja – polegająca na przeniesieniu fragmentu chromosomu 21 na jeden z chromosomów grupy D (13, 14, 15) lub G (21, 22),
- 3) mozaika – powodowana przez występowanie komórek z trzema chromosomami 21 obok komórek o kariotypie prawidłowym.

Zespół cech klinicznych u osób z zespołem Downa rozpoznawany jest już w najwcześniejszym okresie życia (Zasępa, 2013, s. 13; Bobkowicz-Lewartowska, 2013, s. 12; Komender, 2005, s. 96). Zespół Downa stwierdza się w podobnym procencie u dziewczynek i u chłopców. Występuje raz na ok. 700 żywych urodzeń (Janus, 2018, s. 36). W literaturze wskazuje się na 200, a nawet 300 anomalii związanych z zespołem Downa (Matuszek, Sadowska, 1996; Płomin i in., 2001: za Zasępa, 2008, s. 13). Charakterystyki funkcjonowania osób z zespołem Downa w polskiej literaturze przedmiotu są dosyć obszerne (np. Minczakiewicz, 2010; Kaczmarek, 2008; Zasępa 2008, Żyta, 2011; Pueschel, 2009; Rożnowska, 2022).

Rozwój dzieci z zespołem Downa jest nieharmonijny i przebiega w różnym tempie w poszczególnych sferach (Wolska, 2013, s. 110), ale pomimo dużego zróżnicowania przejawiają cechy wspólne w aktywności czy sprawności ruchowej i percepcyjnej (Olechowicz, 1991). Zdaniem Renaty Stefańskiej-Klar dzieci z zespołem Downa to indywidualiści pod względem tempa rozwoju: „niektóre czynią postępy szybciej od pozostałych, a około jedno dziecko na dziesięcioro jest znacząco bardziej opóźnione niż większość”. Dotyczy to zarówno rozwoju wszystkich sfer funkcjonowania, jak i zachowań (Wolska, 2013, s. 110).

Komunikacja dzieci z zespołem Downa

Dzieci z zespołem Downa cechuje duże zróżnicowanie w rozwoju umiejętności oraz sposobów porozumiewania się. Część z nich najprawdopodobniej nie będzie w stanie porozumiewać się z wykorzystaniem mowy; sposobem komunikowania się z otoczeniem będzie więc gestykulacja, dotyk, mimika (często mało czytelna), krzyk czy też inne sygnały płynące z ciała. Mowa oralna to najdoskonalszy sposób komunikowania się ludzi, ale dla dzieci z zespołem Downa dostępna jest najczęściej w bardzo ograniczonym zakresie. Zaburzenia i opóźnienia rozwoju mowy u tych dzieci związane są często z współwystępowaniem licznych wad i anomalii w budowie anatomicznej ciała (jamy ustnej, głowy, nosa, narządu słuchu itd.), ograniczonej sprawności ruchowej, braku rozumienia, zaburzeń funkcji pierwotnych (np. ssania, gryzienia, połykania) oraz z dysfunkcjami ośrodkowego i obwodowego układu nerwowego. Trudności w nabywaniu umiejętności komunikacyjnych mogą wynikać również z braku czytelnych

sygnałów wysyłanych do otoczenia czy rezygnacji z aktywnego udziału w życiu danej społeczności. Mowa w wielu przypadkach jest bardzo zaburzona, a wypowiedzi niezrozumiałe dla otoczenia (Minczakiewicz, 2001, s. 68). „Najbardziej dostępną formą dla tych dzieci jest – jak się wydaje – »język ciała«, a więc język gestów i symboli niewerbalnych, który może być dla nich niezwykle skutecznym i satysfakcjonującym środkiem porozumiewania się” (za: Minczakiewicz, 2001, s. 68). Pozawerbalne formy ułatwiające komunikację z otoczeniem mogą być ważnym źródłem informacji o samopoczuciu dziecka, jego stanie emocjonalnym, życzeniach czy potrzebach (Minczakiewicz, 2001; Piszczek, 1997; Olechowicz, 1988).

Efektywna komunikacja dziecka z zespołem Downa z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym jest istotnym czynnikiem warunkującym jego rozwój i usprawnianie funkcji psychicznych oraz społecznych; dlatego niezrozumienie intencji dziecka z zespołem Downa, odtrącenie lub zignorowanie go przez bliskich jest osobistą tragedią i negatywnym doświadczeniem mogącym prowadzić do deprywacji potrzeb psychicznych i społecznych (Minczakiewicz, 2001, s. 67). Zaspokojenie potrzeby komunikowania się z innymi osobami stanowi warunek realizacji innych potrzeb i znacząco wpływa na rozwój intelektualny dziecka. Nie ulega wątpliwości, że prawidłowy rozwój mowy ma istotne znaczenie dla rozwoju dziecka: to podstawa kształcenia się jego osobowości i możliwość wyrażania swoich uczuć i spostrzeżeń (Kaczan, Śmigiel, 2012, s. 56). Niepełnosprawność komunikowania się jest wtórną przyczyną, która blokuje rozwój umysłowy, społeczny, emocjonalny i fizyczny. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną komunikowanie się to podstawa wszelkich pozytywnych zmian rozwojowych (Ossowski, w: Błeszyński, 2017, s. 17). Marzena Zaorska pisze:

Są jednak ludzie, szczególnie dzieci, które z powodu poważnych dysfunkcji rozwojowych, złożonej wielozakresowej niepełnosprawności nie są w stanie porozumiewać się przy wykorzystaniu klasycznego sposobu komunikacji w postaci mowy dźwiękowej. Dlatego potrzebują wyjątkowej uwagi, wyjątkowego wsparcia oraz odmiennych, alternatywnych, zastępczych, dostosowanych do indywidualnych możliwości i predyspozycji metod komunikacji (Błeszyński, 2017, s. 12).

Językiem uniwersalnym, dzięki któremu można porozumiewać się z innymi, jest taniec. Taniec pozwala bowiem na ekspresję emocji, przeżyć i myśli (Grzesiuk, Suszek, 2012, s. 553). Według Mateusza Wiszniewskiego (2016, s. 108-109) taniec może pełnić wiele funkcji terapeutycznych, a jedną z nich jest rozwój zdolności komunikacji – taniec uczy i rozwija zdolność komunikacji niewerbalnej, umiejętność nawiązywania kontaktu, wyrażania stanów wewnętrznych, rozumienia stanów innych członków grupy. Podobnie pisze Danuta Koziełło (2002, s. 70): taniec umożliwia nawiązywanie komunikacji i kontaktów społecznych – istotne funkcje komunikacyjne pełnią pozawerbalne aspekty porozumiewania się. Ruch jest więc również formą komunikacji. Wzbogace-

nie indywidualnego repertuaru ruchów podnosi zdolność uczestnika do rozumienia, a także do bycia rozumianym. Tancerz może spełniać funkcję przedmiotową (jest tylko przekąźnikiem informacji) lub podmiotową (ekspresja „ja”, świadoma lub nieświadoma). Poprzez uzewnętrznienie tego, co jest wewnętrzne, uczestnik komunikuje swoje potrzeby, jednocześnie rozładowując napięcie i umacniając swoje poczucie tożsamości. Psychoterapia tańcem daje możliwość poszerzania słownika ruchów, co pozwala na wyrażanie stanów psychicznych i dokładniejszy odbiór sygnałów od innych osób.

W procesie edukacyjno-terapeutyczno-wychowawczym dzieci z zespołem Downa należy zwrócić uwagę na organizację zajęć umożliwiających wykorzystanie posiadanych przez nie predyspozycji rozwojowych w maksymalnym stopniu. Zdaniem Ewy Muszyńskiej (1999, s. 110) istotne jest kształtowanie cech pozwalających na odnalezienie własnego miejsca w środowisku szkolnym i uzyskanie autonomii w życiu dorosłym, te cechy to:

1. Stosunek do samego siebie: samodzielność, odporność emocjonalna, optymizm, samoakceptacja.
2. Stosunek dziecka do innych osób: komunikatywność, prospołeczność, umiejętność współdziałania, czyli uspołecznienie.

W procesie kształtowania wymienionych cech z powodzeniem można wykorzystać taniec i muzykę. Udział w zajęciach tanecznych umożliwi przeżycie sukcesu, a z kolei zapewnienie dziecku z zespołem Downa możliwości przeżycia sukcesu jest skutecznym sposobem kształtowania samoakceptacji. Korzyści fizjologiczne i pozytywny wpływ na stan afektywny człowieka stanowią argumentację stosowania tańca i muzyki jako elementu terapii (Payne, 1996).

Uwagi z badań własnych

Badania przeprowadzono na podstawie metody eksperymentu pedagogicznego z wykorzystaniem planu dwugrupowego z grupą eksperymentalną i grupą kontrolną z pretestem i posttestem zmiennej zależnej przeprowadzonej na obu grupach. Zastosowany plan eksperymentalny w badaniach własnych umożliwił przeprowadzenie stosownych porównań wewnątrzgrupowych. Interesowało mnie nie tylko pytanie o stan końcowy, ale również pytanie o wielkość dokonanej zmiany. W badaniach wykorzystano różne narzędzia badawcze, były to m.in.: *Arkusze monitoringu rozwoju ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym* opracowany przez A. Tanajewską i R. Naprawę, *Arkusze zachowania Ucznia B. Markowskiej*, *Lista Symptomów Depresyjnych Manifestowanych w Klasie Szkolnej*, *ABAS-3 System Oceny Zachowań Adaptacyjnych Wydanie 3*, *Skale Obserwacji Zachowania Dzieci (SOZ-D)* do oceny efektywności zajęć prowadzonych Metodą Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne.

Badania zrealizowano w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. K. Makuszyńskiego w Mrowli. Objęto nimi 66 uczniów szkoły podstawowej i szkoły przysposabiającej do pracy z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Uczniowie zostali przydzieleni do grup eksperymentalnej i kontrolnej losowo; przez okres 10 miesięcy (jeden rok szkolny) uczniowie z grupy eksperymentalnej uczestniczyli w zajęciach terapeutycznych według autorskiego programu zajęć teatralno-tanecznych opierając się na opracowanych scenariuszach. Konstrukcja programu uwzględniała treści i zakres ćwiczeń dostosowanych do potrzeb, indywidualnych możliwości i sprawności uczniów, a także warunków, jakie zapewnia SOSW w Mrowli. Celem głównym było ukazanie rozwoju psychospołecznego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym pod wpływem zamierzonych oddziaływań edukacji artystycznej (autorskich zajęć teatralno-tanecznych) oraz rozbudzanie i kształtowanie postawy twórczej wobec siebie i otaczającego świata. Realizacja programu miała również na celu zaspokajanie potrzeby ruchu, potrzeby tworzenia, dostarczanie pozytywnych przeżyć emocjonalnych i estetycznych. Zajęcia odbywały się trzy razy w tygodniu w wymiarze 60 minut. Dalej przedstawiono wyniki badanej grupy uczniów dla wybranych obszarów i zachowań. W badaniu wzięło udział 17 uczniów z zespołem Downa, w tym 10 płci żeńskiej i 7 męskiej, w wieku od 10. do 24. roku życia. U 15 uczniów stwierdzono niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym, 2 uczniów posiada orzeczenie o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu znacznym. Dominujące zaburzenia rozwoju: wady wzroku – 8 uczniów, wady słuchu – 2 uczniów, wady serca – 4 uczniów, niepełnosprawność ruchowa – 5 uczniów. Poziom umiejętności komunikacyjnych badanych uczniów z zespołem Downa był bardzo zróżnicowany.

W badaniu wykorzystano Arkusz zachowania ucznia B. Markowskiej oraz arkusz ABAS™-3 (System Oceny Zachowań Adaptacyjnych™, wydanie 3). Arkusz zachowania ucznia B. Markowskiej to wystandaryzowana i zmodernizowana skala ocen o strukturze czynnikowej, przeznaczona do badania dzieci w wieku szkolnym; użyteczna również w określaniu poziomu dojrzałości społecznej oraz zachowania przystosowawczego u osób z niepełnosprawnością intelektualną. W badaniu wykorzystano: część II – Zachowanie się antyspołeczne (obejmująca cechy związane z niską kontrolą zachowania i agresywną postawą wobec innych: ekspansywność, krzykliwość, zarozumiałość, agresywność słowna, drażliwość, upór, podejrzliwość, agresywność fizyczna, brak opanowania się, zazdrość, niestałość w przyjaźni) oraz część III – Przyhamowanie (obejmująca cechy zachowania związane z przejawianiem biernej postawy wobec innych oraz reakcjami lękowymi i samopoczuciem: lękliwość, płacliwość, przygnębienie, brak wigoru, unikanie trudności, niechęć do wysiłku fizycznego, brak pewności siebie, zależność, ogólna niezręczność, uległość, samodzielność w pracy, dolegliwości

Para 7	wypoczynek NAUCZYCIEL (przed) (0-48)	27,71	17	8,586	2,082	-5,176	2,744	0,666	-6,587	-3,766	-7,778	16	0,000
	wypoczynek NAUCZYCIEL (po) (0-48)	32,88	17	8,623	2,091	-	-	-	-	-	-	-	-
Para 9	wypoczynek RODZIC (przed) (0-60)	33,47	17	10,978	2,663	-4,471	2,035	0,493	-5,517	-3,424	-9,060	16	0,000
	wypoczynek RODZIC (po) (0-60)	37,94	17	11,042	2,678	-	-	-	-	-	-	-	-
Para 11	kierowanie sobą RODZIC (przed) (0-75)	32,94	17	12,153	2,947	-5,882	3,462	0,840	-7,662	-4,102	-7,006	16	0,000
	kierowanie sobą RODZIC (po) (0-75)	38,82	17	11,991	2,908	-	-	-	-	-	-	-	-

^a Grupa eksperymentalna

Zródło: badanie własne.

somatyczne). ABAS™-3 (System Oceny Zachowań Adaptacyjnych™, wydanie 3)¹ umożliwia kompleksową ocenę poziomu przystosowania społecznego oraz ocenę zachowań adaptacyjnych. W badaniu wykorzystano wybrane skale opisujące różne aspekty funkcjonowania adaptacyjnego: *kierowanie sobą, uspołecznienie i wypoczynek*.

Analiza statystyczna testem T dla prób zależnych w grupie eksperymentalnej wśród dzieci z zespołem Downa wykazała, że wyniki siedmiu pomiarów zróżnicowane są istotnie statystycznie. Zaobserwować można, że w badaniach przeprowadzonych po zakończeniu terapii z wykorzystaniem autorskiego programu zajęć tanecznych występują niższe wyniki zachowań antyspołecznych oraz przyhamowania (para 1 i para 2). Oznacza to, że negatywne zachowania społeczne przejawiane wcześniej przez uczniów z zespołem Downa ulegają wyciszeniu i zmniejsza się ich częstotliwość oraz intensywność. Terapia tańcem kreuje przestrzeń dla spontanicznej ekspresji niewerbalnej, czyli redukcji negatywnych uczuć (Aleszko, 1989, w: Sikorski, 2002, s. 212) i może przyczynić się do zmniejszania niepokoju. Sytuacje, które powstają podczas zajęć tanecznych, pozwalają na bezpieczny sposób okazywania emocji negatywnych, a to z kolei ułatwia radzenie sobie z uczuciami stresogennymi, które często są też eliminowane (Sikorski, 2002, s. 2012).

Analiza statystyczna testem T dla prób zależnych w grupie eksperymentalnej wśród dzieci z zespołem Downa wykazała również wyższe wyniki funkcjonowania adaptacyjnego w skalach: kierowanie sobą (Arkusz – Nauczyciel, para 3), uspołecznienie (Arkusz – Nauczyciel, para 5), wypoczynek (Arkusz – Nauczyciel, para 7), wypoczynek (Arkusz – Rodzic, para 9) oraz kierowanie sobą (Arkusz – Rodzic, para 11), co pozwala na stwierdzenie, że terapia z wykorzystaniem autorskiego programu zajęć tanecznych istotnie wpływa na minimalizowanie ograniczeń funkcjonalnych występujących u dzieci z zespołem Downa. Poprzez taniec możliwe staje się doskonalenie umiejętności komunikacji pozawerbalnej oraz tworzenia i nadawania komunikatów „ja”; taniec jest wyjątkowym rodzajem komunikowania się poprzez łączenie treści przekazywanych werbalnie oraz przy użyciu sygnałów niewerbalnych. Zajęcia taneczne umożliwiają kształtowanie wysublimowanych zachowań niewerbalnych, jak np. kontakt dotykowy (Sikorski, 2002, s. 212). Zdaniem Labana taniec jest multisensorycznym komunikatem zwrotnym umożliwiającym kształtowanie i rozwijanie stabilnego poczucia pewności siebie. Pełni również funkcję adaptacyjną i ułatwia dostosowywanie się do różnych wymogów świata zewnętrznego (Koziełło, 2002, s. 20-23).

¹ Autorzy: Patti L. Harrison, Thomas Oakland. Polska adaptacja: Wojciech Otrębski (koordynator zespołu), Ewa Domagała-Zyśk, Katarzyna Rutkowska, Agnieszka Sudoł, Grzegorz Wiącek.

Podsumowanie

Wstępna analiza wyników badań własnych wydaje się potwierdzać zasadność stosowania zajęć tanecznych w pracy terapeutycznej z osobami z zespołem Downa. „Taniec jest artystyczną formą komunikacji niewerbalnej” (Sokolińska, Zawajska-Dominiak, 2012, s. 11). Wyraża się poprzez uporządkowane w czasie (rytm) oraz przestrzeni (układ choreograficzny) układy ruchów i gestów człowieka, wykonywanych zazwyczaj przy muzyce (tamże, s. 11). Ruch taneczny i muzyka aktywizują cały organizm poprzez zaangażowanie analizatora ruchowego, słuchowego, wzrokowego i dotykowego, dostarczając jednocześnie różnych przeżyć estetycznych i uwrażliwiają na otaczający świat.

Terapia tańcem może sprzyjać podnoszeniu poczucia własnej wartości, doskonaleniu kompetencji komunikacyjne, być świetnym sposobem odreagowania, odpoczynku i relaksu, oderwania od codzienności, zwrócenia uwagi na procesy wewnętrzne czy rozwijania zainteresowań. Taniec sprzyja budowaniu więzi oraz pozytywnych relacji, stwarza okazję do rozładowywania negatywnych emocji czy pozbycia się nadmiaru energii.

Muzyka wykorzystywana podczas ćwiczeń rozwija wyobraźnię, dyspozycje twórcze oraz komunikatywne uczestników zajęć (Pikała, Sasin, 2016, s. 63). Biorąc pod uwagę stan rozwoju psychoruchowego osób z zespołem Downa u których zaburzenia rozwoju intelektualnego powiązane są z zaburzeniami w sferach zmysłowej i ruchowej; taniec i muzyka mogą stać się ciekawą, efektowną i skuteczną metodą oddziaływania terapeutycznego na organizm dziecka z zespołem Downa, pozwalającą niwelować bariery komunikacyjne, emocjonalne, intelektualne czy motoryczne. Według Stadnickiej (1998, s. 15) w terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną powinny być wykorzystywane różne formy ekspresji muzycznej, ruchowej i werbalnej. Taniec w powiązaniu z muzyką może stać się atrakcyjnym i skutecznym narzędziem pracy terapeutycznej z osobami z zespołem Downa.

Bibliografia

- Bac A. (2018), *Charakterystyka wybranych zaburzeń rozwojowych związanych z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Terapia zajęciowa osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. E. Janus, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa.
- Błeszyński J.J. (red.) (2017), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, Impuls, Kraków.
- Bobkovicz-Lewartowska L. (2013), *Wybrane uwarunkowania jakości życia dzieci i młodzieży z zespołem Downa*, Difin, Warszawa.
- Buchnat M., Tylewska-Nowak B. (red.) (2012), *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, Difin, Warszawa.
- Chrzanowska I. (2018), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Impuls, Kraków.

- Drozd-Kucz J. (2011), *Dziecko z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w świecie muzyki. Od percepcji muzyki do aktywności twórczej*, [w:] *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka, Impuls, Kraków.
- Gajdzica Z. (2003), *Gdzie kończy się segregacja a zaczyna normalizacja, czyli o zaletach aktywności artystycznej dziecka niepełnosprawnego umysłowo w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, red. E. Jutrzyzna, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Glińska-Lachowicz A. (red.) (2016), *Arteterapia w działaniu. Propozycje warsztatów i działań arteterapeutycznych*, Difin, Warszawa.
- Grzesiuk L., Suszek H. (red.) (2012), *Psychoterapia pogranicza. Podręcznik akademicki*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa.
- Jakoniuk-Diallo A. (2011), *Wykorzystanie muzyki w dynamizowaniu potencjałów rozwojowych dzieci z niepełnosprawnością*, [w:] *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka, Impuls, Kraków.
- Janus E. (red.) (2018), *Terapia zajęciowa osób z niepełnosprawnością intelektualną*, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa.
- Jutrzyzna E. (red.) (2003), *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Kaczan T., Śmigiel R. (2012), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju dzieci z chorobami genetycznymi*, Impuls, Kraków.
- Kaczmarek B.B. (2014), *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka*, Impuls, Kraków.
- Kappert D. (2016), *Tańcząc z dziećmi. Improwizacja taneczna – Symbolika ciała – Socjoterapia*, przeł. H. Łukaszewska, N. Szymańska, Kined, Warszawa.
- Komender J. (2005), *Upośledzenie umysłowe – niepełnosprawność intelektualna*, [w:] *Psychiatria dzieci i młodzieży*, red. I. Namysłowska, PZWL, Warszawa.
- Koral J. (2013), *Zespół downa w XXI wieku*, Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów z Zespołem Downa Bardziej Kochani, Warszawa.
- Kozień D. (2002), *Taniec i psychoterapia*, KMK Promotions, Poznań.
- Krauze A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Impuls, Kraków.
- Krupa B., Sowa J. (2021), *Pedagogika specjalna. Zarys tematyki*, Fosze, Rzeszów.
- Kuleczka-Raszewska M., Markowska D. (2012), *Uczę się przez ruch. Program terapii dla dzieci autystycznych i niepełnosprawnością sprzężoną*, Harmonia, Gdańsk.
- Lubińska-Kościółek E., Plutecka K. (red.) (2011), *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, Impuls, Kraków.
- Lubińska-Kościółek E., Wołoszuk K. (2016), *Ocena i wspomaganie zdolności intelektualnych uczniów szkoły specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Łoza B., Chmielnicka-Plaskota A. (red.) (2014), *Arteterapia*, cz. 1, Difin, Warszawa.
- Majewicz P. (red.) (2021), *Współczesne tendencje w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Matuszek D., Sadowska L. (1996), *Budowa somatyczna dzieci z zespołem Downa*, [w:] *Współczesna diagnostyka i rehabilitacja dzieci z zespołem Downa*, red. J. Patkiewicz, PTWK, Wrocław.
- Minczakiewicz E. M. (2001), *Jak pomóc w rozwoju dziecka z zespołem Downa. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Muszyńska E. (1999), *Ogólne problemy wychowania w rodzinie dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, WSiP, Warszawa.
- Olczak M. (2009), *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Impuls, Kraków.

- Olechnowicz H. (red.) (1988), *U źródeł rozwoju dziecka: o wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Olechnowicz H. (1991), *Portrety psychologiczne dzieci upośledzonych umysłowo i wskazania do pracy wychowawczo-terapeutycznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Olechnowicz H. (2012), *Terapia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, PWN, Warszawa.
- Pawlak-Kindler A. (red.) (2018), *Terapia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Payne H. (red.) (1996), *Dance Movement Therapy: Theory and Practice*, Routledge, London.
- Pikała A., Sasin M. (2016), *Arteterapia. Scenariusze zajęć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Piszczek M. (red.) (1997), *Metody komunikacji alternatywnej w pracy z osobami niepełnosprawnymi*, CMPP-P MEN, Warszawa.
- Plomin R., DeFries J.C., McClearn G.E., McGuffin P. (2001), *Genetyka zachowania*, WN PWN, Warszawa.
- Pueschel S.M. (2009), *Ku lepszemu przyszłości. Zespół Downa. Przewodnik dla rodziców i opiekunów*, przeł. A. Dembińska, Replika, Warszawa.
- Sikorski W. (2009), *Werbalne i niewerbalne oddziaływania w psychoterapii*, Difin, Warszawa.
- Sokolińska E., Zawojka-Dominiak K.D. (2012), *Taneczna gratka dla wnuczka i dziadka. Zabawy, tańce, scenariusze dla małych i większych*, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA, Lublin.
- Stadnicka J. (1998), *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa.
- Reichel G., Rabenstein R., Thanhoffer M. (1997), *Grupa i ruch. Metody relaksacyjne – Taniec twórczy – Sport zespołowy – Gry i zabawy integrujące*, przeł. E. Ludwicka, Centrum Animacji Kultury, Warszawa.
- Stańko-Kaczmarek M. (2013), *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Difin, Warszawa.
- Winczura B. (red.) (2014), *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Diagnoza – edukacja – terapia*, Impuls, Kraków.
- Wiszniewski M. (2016), *Taniec jako terapia*, Zacharek, Warszawa.
- Wiśniewska M. (2019), *Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Poradnik dla rodziców*, Impuls, Kraków.
- Witkowski I. (2013), *Źródła kreatywności. Nowe spojrzenie*, WIS-2, Warszawa.
- Wolska D. (2013), *Wychowanie dzieci z Zespołem Downa*, [w:] *Zespół downa w XXI wieku*, red. J. Koral, Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów z Zespołem Downa Bardziej Kochani, Warszawa.
- Zasępa E. (2008), *Psychospołeczne funkcjonowanie osób z zespołem Downa*, Impuls, Kraków.
- Zasępa E. (2013), *Zaburzenia zdrowia psychicznego u osób z zespołem Downa*, Impuls, Kraków.
- Zasępa E. (2016), *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Procesy poznawcze*, Impuls, Warszawa.
- Żyta A. (2011), *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców. Rodzeństwa i dorosłych osób z zespołem Downa*, Impuls, Kraków.

Aurelia Plichta

Łukasz Nickel

Uniwersytet Zielonogórski

ROLA INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ I STRATEGII RADZENIA SOBIE ZE STRESEM W WYJAŚNIANIU SATYSFAKЦИИ Z ŻYCIA

THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND STRESS COPING STRATEGIES IN EXPLAINING MENTAL WELL-BEING

Summary. An individual's internal resources can determine feelings of happiness and life satisfaction. The aim of the study was to explore the relations between emotional intelligence, coping strategies on life satisfaction. Participants were 100 adults ($M = 39,83$), who completed a questionnaire for measuring emotional intelligence, coping strategies, and life satisfaction. The obtained results indicated that life satisfaction was positively related to emotional intelligence (both the ability to understand emotions and manage emotions in positive ways) and coping strategies (acceptance, seeking emotional support), and negatively related to the coping strategy – emotional discharge. Life satisfaction was explained to a large extent by the ability to manage emotions in positive ways, then by emotional discharge and seeking emotional support. Results from mediation analyses demonstrated that acceptance mediated the relationships between the ability to understand emotions and life satisfaction. The results obtained indicate that life satisfaction may depend largely on the individual's ability to regulate affect so as to experience more positive than negative feelings. The obtained results may be useful in future research.

Keywords: life satisfaction, coping strategies, emotional intelligence, acceptance, affect regulation

Wprowadzenie

W dążeniu do poczucia szczęścia i zadowolenia z życia ludzie zadają sobie pytanie, co jest tego gwarantem, na ile na taki stan mogą wpływać zewnętrzne okoliczności, a na ile my sami. Uwzględniając, że kluczowym wyznacznikiem dobrostanu psychicznego są pozytywne doświadczenia każdej jednostki w toku jej życia, przejawiające się w doświadczaniu szczęścia i poczuciu sensu, podjęto się zbadania roli dwóch wewnętrznych zasobów człowieka: inteligencji emocjonalnej i strategii radzenia sobie ze stresem w wyjaśnieniu tego konstruktu. Zarówno inteligencja emocjonalna, jak i radzenie sobie ze stresem to szczególnie rodzaj umiejętności i zdolności, służących wykorzystaniu

możliwości poznawczych, emocjonalnych i społecznych, które mogą stać się podłożem do pokonywania życiowych wyzwań i trudności, w różnych obszarach życia i na każdym jego etapie. Dlatego celem przeprowadzonego badania było sprawdzenie, jaką funkcję w wyjaśnianiu satysfakcji z życia (miara dobrostanu psychicznego) pełni inteligencja emocjonalna oraz sposoby radzenia sobie ze stresem.

Satysfakcja z życia

Dobrostan psychiczny można zdefiniować jako efekt poznawczej i emocjonalnej oceny własnego życia, na który składają się wysoki poziom spełnienia i satysfakcji życiowej (Kasperek-Golimowska, 2012). W literaturze przedmiotu dobrostan psychiczny określany jest jako wielowymiarowe zjawisko, które łączy w sobie zarówno koncepcje hedonistyczne, jak i eudajmonistyczne. W ujęciu hedonistycznym dobrostan psychiczny ujmowany jest jako dążenie do subiektywnie odczuwanego szczęścia, poprzez poszukiwanie przyjemności, koncentrowanie się na pozytywnych doznaniach, niskie nasilenie emocji negatywnych, wysoką satysfakcją z życia. Podejście eudajmonistyczne koncentruje się z kolei na poczuciu sensu i samorealizacji (Ilska i Kołodziej-Zalewska, 2018; Ryff, 1989). Kluczowym czynnikiem dobrostanu psychicznego są pozytywne doświadczenia każdej jednostki w toku jej życia, przejawiające się w doświadczaniu szczęścia oraz poczuciu sensu życia. Miary te wyznaczają wysoki poziom dobrostanu psychicznego, będącego motorem ludzkiej aktywności, umożliwiając ludziom podejmowanie ukierunkowanych działań, wyznaczanie celów, dokonywanie wyborów oraz określanie metod postępowania. Wskazane składowe dobrostanu psychicznego mogą stanowić istotny czynnik w kształtowaniu strategii postępowania w sytuacjach trudnych i stresujących, a także w okolicznościach wymagających przystosowania i adaptacji, z uwzględnieniem wykorzystania swoich własnych zasobów. W przeprowadzonym badaniu dokonano pomiaru dobrostanu subiektywnego w ujęciu Dienera i współautorów (1985). W tej koncepcji dobrostan psychiczny dotyczy tego, jak ludzie oceniają swoje życie, i wyraża się on w ogólnym poczuciu satysfakcji z życia.

Strategie radzenia sobie ze stresem

Z problematyką stresu spotykamy się w różnych obszarach swojego życia, takich jak: środowisko rodzinne, miejsce pracy, nauki, w ramach różnych relacji społecznych i własnych aktywności. W języku codziennym stres ma dwa desygnaty pojęciowe. Po pierwsze jest definiowany jako zestaw niesprzyjających okoliczności zewnętrznych, jakie nas spotykają. Druga definicja pojęciowa mówi, że jest to sposób na przeżywanie napięć emocjonalnych i trudnych sytuacji (Heszen-Celińska, Sęk, 2020).

Reakcje ludzi na sytuacje stresowe są indywidualną sprawą. Każdy człowiek ma pewne wrodzone mechanizmy adaptacyjne, które mają mu zapewnić możliwość poradzenia sobie w sytuacjach stresowych. Jednak sposoby radzenia sobie ze stresem każdy człowiek wypracowuje samodzielnie na podstawie swoich wcześniejszych doświadczeń, cech osobowościowych, zdolności oraz możliwości organizmu. Pojęcie radzenia sobie można ujmować jako proces, strategię lub styl (Heszen-Niejodek, 2000).

Radzenie sobie ujmowane jako proces przypisywane jest wszelkim działaniom, jakie podejmuje człowiek w określonej sytuacji stresowej. Mniejsze działania podejmowane w określonym czasie nazywane są strategiami. Styl z kolei stanowi bardziej indywidualne radzenie sobie w sytuacjach trudnych. Lazarus i Folkman (1984) określają w swojej koncepcji stresu – radzenie sobie jako nieustannie zmieniające się spektrum w zakresie podejmowanych aktywności na poziomie poznawczym i behawioralnym. Radzenie sobie kontynuowane jest do chwili rozwiązania sytuacji stresowej. Autorzy wyróżnili dwie funkcje radzenia sobie ze stresem: instrumentalną, czyli zorientowaną na problem, która polega na poprawie niekorzystnej relacji między wymaganiami a możliwościami (np. konfrontacja ze stresem i sytuacją stresową, planowanie i systematyczne działanie, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego) oraz ukierunkowaną na samoregulację emocji w celu obniżenia przykrego napięcia i łagodzenia innych negatywnych stanów emocjonalnych (np. dystansowanie się, unikanie, samoobwinianie, zaprzeczanie, nadmierna samokontrola, poszukiwanie wsparcia społecznego i emocjonalnego, pozytywne przewartościowanie).

Style radzenia sobie (ang. *copig style*) to indywidualnie zróżnicowana tendencja do określonego zachowania się w sytuacjach stresowych i różnice między ludźmi dotyczące tego obszaru zachowania. Endler i Parker (1990) wskazali trzy style radzenia sobie ze stresem: a) skoncentrowany na zadaniu, czyli aktywnym działaniu w kierunku zmiany lub całkowitego zniwelowania źródła stresu dzięki zastosowanym procesom poznawczym; b) skoncentrowany na emocjach, polega on na skupieniu się na własnej osobie, przeżywanych emocjach, myśleniu na poziomie życzeniowym oraz zachowaniu dystansu; c) skoncentrowany na unikaniu, czyli oparty na takich działaniach, które skutecznie blokują myślenie o źródle stresu oraz umożliwiają jego konstruktywne przeżywanie (Heszen-Celińska, Sęk, 2020).

Inteligencja emocjonalna

Dotychczas powstało wiele różnych koncepcji określających konstrukt, jakim jest inteligencja emocjonalna. Jest ona ujmowana w dwojaki sposób: jako zestawienie umiejętności poznawczych, które umożliwiają przekształcanie emocjonalnych informacji oraz jako zestawienie cech osobowości (Matczak, 2007; Matczak, Knopp, 2013).

Według Golemana (2007) inteligencję emocjonalną można kształtować przez całe życie. Jej waga podkreślana jest przy nawiązywaniu i zawieraniu relacji z innymi ludźmi, prowadzeniu rozmów, rozpoznawaniu i wzbudzaniu reakcji na stany emocjonalne innych, przy rozwiązywaniu sporów i w trakcie mediacji. Bar-On (1997) określa inteligencję emocjonalną jako zbiór poznawczych talentów, kompetencji i predyspozycji, które wpływają na efektywne radzenie sobie z wymaganiami i wyzwaniem środowiska. W skład wymienionego konstruktu wchodzi wyznaczniki osobowościowe, emocjonalne i społeczne, które warunkują ogólną zdolność radzenia sobie z życiowymi trudnościami. Salovey i Mayer (1990) definiują inteligencję emocjonalną jako zdolność do odpowiedniego postrzegania, opiniowania i wyrażania emocji, do kontaktu z własnymi uczuciami, zwłaszcza w sytuacjach, w których ich pojawienie się będzie najbardziej korzystne dla procesu myślenia. W takim ujęciu emocje są istotnym narzędziem do rozwoju emocjonalnego i poznawczego.

Inteligencja emocjonalna zgodnie z przekonaniem wielu badaczy nie jest wrodzona i niezmienna, lecz kształtuje się w ciągu życia jednostki (Matczak, Knopp, 2013). Wśród czynników determinujących rozwój inteligencji emocjonalnej wymienić można czynniki zewnętrzne – środowiskowo-społeczne, i wewnętrzne – osobowościowe. Inteligencja emocjonalna najbardziej dynamicznie wzrasta w dzieciństwie, adolescencji i wczesnej dorosłości, aby następnie ustabilizować się w dalszym życiu. Wraz z upływem czasu rośnie liczba przeżytych sytuacji społecznych i emocjonalnych. Pod względem pewnych właściwości emocjonalnych istotne są różnice ze względu na płeć. Kobiety trafniej odczytują emocje na podstawie mimiki, zwłaszcza te o zabarwieniu pozytywnym. Mężczyźni natomiast potrafią szybciej spostrzec emocje mające ładunek negatywny (Matczak, 2007; Matczak, Jaworowska, 2008).

Podsumowanie teoretyczne

Inteligencja emocjonalna odgrywa istotną rolę w radzeniu sobie ze stresem oraz może warunkować jakość życia i satysfakcję z życia, która jest wyznacznikiem dobrostanu psychicznego. Osoby z wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej już na poziomie powstawania reakcji stresowej, wykorzystując w swoich procesach poznawczych emocje i wiedzę o nich, mogą lepiej rozpoznać stresory, unikać ich oraz im przeciwdziałać (Hajisabbagh et al., 2019). Dzięki inteligencji emocjonalnej łatwiejsze staje się rozumienie i rozpoznawanie stresorów, a także zastosowanie takiego poziomu regulacji emocji, aby nie powodowały przykrego napięcia, a także nie zakłócały procesów poznawczych i sprzyjały podejmowanym aktywnościom. W sytuacji przeżywanego stresu inteligencja emocjonalna sprzyja w wyborach takich rozwiązań, które będą dla osoby najkorzystniejsze i bezpieczne. Inteligencja emocjonalna postrzegana jest jako podstawa

przystosowawczego i czynnego radzenia sobie z życiowymi trudnościami i wyzwaniem (Strelau et al., 2020). Osoby z wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej skuteczniej radzą sobie ze stresującymi wydarzeniami, ponieważ potrafią efektywniej dostosowywać poszczególne strategie radzenia sobie ze stresem do wymagań otoczenia (Fteiha, Awwad, 2020). Niektóre komponenty inteligencji emocjonalnej chronią osoby przed źródłem stresu i prowadzą do skutecznej adaptacji (Hajisabbagh et al., 2019). Strategie radzenia sobie ze stresem, takie jak: skoncentrowanie na zadaniu, pozytywne przewartościowanie, samokontrola emocjonalna, poszukiwanie wsparcia społecznego są pozytywnie powiązane z inteligencją emocjonalną, a strategie skoncentrowane na unikaniu są negatywnie powiązane z inteligencją emocjonalną (Por et al., 2011).

Inteligencja emocjonalna jest również powiązana z lepszym zdrowiem, samopoczuciem oraz wyższym dobrostanem psychicznym. Obserwuje się pozytywny związek pomiędzy inteligencją emocjonalną a zdrowiem fizycznym i psychicznym. Osoby z wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej, które potrafią regulować swoje stany emocjonalne, lepiej radzą sobie ze stresem, a to przewiduje wyższy dobrostan psychiczny. Wyższy poziom inteligencji emocjonalnej jest powiązany z bardziej efektywnymi strategiami radzenia sobie ze stresem, jak np. strategiami skoncentrowanymi na zadaniu, które wiążą się z lepszą adaptacją do wymogów sytuacji i środowiska, co sprzyja poczuciu satysfakcji i zadowoleniu z życia (Fteiha, Awwad, 2020; Por et al., 2011). Inteligencja emocjonalna jest powiązana dodatkowo z afektem pozytywnym i ujemnie z afektem negatywnym. Ułatwia ona regulowanie afektu pomiędzy pozytywnym a negatywnym. Osoby z wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej doświadczają mniej negatywnego afektu i więcej pozytywnego afektu. Różne wyniki badań wskazują, że wyższa zdolność do zarządzania afektem jest powiązana z niższym poziomem negatywnych emocji, np. lękiem, strachem, i wyższym poziomem pozytywnych emocji, np. poczuciem szczęścia, zadowolenia (Costa et al., 2017; Kong, Zhao, 2013).

Celem przeprowadzonego badania było sprawdzenie, jaką funkcję w wyjaśnianiu satysfakcji z życia pełni inteligencja emocjonalna oraz sposoby radzenia sobie ze stresem. Na podstawie przeglądu literatury zakładano, że:

1. Aktywne radzenie sobie ze stresem oraz inteligencja emocjonalną będą pozytywnie powiązane z satysfakcją z życia.
2. Strategie radzenia sobie ze stresem skoncentrowane na unikaniu będą negatywnie powiązane z satysfakcją z życia.
3. Pośród komponentów inteligencji emocjonalnej – rozpoznawanie i wykorzystanie emocji w myśleniu i działaniu, a pośród strategii radzenia sobie ze stresem – aktywne radzenie sobie ze stresem będą najistotniej przewidywały satysfakcję z życia.
4. Strategie radzenia sobie ze stresem będą istotnymi mediatorami relacji pomiędzy inteligencją emocjonalną a satysfakcją z życia.

Metoda

Uczestnicy badania. W przeprowadzonych badaniach wzięło łącznie udział 100 osób, w wieku 21-69 lat ($M = 40,04$; $SD = 12,00$), 64 kobiety, w wieku 21-69 lat ($M = 39,83$; $SD = 12,44$) i 36 mężczyzn, w wieku 21-62 lat ($M = 40,42$; $SD = 11,33$). Średnia wieku osób badanych wyniosła 40 lat. Osoby w wieku od 21 do 34 lat (wczesna dorosłość) stanowiły 38% badanych, od 35 do 54 lat (średnia dorosłość) 50% badanych, natomiast powyżej 55. roku życia było 12% badanych. Wśród osób badanych znaczna część zamieszkiwała na terenie miasta: 80%, a 20% na terenach wiejskich. Osoby badane miały wykształcenie: zasadnicze zawodowe – 15%, średnie – 35% i wyższe – 50 %.

Procedura badania. Badania zostały przeprowadzone w formie elektronicznej, za pomocą stworzonego na tę potrzebę kwestionariusza, składającego się z trzech części, które stanowiły trzy narzędzia badawcze, tj.: SWLS – *Skala satysfakcji z życia* (Juczyński, 2001), *Inwentarz do pomiaru radzenia sobie ze stresem* Mini-COPE (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2012), *Kwestionariusz inteligencji emocjonalnej* INTE (Ciechanowicz et al., 2000). Osoby badane dobrowolnie wyraziły chęć wzięcia udziału w anonimowym badaniu w formie elektronicznej, uzyskały jednorazowy dostęp do wskazanych narzędzi badawczych zawartych w stworzonym kwestionariuszu oraz do formularza z danymi demograficznymi: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie. Czas wykonania badania wyniósł od 10 do 15 minut.

Narzędzia badawcze

Satysfakcja z życia. W przeprowadzonym badaniu użyto SWLS – *Skala satysfakcji z życia* (Diener et al., 1985), która wchodzi w skład zbioru NPPZ – *Narzędzia pomiaru promocji i psychologii zdrowia* Juczyńskiego (2001). Skala SWLS jest używana do indywidualnego i grupowego badania osób dorosłych. Wyznacznikiem skali jest pięć stwierdzeń. Osoba badana wskazuje, w jakim stopniu każde ze stwierdzeń odnosi się do jej życia. Efektem pomiaru jest ogólny wskaźnik poczucia zadowolenia z życia. W zrealizowanym badaniu wskaźnik rzetelności *alfa* Cronbacha wynosił 0,82.

Strategie radzenia sobie ze stresem. W badaniu zastosowano *Inwentarz do pomiaru radzenia sobie ze stresem* Mini-COPE. Narzędzie stanowi zbiór *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem* Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik (2012). Zarówno COPE, jak i jego skrócona wersja nawiązują do modelu stresu Lazarusa i Folkman (1984) i modelu dotyczącego samoregulacji zachowania (Scheier, Carver, 1988). Narzędzie zostało przygotowane przez Charlesa Carvera i współpracowników (1989). Autorami polskiej adaptacji narzędzia są Juczyński i Ogińska-Bulik (2012). Za pomocą Mini-COPE można badać osoby dorosłe, wykazujące różny stan zdrowia. W narzędziu

zawartych jest 28 stwierdzeń wchodzących w skład 14 strategii (po 2 twierdzenia dla każdej strategii). Inwentarz stosuje się do pomiaru dyspozycyjnego radzenia sobie, tj. typowych sposobów reagowania i odczuwania w sytuacjach, w których przeżywany jest silny stres. W przeprowadzonym badaniu wskaźnik rzetelności *alfa* Cronbacha w zależności od strategii radzenia sobie ze stresem mieściła się od 0,30 – strategia wyładowanie, do 0,90 – strategia zwrot ku religii.

Inteligencja emocjonalna. Do pomiaru inteligencji emocjonalnej został użyty *Kwestionariusz inteligencji emocjonalnej INTE*. Twórcy kwestionariusza (Schutte et al., 1998 – polska adaptacja Ciechanowicz et al., 2000) oparli go na teorii przedstawionej w modelu inteligencji emocjonalnej Saloveya i Mayera (1990), z uwzględnieniem trzech składowych: zdolność do spostrzegania, wartościowania i ekspresji emocji, zdolność regulowania stanów emocjonalnych u siebie i innych oraz zdolność do wykorzystania emocji we wsparciu takich procesów, jak myślenie i działanie. Narzędzie składa się z 33 pozycji, które mają charakter samoopisowy i pozwalają na pomiar ogólnego wskaźnika inteligencji emocjonalnej oraz jej dwóch komponentów: zdolności do wykorzystywania emocji w działaniu i myśleniu oraz zdolności do rozpoznawania emocji. W przeprowadzonym badaniu wskaźnik rzetelności *alfa* Cronbacha dla wyniku ogólnego w inteligencji emocjonalnej wynosił 0,90.

Wyniki

W tabeli 1 przedstawiono statystyki opisowe dla analizowanych zmiennych, tj. wartości średnie, odchylenia standardowe, minimalne i maksymalne wyniki oraz wartości testu Shapiro-Wilka, za pomocą którego weryfikowano założenie o normalnym rozkładzie analizowanych zmiennych. Rozkłady wszystkich analizowanych zmiennych z wyjątkiem satysfakcji z życia odbiegały od rozkładu normalnego, wobec tego kolejne analizy zostały przeprowadzone na podstawie metody bootstrappingu. Zastosowana metoda bootstrappingu pozwoliła na użycie testów parametrycznych pomimo braku rozkładu normalnego. Również w tabeli 1 przedstawiono różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami w zakresie badanych zmiennych. Istotność statystyczną wyznaczono, opierając się na metodzie bootstrappingu. Średnie wartości wskaźników poczucia humoru i zażywania alkoholu oraz innych środków odurzających były istotnie statystycznie wyższe w grupie mężczyzn, natomiast średnie wartości poszukiwania wsparcia emocjonalnego, poszukiwania wsparcia instrumentalnego i zajmowania się czymś innym były istotnie wyższe w grupie kobiet. Inteligencja emocjonalna oraz jej składowe były istotnie wyższe w grupie kobiet niż mężczyzn.

Następnie przeprowadzono analizę korelacji *r* Pearsona pomiędzy badanymi zmiennymi. Wartości współczynników korelacji wyznaczono według metody bootstrappingu.

Tabela 1. Statystyki opisowe oraz wartości analizowanych zmiennych w grupie kobiet i mężczyzn

Zmienne	M	SD	Min	Max	S-W	p	Kobiety		Mężczyźni		t	p
							M	SD	M	SD		
Satisfakcja z życia	21,22	5,05	7	35	0,98	0,246	21,75	4,91	20,28	5,22	1,41	0,19
Aktywne radzenie sobie	4,38	1,05	2	6	0,90	0,001	4,44	1,08	4,28	1,00	0,73	0,47
Planowanie	4,16	1,14	2	6	0,87	0,001	4,28	1,21	3,94	0,98	1,51	0,15
Pozytywne przewartościowanie i rozwój	3,21	1,32	0	6	0,93	0,001	3,19	1,32	3,25	1,34	-0,23	0,82
Akceptacja	3,92	1,28	0	6	0,91	0,001	3,80	1,16	4,14	1,46	-1,29	0,20
Poczucie humoru	1,73	1,15	0	5	0,87	0,001	1,48	1,01	2,17	1,28	-2,95	0,01
Zwrot ku religii	1,24	1,65	0	6	0,76	0,001	1,41	1,66	0,94	1,60	1,35	0,18
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	3,96	1,18	1	6	0,92	0,001	4,17	1,16	3,58	1,13	2,45	0,02
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	2,98	1,50	0	6	0,93	0,001	3,34	1,38	2,33	1,49	3,41	0,01
Zajmowanie się czymś innym	2,96	1,43	0	6	0,95	0,001	3,27	1,37	2,42	1,38	2,96	0,01
Zaprzeczanie	1,55	1,37	0	6	0,88	0,001	1,66	1,24	1,36	1,59	1,03	0,31
Wyładowanie	2,73	1,24	0	6	0,91	0,001	2,80	1,09	2,61	1,48	0,66	0,51
Zażywanie alkoholu lub innych środków	0,97	1,35	0	5	0,73	0,001	0,69	1,17	1,47	1,52	-2,68	0,01
Zaprzestanie działań	1,48	1,21	0	4	0,88	0,001	1,61	1,24	1,25	1,13	1,43	0,13
Obwinianie siebie	2,99	1,36	0	6	0,94	0,001	3,16	1,45	2,69	1,14	1,76	0,08
Inteligencja emocjonalna	121,32	14,54	81	153	0,95	0,001	124,69	11,80	115,33	17,02	2,93	0,01
INTE_WE	61,62	7,55	42	80	0,94	0,001	63,02	6,60	59,14	8,55	2,53	0,03
INTE_RE	42,19	5,76	24	59	0,96	0,004	43,88	4,62	39,19	6,41	3,85	0,01

INTE_WE – Zdolność do wykorzystywania emocji; INTE_RE – Zdolność do rozpoznawania emocji.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Współczynniki korelacji pomiędzy inteligencją emocjonalną, strategiami radzenia sobie ze stresem a satysfakcją z życia

Zmienne	SWLS	INTE	INTE_WE	INTE_RE
Satysfakcja z życia	1	0,36***	0,38***	0,26***
Aktywne radzenie sobie	0,11	0,42***	0,41***	0,39***
Planowanie	0,19	0,56***	0,57***	0,51***
Pozytywne przewartościowanie i rozwój	0,19	0,46***	0,50***	0,42***
Akceptacja	0,34**	0,35***	0,38***	0,34**
Poczucie humoru	-0,06	-0,81	0,03	-0,07
Zwrot ku religii	0,09	0,20*	0,18	0,18
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,25*	0,38***	0,30**	0,36***
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,13	0,36***	0,29**	0,33**
Zajmowanie się czymś innym	0,07	0,15	0,18	0,13
Zaprzeczanie	-0,17	-0,14	-0,21*	-0,16
Wyładowanie	-0,28**	-0,16	-0,17	-0,10
Zażywanie alkoholu lub innych środków	-0,10	-0,14	-0,12	-0,06
Zaprzestanie działań	-0,16	-0,31**	-0,41***	-0,24*
Obwinianie siebie	-0,10	0,04	-0,1	0,13

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

SWLS – Satysfakcja z życia; INTE – Inteligencja emocjonalna; INTE_WE – Zdolność do wykorzystywania emocji; INTE_RE – Zdolność do rozpoznawania emocji.

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki analizy korelacji zaprezentowano w tabeli 2. Otrzymano istotne statystycznie dodatnie korelacje pomiędzy akceptacją, poszukiwaniem wsparcia emocjonalnego oraz istotną statystycznie ujemną korelację pomiędzy koncentracją na emocjach i ich wyładowaniu a satysfakcją z życia. Inteligencja emocjonalna oraz jej składowe: zdolność do wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu oraz zdolność do rozpoznawania emocji były powiązane pozytywnie z satysfakcją z życia.

W celu wyodrębnienia składowych inteligencji emocjonalnej i strategii radzenia sobie ze stresem, które były istotne dla satysfakcji z życia, przeprowadzono hierarchiczną analizę regresji. W pierwszym bloku, opierając się na metodzie wprowadzania analizowano wskaźniki inteligencji emocjonalnej, w drugim bloku, również na podstawie metody wprowadzania – strategii radzenia sobie ze stresem. Do analizy wprowadzono te zmienne, które były istotnie powiązane z satysfakcją z życia. Analizę przeprowadzono, opierając się na metodzie bootstrappingu. Wyniki przedstawiono w tabeli 3. Stwierdzono, że kluczowym wymiarem inteligencji emocjonalnej była zdolność do wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu. Ten wymiar inteligencji emocjonalnej wyjaśniał 15% wariacji satysfakcji z życia. Stwierdzono również, że

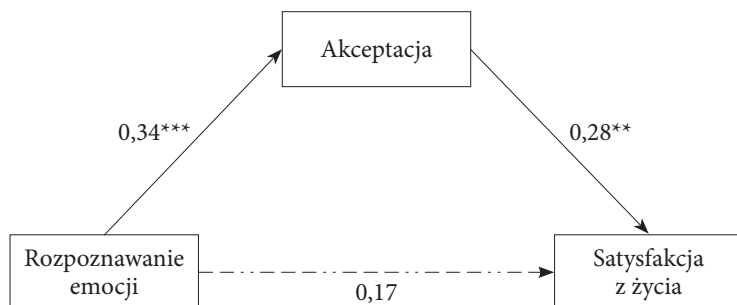
Tabela 3. Wyniki analizy regresji, dotyczącej wyodrębnienia czynników kluczowych dla satysfakcji z życia

Blok	Predyktory	b	Beta	Przedziały ufności 95%	
				dolna granica	górną granica
1	zdolność do wykorzystywania emocji	0,20	0,29	0,11	0,48
	zdolność do rozpoznawania emocji	-0,11	-0,17	-0,25	0,12
2	akceptacja	1,87	0,24	-0,08	3,39
	poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,59	0,27	0,31	2,79
	wyładowanie	-2,24	-0,28	-3,87	-0,73

Źródło: opracowanie własne.

kluczowymi strategiami radzenia sobie były poszukiwanie wsparcia emocjonalnego oraz koncentracja na emocjach i ich wyładowanie. Te dwie strategie radzenia sobie wyjaśniały 14% wariacji satysfakcji z życia. Zdolność do wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego oraz koncentracja na emocjach i ich wyładowanie wyjaśniały łącznie 29% wariacji. Im większa zdolność do wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu, niższe nasilenie koncentracji na emocjach negatywnych oraz wyższy poziom poszukiwania wsparcia emocjonalnego, tym większa satysfakcja z życia.

Ostatnim krokiem była analiza mediacji, w której testowano efekt mediacji metodą bootstrappingu. Sprawdzone istnienie mediacji związku składowych inteligencji emocjonalnej i satysfakcji z życia przez strategie radzenia sobie ze stresem. Analiza wykazała, że akceptacja była istotnym mediatorem [0,002, 0,14] relacji pomiędzy zdolnością do rozpoznawania emocji a satysfakcją z życia, i nieistotnym mediatorem

**Rysunek 1.** Analiza mediacji z istotnym mediatorem – akceptacja, na relację pomiędzy zdolnością do rozpoznawania emocji a satysfakcją z życia** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne.

[-0,009, 0,13] pomiędzy wykorzystywaniem emocji w myśleniu i działaniu a satysfakcją z życia. Wyniki analizy mediacji wraz ze standaryzowanymi współczynnikami *Beta* zaprezentowano na rysunku 1. Mediacja okazała się nieistotna dla strategii radzenia sobie ze stresem polegającej na poszukiwaniu wsparcia emocjonalnego i regulacji emocji poprzez wyładowanie (ta strategia nie była statystycznie istotnie przewidywana przez inteligencję emocjonalną).

Dyskusja wyników

W przeprowadzonym badaniu podjęto się ustalenia roli inteligencji emocjonalnej i strategii radzenia sobie ze stresem w wyjaśnieniu satysfakcji z życia. Zakładano, że aktywne radzenie sobie ze stresem oraz inteligencja emocjonalna będą powiązane pozytywnie, a strategii radzenia sobie ze stresem skoncentrowane na unikaniu będą powiązane negatywnie z satysfakcją z życia. Ponadto przewidywano, że aktywne radzenie sobie ze stresem oraz wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu w największym stopniu będą wyjaśniać dobrostan psychiczny. Przeanalizowano również rolę mediatora – strategii radzenia sobie ze stresem przełożono na relację pomiędzy inteligencją emocjonalną i satysfakcją z życia.

Uzyskane wyniki nie wykazały istotnych zależności pomiędzy satysfakcją z życia a aktywnym radzeniem sobie ze stresem, w skład której to strategii wchodzi planowanie, pozytywne przewartościowanie i aktywne radzenie sobie ze stresem. Pośród zachowań unikowych, do których należą takie strategie radzenia sobie ze stresem, jak zaprzeczanie, zajmowanie się czymś innym i wyładowanie, tylko wyładowanie było istotnie powiązane z satysfakcją z życia. Wynik ten wskazuje, że osoby, które w sytuacjach stresowych koncentrują się na negatywnych emocjach, mają niższy poziom satysfakcji z życia. Jest to zgodne z wcześniejszymi badaniami, które pokazują, że afekt pozytywny jest związany z wyższą satysfakcją z życia, a afekt negatywny z niższą satysfakcją z życia (Costa et al., 2017; Kong, Zhao, 2013). Poza aktywnym radzeniem sobie i zachowaniami unikowymi satysfakcja z życia w przeprowadzonym badaniu była istotnie powiązana ze strategiami, które w pewnym stopniu ukierunkowane są na regulowanie emocji (akceptacja sytuacji, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, wyładowanie negatywnych emocji). Satysfakcja z życia wyraża dobrostan psychiczny ujmowany wg hedonistycznej tradycji, zgodnie z którą odczuwanie szczęścia zależy w dużej mierze od doznań pozytywnych. Prawdopodobnie strategie związane z regulowaniem emocji w sytuacjach stresowych mogą w satysfakcji z życia odgrywać większą rolę niż strategie polegające na koncentracji na zadaniu i unikaniu, które z kolei mogą odgrywać większą rolę w wyjaśnianiu dobrostanu wg tradycji eudajmonistycznej (Costa et al., 2017; Kong, Zhao, 2013).

Wykazane zostały istotne zależności pomiędzy satysfakcją z życia a ogólnym poziomem inteligencji emocjonalnej i zdolnościami do rozpoznawania emocji oraz wykorzystania ich w myśleniu i działaniu. Wskazane zdolności są składowymi inteligencji emocjonalnej, która pomaga w konstruktywnym radzeniu sobie z trudnościami i stresem, ułatwia nawiązywanie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych i zdobywanie wsparcia społecznego oraz przyczynia się do przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych i pozytywnej oceny własnego życia (Matczak, Knopp, 2013). Osoby o wyższej inteligencji emocjonalnej mają silniejsze poczucie własnej wartości, wyższe przekonanie, że potrafią wpływać na własny los i odnosić sukcesy oraz mają większą nadzieję na przyszłość. Osoby o wyższych zdolnościach w zakresie rozpoznawania, nazywania i rozumienia swoich emocji mogą być bardziej nastawione na rozwój osobisty, dzięki zaś respektowaniu własnych emocji i skutecznemu zarządzaniu nimi mogą ten rozwój efektywnie realizować (Matczak, Piekarska, 2011). Osoby z wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej odnoszą w życiu więcej sukcesu oraz doświadczają więcej emocji pozytywnych, co sprzyja wyższej satysfakcji z życia (Fteiha, Awwad, 2020; Por et al., 2011).

Na podstawie przeprowadzonej analizy regresji okazało się, że najistotniejszym wymiarem inteligencji emocjonalnej w wyjaśnianiu satysfakcji z życia była zdolność do wykorzystania emocji w myśleniu i działaniu. Osoby takie lepiej potrafią regulować swoje stany emocjonalne w zmieniających się okolicznościach. Doświadczają więcej pozytywnego afektu niż negatywnego, co sprzyja odczuciu przyjemności i satysfakcji z życia (Fteiha, Awwad, 2020; Por et al., 2011). Najistotniejszymi strategiami radzenia sobie ze stresem w wyjaśnianiu satysfakcji z życia były: poszukiwanie wsparcia emocjonalnego i wyładowanie emocji. Są to strategie, które dotyczą emocji. Pierwsza ze strategii wiąże się bardziej z emocjami pozytywnymi i polega na poszukiwaniu emocjonalnego wsparcia ze strony osób bliskich, znajomych oraz rodziny. Stanowi to czynnik prewencji rozwoju kryzysu oraz pomaga w zmaganiu się z różnymi problemami. Badania wykazują, że wsparcie akceptowane i pożądane może mieć korzystny wpływ na polepszenie dobrostanu czy przywracanie równowagi emocjonalnej (Kubacka-Jasiecka, 2010). Druga ze strategii jest powiązana z emocjami negatywnymi. Regulacja emocji stanowi jedną z zasadniczych funkcji radzenia sobie ze stresem. Emocje odgrywają ważną rolę adaptacyjną i informacyjną. Radzenie sobie w sytuacjach stresowych polegające na nadmiernym koncentrowaniu się na emocjach negatywnych może zmierzać do utraty poczucia kontroli w danej sytuacji. Obraz stresowej sytuacji będzie źródłem lęku i obaw, co będzie się negatywnie przekładało na dobrostan psychiczny. Wysoka satysfakcja z życia zależy od odczuwanego szczęścia, koncentracji na pozytywnych doznaniach i poszukiwaniu przyjemności. Dlatego też nadmierne koncentrowanie się na emocjach negatywnych w sytuacjach stresowych nie będzie sprzyjało wysokiej satysfakcji z życia (Ilska, Kołodziej-Zalewska, 2018).

Pośród różnych strategii radzenia sobie ze stresem tylko akceptacja była istotnym mediatorem relacji pomiędzy zdolnością do rozpoznawania emocji a satysfakcją z życia. Im wyższy poziom zdolności do rozpoznawania emocji, tym łatwiej osobie przyjąć zaistniałą sytuację i z nią żyć. Z kolei wyższy poziom akceptacji istotnie przewiduje wyższą satysfakcję z życia. Inteligencja emocjonalna może chronić człowieka przed stanami niekorzystnie wpływającymi na jego samopoczucie, jak: brak wsparcia i poczucie samotności (Matczak, Knopp, 2013). Na skutek wysokiej inteligencji emocjonalnej człowiek potrafi podtrzymywać pozytywny nastrój mimo niesprzyjających okoliczności, ponadto potrafi skutecznie radzić sobie z emocjami negatywnymi (Matczak, Knopp, 2013). Akceptacja wiąże się z uznaniem realności stresora, urealnieniem priorytetów w obliczu wydarzenia stresowego oraz adaptacyjnym przekształceniem celów (Heszen, 2013). Badania wykazują, że osoby, które charakteryzują się wyższym poziomem akceptacji, odczuwają wyższe zadowolenie i satysfakcję z życia. Wyższy poziom akceptacji sprzyja radzeniu sobie z chorobą psychiczną i fizyczną (Costa et al., 2017).

Wyniki z przeprowadzonego badania wykazały również pewne istotne różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami w zakresie badanych zmiennych. Mężczyźni mieli wyższy niż kobiety poziom strategii w formie zachowań unikowych, jak: poczucie humoru, zażywanie alkoholu lub innych środków odurzających. Kobiety natomiast miały wyższy niż mężczyźni poziom takich strategii, jak: poszukiwanie wsparcia instrumentalnego i emocjonalnego. Również ogólny poziom inteligencji emocjonalnej oraz jej komponenty były wyższe w grupie kobiet niż mężczyzn. Uzyskane wyniki mogą być efektem zarówno odmiennego podłoża rozwoju neurobiologicznego między kobietami i mężczyznami, jak i uwarunkowań społeczno-kulturowych, szczególnie procesu socjalizacji (Matczak, Jaworowska, 2008). Nie wystąpiły natomiast istotne różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami w poziomie satysfakcji z życia. Może być to poparte dotychczas przeprowadzonymi badaniami nad dobrostanem psychicznym, gdzie szczęście i satysfakcja z życia są związane w dużej mierze z pewnym potencjałem osobowościowym czy psychologicznym niż z innymi uwarunkowaniami.

Przeprowadzone badanie ma pewne ograniczenia, dlatego uzyskane wyniki mają charakter pilotażowy. Grupa osób badanych nie odzwierciedlała w pełni rozkładu cech z populacji. Pośród 100 przebadanych osób znacząco przeważała grupa kobiet. Większość badanych to osoby w średniej dorosłości, z wyższym wykształceniem oraz z obszarów miejskich. W przeprowadzonych badaniach nie uwzględniono wielu innych zmiennych, które mogłyby wykazać pewne zależności między badanymi konstruktami. Wskazać tu można na takie zmienne, jak: ocena jakości swojego życia, ocena własnej sytuacji majątkowej, stan zdrowia, poziom zadowolenia z życia rodzinnego, poziom zadowolenia ze związku partnerskiego, pozycja społeczna, pozycja zawodowa i rodzaj wykonywanego zawodu. Badania zostały przeprowadzone w formie elektronicznej, za

pomocą stworzonego na tę potrzebę kwestionariusza, co również mogło wpływać na wyniki badań. Niektóre podskale w kwestionariuszu Mini-COPE miały niski wskaźnik rzetelności, co mogło przełożyć się na otrzymane wyniki.

Mimo wymienionych ograniczeń uzyskane wyniki mogą stanowić podstawę do prowadzenia dalszych badań. Wartościowe byłyby badania na bardziej reprezentatywnej próbie, które pozwoliłyby odpowiedzieć na pytanie, czy aktywne radzenie sobie oraz zachowania unikowe istotniej przekładają się na dobrostan w ujęciu eudajmonistycznym niż w ujęciu hedonistycznym. Również badania na większej próbie badawczej mogłyby dokładniej wyjaśnić rolę mediatora – strategię radzenia sobie ze stresem na relację pomiędzy inteligencją emocjonalną a satysfakcją z życia osób o zróżnicowanych potrzebach.

Bibliografia

- Bar-On R. (1997), *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*, Multi-Health Systems, Toronto.
- Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. (1989), *Assessing coping strategies: a theoretically based approach*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 56(2), s. 267-283.
- Ciechanowicz A., Jaworowska A., Matczak A. (2000), *INTE: Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Costa J., Marôco J., Pinto-Gouveia J., Ferreira N. (2017), *Depression and physical disability in chronic pain: The mediation role of emotional intelligence and acceptance*, „Australian Journal of Psychology”, nr 69(3), s. 167-177.
- Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., i Griffin S. (1985), *The satisfaction with life scale*, „Journal of Personality Assessment”, nr 49, s. 71-75.
- Endler N.S., Parker J.D. (1990), *Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 58(5), s. 844-854.
- Fteiha M., Awwad N. (2020), *Emotional intelligence and its relationship with stress coping style*, „Health Psychology Open”, nr 7(2), nr artykułu: 2055102920970416.
- Goleman D. (2007), *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Hajisabbagh N., Fereidooni-Moghadam M., Etemadifar M. (2019), *Coping strategies and their relationship with emotional intelligence in patients with epilepsy referred to Isfahan Epilepsy Society in 2017*, „Epilepsy & Behavior”, nr 92, s. 200-205.
- Heszen-Celińska I., Sęk H. (2020), *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa.
- Heszen-Niejodek I. (2000), *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] *Psychologia: Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Heszen I. (2013), *Psychologia stresu*, PWN, Warszawa.
- Ilska M., Kołodziej-Zalewska A. (2018), *Dobrostan hedonistyczny i eudajmonistyczny w sytuacjach kryzysów normatywnych i nienormatywnych*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie”.
- Juczyński Z. (2001), *Narzędzia pomiaru promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Juczyński Z., Ogińska-Bulik N. (2012), *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.

- Kasperek-Golimowska E. (2012), *Nadzieja i optymizm vs zwątpienie i pesymizm w kontekście dobrego życia w kulturze konsumpcji*, „Studia Edukacyjne”, nr 19, s. 179-213.
- Kong F., Zhao J. (2013), *Affective mediators of the relationship between trait emotional intelligence and life satisfaction in young adults*, „Personality and Individual Differences”, nr 54(2), s. 197-201.
- Kubacka-Jasiecka D. (2010), *Interwencja kryzysowa. Pomoc w kryzysach psychologicznych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Lazarus R.S., Folkman, S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*, Springer Publishing Company, New York.
- Matczak A. (2007), *Inteligencja emocjonalna – kierunki i metody badań*, „Psychologia, Edukacja i Społeczeństwo”, nr 4(1), s. 1-130.
- Matczak A., Jaworowska A. (2008), *INTE – Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Matczak A., Knopp A. (2013), *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Liberi Libri, Warszawa.
- Matczak A., Piekarska J. (2011), *Test rozumienia emocji TRE*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Por J., Barriball L., Fitzpatrick J., Roberts J. (2011), *Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students*, „Nurse Education Today”, nr 31(8), s. 855-860.
- Ryff C.D. (1989), *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 57(6), s. 1069-1081.
- Salovey P., Mayer J.D. (1990), *Emotional intelligence*, „Imagination, Cognition and Personality”, nr 9(3), s. 185-211.
- Scheier M.F., Carver C.S. (1988), *A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action*, „Advances in experimental social psychology”, nr 21, s. 303-346.
- Schutte N.S., Malouff J.M., Hall L.E., Haggerty D.J., Cooper J.T., Golden C.J., Dornheim L. (1998), *Development and validation of a measure of emotional intelligence*, „Personality and Individual Differences”, nr 25(2), s. 167-177.
- Strelau J., Jaworska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P. (2020), *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Trudnych (CISS)*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.

Jolanta Gebreselassie

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

PROFILAKTYKA ZABURZEŃ MOWY A DIAGNOZA LOGOPEDYCZNA W SZKOLE

PREVENTION OF SPEECH DISORDERS AND SPEECH THERAPY DIAGNOSIS AT SCHOOL

Summary. The article will present the issue of the specificity of diagnosis carried out for the purposes of speech therapy prophylaxis. The answer to the key question about what information should be collected to plan preventive measures will be preceded by an analysis of the terms of prophylaxis and prevention, a short presentation of the three levels of prevention: universal, selective and indicative. Attention will be paid to the role of risk factors in diagnosis in favor of prophylaxis. The analyzed issue is extremely important for speech therapy practice as it changes the current model of screening tests. It shifts attention from determining the current level / correctness of speech to the phenomena that are responsible for this correctness.

Keywords: prevention of speech disorders, speech therapy diagnosis, levels of prevention, risk factors

Wprowadzenie

Celem artykułu jest refleksja nad właściwościami diagnozy logopedycznej przeprowadzanej na potrzeby profilaktyki zaburzeń mowy. Rozważania teoretyczne uwzględnią specyfikę szkoły specjalnej, w szczególności potrzeby i możliwości uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Nieco uwagi zostanie poświęcone wyjaśnieniom terminologicznym i definicyjnym. Ze względu na nieustannie narastającą wiedzę w naukach bliskich logopedii, a także ideę konsyliencji rozumianej jako „»zbieganie się« [...] dzięki łączeniu faktów i opartych na nich teorii empirycznych z różnych dziedzin w jedną wspólną teorię wyjaśniającą” (Wilson, 2002, s. 17) należy co jakiś czas dokonywać przeglądu pojęć, twierdzeń, modeli, które mogą stać się podstawą nowych koncepcji i rozwiązań praktycznych. Każda definicja profilaktyki zawiera wizję optymalnej skuteczności. Zwraca uwagę na istotne elementy, jest swoistym przewodnikiem pozwalającym wytyczyć ramy efektywnego działania.

Tymczasem już pobieżny przegląd literatury logopedycznej ukazuje bogactwo terminologiczne i koncepcyjne. Wobec zapotrzebowania na gotowe rozwiązania: programy, scenariusze, materiały dydaktyczne dominuje aspekt praktyczny logopedii i niechętny stosunek do teorii¹. W opracowaniu przyjmuje się założenie o ścisłym związku refleksji teoretycznej z rozwiązaniami realnych problemów profilaktyczno-diagnostyczno-terapeutycznych, jak bowiem pisał Franciszek Grucza, „nauka i praktyka wzajemnie się warunkują, są wzajemnie od siebie zależne” (Grucza, 1983, s. 43).

Pojęcie profilaktyki i jej poziomy

Rozważania na temat profilaktyki logopedycznej w naturalny sposób zachęcają przeprowadzenia analizy terminologicznej wraz z zasygnalizowaniem aspektów:

- ewolucyjnego (informującego o zmianach zachodzących w terminologii i jej zakresach),
- implikacyjnego (biorącego pod uwagę konsekwencje tych zmian) oraz
- relacyjnego (który wskaże na zależności pomiędzy istniejącymi pojęciami bliskoznacznymi).

Szczegółowa analiza rozwoju myśli o profilaktyce (aspekt ewolucyjny) została dokonana kilka lat wcześniej i zamieszczona w monografii *Zdrowie – Szanse – Zagrożenia – Implikacje pedagogiczne* (Gebreselassie, 2015). W tej części opracowania na początku zostaną syntetycznie przedstawione kwestie słownikowo-etymologiczne oraz zasygnalizowane istotne (według subiektywnej oceny) przemiany semantyczne pojęcia, po czym zostanie zwrócona uwaga na odcienie znaczeniowe terminów *profilaktyka* i *prewencja*.

Wydaje się, że *profilaktyka* jest pojęciem dobrze zakotwiczonym w rzeczywistości społecznej. Żyjącemu na przełomie V i IV w. p.n.e. Hipokratesowi przypisuje się znaną sentencję *łatwiej zapobiegać, niż leczyć*. Etymologia pojęcia wskazuje na jego greckie pochodzenie. Wywodzi się od rzeczownika *phylaks*, oznaczającego „straż”, „wartę”, połączonego z przedrostkiem *pro* – przed, w miejscu i czasie. Utworzony w ten sposób czasownik *prophylássein* – zidentyfikujemy jako „strzec się, zapobiegać”; a przymiotnik *prophylaktikós* odpowiada polskiemu słowu „zapobiegawczy”. Łacińskim odpowiednikiem terminu *prophylássein* jest *praevenire* objaśniany jako „wyprzedzić, zapobiec”; łącznie z przedrostkiem *prae* – przed, w przód, najpierw, bardzo, powstał późnołaciński rzeczownik *praeventio* – „zapobieganie”.

¹ Poblężliwy stosunek do podbudowy teoretycznej zaobserwować można w wielu ofertach szkoleniowych skierowanych do logopedów i reklamowanych jako „praktyka bez teorii”. Przykłady dostępne są u autorki.

W XIX-wiecznej Polsce termin profilaktyka był powiązany wyłącznie z medycyną i zdrowiem. W słowniku wileńskim (Zdanowicz i in., 1861, s. 1202) odnotowano jedynie hasło „profilaksja v. profylaksja”, wyjaśniając, że jest to „zabezpieczenie lub użycie środków zapobiegających od napadu jakiejś choroby”. Jak wskazywali autorzy słownika, rzeczownik ten mógł być stosowany jedynie w odniesieniu do medycyny. W słowniku warszawskim (Kryński, Niedźwiecki, 1908, s. 1009) pojawiło się hasło profilaktyka, które zostało zdefiniowane jako „zapobieganie, zabezpieczenie od choroby (gr. *prophylasso*, *pro+phylaxis*). Termin nie miał liczby mnogiej i został poprzedzony kwantyfikatorem „!”, który wskazywał, że jest to „wyraz, którego unikać należy” (Kryński, Niedźwiecki, 1908, s. VII). Można przypuszczać, że wówczas niósł on negatywny wydźwięk. I w tym słowniku konotacje terminu wiązano wyłącznie z medycyną.

Dopiero w pierwszym powojennym *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego można dostrzec rozszerzenie myślenia o profilaktyce. Pod hasłem profilaktyka zamieszczono następujące wyjaśnienie: „działanie i środki stosowane w celu zapobiegania chorobom; ogólnie: stosowanie różnego rodzaju środków zapobiegawczych w celu niedopuszczenia do wypadków, uszkodzeń, katastrof” (Doroszewski, 1958-1969). Choć profilaktyka nadal jest kojarzona przede wszystkim z medycyną, obejmuje swym zasięgiem także inne niż choroba niepożądane zjawiska. Zerwanie z medycynocentryczną wizją profilaktyki nastąpiło dopiero w latach dziewięćdziesiątych XX w., co znalazło odzwierciedlenie w najnowszym *Praktycznym słowniku współczesnej polszczyzny*. Odnotowano w nim, że profilaktyką jest „każda działalność, której zadaniem jest zapobieganie szkodliwym zjawiskom, likwidacja przyczyn powstawania niekorzystnych zjawisk, przeciwdziałanie powstawaniu chorób” (Zgólkowa, 1994-2005). Jak zauważa Agnieszka Salamucha, „wydaje się zatem, że termin »profilaktyka« traci swoje specyficzne znaczenie związane ze zdrowiem i medycyną [...] i uzyskuje nowe sposoby użycia w dziedzinie prawa i życia społecznego” (Salamucha, 2016, s. 20).

W literaturze pedagogicznej pojawia się także termin *prewencja* (często traktowany bywa jak synonim profilaktyki, a jedynym kryterium jego stosowania bywają względy stylistyczne). Po raz pierwszy określenie to pojawiło się w słowniku wileńskim, miało jednak konotacje odmienne od profilaktyki. W XIX wieku oznaczało tyle, co „przesąd, uprzedzenie” (Zdanowicz et al., 1861, s. 1198). Takie rozumienie *prewencji* funkcjonowało jeszcze na początku XX w., co znalazło swój wyraz w słowniku warszawskim. Dodano jeszcze dwa inne znaczenia: „2. uprzedzenie kogo w czym, np. w jakiej czynności prawnej. 3. zapobieganie, instytucja niedopuszczająca wykroczeń, przestępstw” (Kryński, Niedźwiecki, 1908, s. 996). W okresie powojennym nastąpiło umocnienie się konotacji prawniczej. W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego na pierwszym miejscu wyjaśniono: „*praw.* uprzedzenie kogo (czego), zapobieganie czemu, zwłaszcza: przestępstwom, wykroczeniom itp.”. Na drugim

miejscu odnotowano, że jest to również „uprzedzenie do czego; przesąd”, zaznaczając, że jest to znaczenie archaiczne (Doroszewski, 1958-1969, doroszewski.pwn.pl/haslo/prewencja [data dostępu: 19.10.2022]). W pierwszym powojennym słowniku przeznaczonym dla masowego odbiorcy z 1979 roku wskazano już wyraźnie, że terminy *prewencja* i *profilaktyka* odnoszą się do różnych sfer działalności. I tak słowo *prewencja* ma zastosowanie w przypadku działań mających na celu zapobieganie naruszaniu norm prawnych (a w szczególności przestępstw). Natomiast *profilaktyka* odnosi się do działań medycznych i społecznych: to przede wszystkim przeciwdziałanie chorobom, uszkodzeniom czy wypadkom (Szymczak, 1979). W *Praktycznym słowniku współczesnej polszczyzny* termin *prewencja* pozostaje przede wszystkim terminem prawniczym. Na pierwszym miejscu wskazano, że oznacza „zapobieganie czemuś, zwłaszcza przestępstwom”. Kolejne wyjaśnienia odnoszą się do rolnictwa: „okres po zastosowaniu chemicznego środka ochrony roślin, podczas którego obowiązuje zakaz przebywania ludzi i zwierząt gospodarskich na terenie uprawy” (Zgółkowska, 1994-2005, s. 338-339).

Analiza słownikowa terminów *profilaktyka* i *prewencja* ukazuje sporą dynamiczność przemian ich znaczeń: od słów o wąskim znaczeniu i niepożądanym użyciu do stosowanych dość często, i to w różnych dziedzinach. Zakresy zastosowania obu pojęć są rozłączne, choć współcześnie można dostrzec tendencję do zacierania różnic i traktowania ich synonimicznie. Ową tendencję obserwuje się np. na gruncie logopedii (Węsierska, 2013; Sinderowicz, Siudzińska, 2021; Franke, 2014). Dotychczasowe próby definiowania profilaktyki logopedycznej odwołują się często do definicji słownikowych lub ujęcia medycznego. Zawierając zróżnicowaną optykę ujmowania zagadnienia, z trudem budują podstawy teoretyczne tego wycinka logopedycznej rzeczywistości. Krótka prezentacja definicji profilaktyki zaburzeń mowy (logopedycznej) została zamieszczona w pracach Katarzyny Sinderowicz i Natalii Siudzińskiej (2021), Beaty Wołosiuk (2015). Własna analiza literatury specjalistycznej pozwala stwierdzić występującą tendencję do definiowania profilaktyki zaburzeń mowy jako pewnego zespołu działań skierowanych do określonych grup odbiorców. Ich zakres jest niezwykle szeroki: od czynności nastawionych na typowe zapobieganie zaburzeniom mowy i troskę o doskonalenie mowy rozwijającej się prawidłowo, poprzez diagnozę (najczęściej w celu wykrycia zaburzeń mowy), po terapię logopedyczną (zob. Węsierska, 2013). W efekcie bardzo trudno wyznaczyć granice profilaktyki. W jej obszarze są bowiem: wczesna interwencja logopedyczna, diagnozowanie stanu słuchu i mowy oraz logopedia artystyczna (Grabias, 2010). Współcześnie odczuwa się wyraźną potrzebę precyzyjnego rozgraniczenia terminów *wczesna interwencja logopedyczna* i *profilaktyka logopedyczna* (Kaczorowska-Bary, Milewski, 2016; Sinderowicz, Siudzińska, 2021). Zwraca się uwagę na odmienny, terapeutyczny charakter wczesnej interwencji. Dostrzega się również odmienne tendencje dotyczące osób (grup), które powinny zostać objęte profilaktyką.

Początkowo działania kierowano wyłącznie do dzieci (i ich rodziców). Obecnie coraz częściej postuluje się zniesienie ograniczeń wiekowych. Zaskakujący (w kontekście wyodrębnianych przez autora – językoznawcę elementów wchodzących w skład profilaktyki)² wydaje się postulat Stanisława Grabiasa (2010, s. 9) o zawężaniu jej działań do „osób pozostających w normie biologicznej i umysłowej”.

Działania szkoły a profilaktyka zaburzeń mowy

Prowadzenie profilaktyki zaburzeń mowy w szkołach specjalnych (i w szkołach w ogóle) budzi wątpliwości. Wynikają one m.in. z założeń dotyczących niepełnosprawności intelektualnej i specyfiki rozwoju mowy. Obiegowo uznaje się, że wiek szkolny jest okresem, w którym występuje swego rodzaju „stabilizacja”: system językowy jest ukształtowany (Banaszkiewicz, 2016). Z pewnym uproszczeniem zakłada się, że w okresie szkolnym następuje pewna „odporność” na działanie czynników ryzyka. Jeżeli do tej pory komunikacja rozwijała się prawidłowo, to nie przewiduje się niekorzystnych zmian w tym zakresie. W efekcie zakłada się, że działania zapobiegawcze przynoszą korzyść jedynie wtedy, gdy prowadzi się je przed 3. rokiem życia (Skrzek, 2016) lub do końca okresu przedszkolnego (Gunia, 2010; Walencik-Topiłko, Banaszkiewicz, 2016). Do nielicznych należą opracowania, w których profilaktyka zaburzeń komunikacji obejmuje wszystkie grupy wiekowe odbiorców, w tym dzieci i młodzież szkolną (np. Węsierska, 2012). W odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną dodatkowo zakłada się istnienie dużych deficytów czyniących ich uczestnikami specjalistycznych terapii, a nie działań zapobiegawczych.

Za możliwością przyjęcia założeń profilaktyki zaburzeń mowy w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim przemawia podobieństwo modelu rozwoju mowy do osób w normie intelektualnej. Biologiczne podstawy rozwoju mowy u obu grup dzieci są zbliżone, a rozwój mowy w ontogenezie przebiega według tych samych etapów (Tarkowski, 1999; 2005). Doświadczenia własne wskazują, że w przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku szkolnym istnieje potrzeba kontynuowania czynności profilaktycznych zainicjowanych na wcześniejszych etapach. Zaniechanie często niweczy dotychczasową pracę. Potwierdza to założenia

² Będąca częścią profilaktyki (w ujęciu S. Grabiasa) wczesna interwencja logopedyczna jest definiowana jako „wszelkie oddziaływania logopedy wobec dzieci zagrożonych niepełnosprawnością bądź ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością (pokreślenie J.G.), u których stwierdza się nieprawidłowości w zakresie warunków prawidłowego kształtowania się mowy i które z tego powodu wymagają wczesnych oddziaływań w zakresie diagnozy i terapii logopedycznej” (Kaczorowska-Bray, Milewski, 2016, s. 19).

przyjęte w profilaktyce chorób i zaburzeń oraz uzależnień, że sens mają jedynie oddziaływania systematyczne i długoterminowe.

Wybór szkoły specjalnej, jako środowiska inicjującego i integrującego działania zapobiegawcze, wynika z obowiązujących przepisów. Specjaliści zatrudnieni w szkołach: logopedzi i terapeuci, zostali zobligowani do podejmowania działań zapobiegających powstawaniu zaburzeń komunikacji (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2017, poz. 1591), nauczyciele zaś do wspierania ich w tym zakresie. Ponadto w myśl przywołanego rozporządzenia zadaniem nauczycieli jest rozpoznawanie czynników ryzyka, które wywołują specyficzne trudności w uczeniu się. A do zadań logopedów należy: „podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających powstawaniu zaburzeń komunikacji językowej we współpracy z rodzicami uczniów” (Dz. U. 2017, poz. 1591, § 25, pkt 3). Szkoła jest więc miejscem, w którym można (i należy) prowadzić systemowe działania profilaktyczne:

- obejmujące całą społeczność szkolną,
- dostosowane do potrzeb uczniów,
- o charakterze długofalowym.

Już sam zapis dotyczący profilaktyki, jako działań obowiązkowych prowadzonych na terenie szkoły, należy uznać za sukces. Niestety ani w ustawie, ani w innych dokumentach czy wytycznych nie doprecyzowano działań, które należy podejmować w ramach zapobiegania zaburzeniom komunikacji. Odnoszenie się do koncepcji profilaktyki pierwszo-, drugo- i trzeciorzędowej dodatkowo utrudnia rozdzielenie działań zapobiegawczych od naprawczych.

Poziomy profilaktyki a zakres diagnozy

W szkole zaleca się „diagnozowanie logopedyczne, w tym prowadzenie badań przesiewowych w celu ustalenia **stanu mowy oraz poziomu rozwoju językowego uczniów** (podkreśl. autorki tekstu, Dz. U. 2017, poz. 1591, § 25, pkt 3). W odniesieniu do profilaktyki zaburzeń mowy, w wąskim uprzedzającym charakterze, takie postępowanie diagnostyczne wydaje się niewystarczające. Wiedza o tym, czy zaburzenie już wystąpiło, będąca podstawą podjęcia (lub zaniechania) terapii, jest mało przydatna w odniesieniu do planowania działań zapobiegawczych (a więc jeszcze przed wystąpieniem nieprawidłowości). W związku ze swoją specyfiką diagnoza na potrzeby profilaktyki zaburzeń mowy wymaga innego podejścia. Kierunek postępowania diagnostycznego wyznaczają poziomy profilaktyki.

W logopedii popularny jest podział na profilaktykę I stopnia (pierwszorzędową), II stopnia (drugorzędową) i III stopnia (trzeciorzędową). Pojawia się on w wielu pracach (por. Węsierska, 2012; 2013; Gunia, 2011). Podział ten wydaje się przejrzysty i czytelny, jednak budzi też zastrzeżenia. Przede wszystkim dotyczące zacierania się granic pomiędzy profilaktyką a terapią. I tak np. działania w ramach profilaktyki trzeciorzędowej są prowadzone wśród osób ze zdiagnozowanymi już zaburzeniami mowy (więcej: Węsierska, 2012). Z powodu tych trudności ten tradycyjny podział został zakwestionowany. W najnowszych opracowaniach przytacza się już nową klasyfikację, w której nastąpiło wyraźne wyznaczenie ram profilaktyki i przywrócenie jej zapobiegawczego znaczenia (Gacka, Kaźmierczak, 2017; Gebreselassie, 2016; 2017a; 2018). Nowy podział nie włącza w zakres profilaktyki działań z terapii logopedycznej (tab. 1).

Tabela 1. Zestawienie klasyfikacji

Tradycyjny podział	Nowy podział
Profilaktyka I stopnia (pierwszorzędowa)	promowanie prawidłowego rozwoju mowy, doskonalenie mowy prawidłowej w ramach logopedii artystycznej
	profilaktyka uniwersalna
Profilaktyka II stopnia (drugorzędowa)	profilaktyka selektywna
Profilaktyka III stopnia (trzeciorzędowa)	profilaktyka wskazująca
	terapia logopedyczna
	długoterminowa terapia logopedyczna i postępowanie po terapii

Źródło: opracowanie na podstawie: K. Ostaszewski, *Nowe definicje poziomów profilaktyki*, „Remedium” 2005, nr 7-8(149-150), s. 40-41.

Biorąc pod uwagę stopień zagrożenia, w nowym podziale wyodrębnia się: profilaktykę uniwersalną, profilaktykę selektywną i wskazującą.

Profilaktyka uniwersalna skierowana jest do całej populacji (np. dzieci w określonym wieku), bez względu na stopień indywidualnego ryzyka występowania zaburzeń. Ich celem jest zmniejszanie lub eliminowanie czynników ryzyka (sprzyjających lub wywołujących negatywne zjawiska).

Profilaktyka selektywna obejmuje działania skierowane do konkretnych subpopulacji, w których ryzyko wystąpienia zaburzenia jest wyższe od przeciętnego. W aspekcie profilaktyki zaburzeń mowy i języka będą to działania prowadzone w grupie dzieci (ich rodzin) z cięż zagrożonych, o nieprawidłowym przebiegu okołoporodowym, z nieprawidłowym torem oddychania, w grupach zawodowych narażonych na hałas.

Profilaktyka wskazująca ma na celu wyłonienie osób, u których występuje bardzo wysokie prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń lub już obserwuje się symptomy



Rysunek 1. Miejsce profilaktyki w ochronie zdrowia

Źródło: adaptacja na podstawie: P.J. Mrazek, R.J. Haggerty, *Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research*, National Academy Press (US), Washington 1994.

blisko związane z występowaniem zaburzeń (mowy i języka). W przypadku interwencji logopedycznych mogą to być dzieci z dużą absencją w przedszkolu, spowodowaną częstymi infekcjami górnych dróg oddechowych – w związku z tym mające problem z prawidłowym oddychaniem i nieprawidłową budową artykulatorów (rys. 1).

Diagnozę postrzega się jako podstawę wszelkiej świadomej działalności praktycznej, również do profilaktycznej. To typ poznania, który ma pomóc w rozeznaniu sytuacji i wytyczeniu dalszego postępowania. Diagnoza wiąże się więc nie tylko z deskrypcją, czyli opisem stanów i zachowań, ale także ich przetwarzaniem, czyli interpretacją pozyskanych danych z wykorzystaniem aktualnej wiedzy objaśniającej jej istotę. Tak rozumiana diagnoza wymaga przyjęcia pewnych założeń teoretycznych wyjaśniających związki przyczynowo-objawowe. Mogą nimi być teorie objaśniające uwarunkowania rozwoju mowy oraz powstawanie zaburzeń, np. behawiorystyczna, społecznego uczenia się (model społeczno-poznawczy), interakcyjna, natywistyczna. Ich wykorzystanie pozwala na prowadzenie działań profilaktycznych według określonej, spójnej koncepcji. Mogą to być również modele teoretyczne zakładające wielopoziomowość mowy, czyli powiązanie jej rozwoju z ośrodkami znajdującymi się na różnych piętrach mózgu (Mazur et al., 2006), lub wiedza na temat czynników ryzyka i chroniących mających znaczenie dla rozwoju mowy (Gebreselassie, 2017). Termin *czynniki ryzyka* oznacza właściwości indywidualne lub cechy, warunki, które sprzyjają powstawaniu nieprawidłowości i zaburzeń głosu. Natomiast czynniki chroniące to te cechy, właściwości indywidualne, warunki w otoczeniu zewnętrznym, które zwiększają odporność jednostki na działanie czynników ryzyka.

Lista czynników ryzyka zwiększających prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń mowy u dzieci jest długa i bynajmniej nie stała. Zmienia się wraz z rozwojem wiedzy, przede wszystkim medycznej, z zakresu fizjoterapii, rehabilitacji, alergologii, neurologii, również wiedzy psychologicznej, socjologicznej, pedagogicznej. Na podstawie analizy literatury przedmiotu można opracować grupy znaczących czynników ryzyka w powstawaniu zaburzeń mowy (tab. 2).

Tabela 2. Przykłady czynników ryzyka zaburzeń mowy

Kategoria	Przykłady wskaźników
Przebieg ciąży	styl życia matki, przebyte przez nią choroby, przyjmowane leki, dieta, narażenie na stres
Przebieg porodu	poród siłami natury, poród wspomagany, poród przedłużający się
Stan noworodka	skala Apgar, oddychanie, napięcie mięśniowe, zabarwienie skóry, odruchy
Przebieg czynności prymarnych	przyjmowanie pokarmów: ssanie, gryzienie, żucie; picie, dysfunkcje przewodu pokarmowego, oddychanie
Wady postawy	nieprawidłowe ustawienie głowy, odcinka szyjnego kręgosłupa, klatki piersiowej
Ogólny stan zdrowia	częste infekcje, przeziębienia, powiększone migdały
Anatomia jamy ustnej	stan wędzideł: językowych, wargowych, stan uzębienia, zgryz

Źródło: opracowanie na podstawie: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna. Diagnozowanie i terapia zaburzeń mowy*, Harmonia Uniwersalis, Gdańsk 2021;

K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wstęp, [w:] Wczesna interwencja logopedyczna*, red. K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski, Harmonia Uniwersalis, Gdańsk 2016.

Po wytyczeniu założeń ogólnych dotyczących modelu profilaktyki, rozumianej wyłącznie jako działania zapobiegające, i w konsekwencji przyjęciu trzystopniowego nowego podziału, zwróceniu się w stronę czynników związanych z pojawianiem się zaburzeń mowy, można dopiero określić specyfikę diagnozy logopedycznej prowadzonej na potrzeby profilaktyki. Dokładniej: ustalić, jakie informacje powinny być zbierane w ramach diagnozy, aby mogły stanowić podstawę planowania działań profilaktycznych.

Profilaktyka uniwersalna z założenia ukierunkowana jest na całą populację (np. wszystkich uczniów w klasie). Przyjmuje się, że działania na tym poziomie są prowadzone bez względu na stopień ryzyka wystąpienia zaburzeń (Ostaszewski, 2010). Źródłem wiedzy powinny być wyniki badań specjalistycznych i opracowania naukowe na temat skali zjawiska i przyczyn nieprawidłowości (czynników ryzyka zaburzeń mowy). Analizy ogólnopolskich i lokalnych wyników badań prowadzonych na przestrzeni kilkudziesięciu lat ukazują wzrastający odsetek dzieci z różnego rodzaju zaburzeniami mowy. Według zestawionych przez Grażynę Jastrzębowską (1999, s. 219-232) danych

z lat 1959-1991 odsetek dzieci w wieku od 5 do 9 lat z wadami mowy kształtuje się na poziomie od 10% do 46%. Z badań Marzenny Zaorskiej (2013) wyłania się jeszcze bardziej niepokojący obraz: wśród uczniów klas I-III zaburzenia mowy są obecne od 50% do 60-70%. Przytoczone dane dotyczą dzieci w normie intelektualnej, które uczęszczały do ogólnodostępnych placówek przedszkolnych i szkolnych. W odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim badania ukazują specyfikę nieprawidłowości:

- większą częstotliwość występowania,
- zawsze towarzyszy im opóźniony rozwój mowy,
- często bywają sprzężone (Tarkowski, 1999; 2005; Tarkowski, Protas, 2017; Fawcus, 1971; Szuniewicz, 1967).

Badania prowadzone w warszawskich szkołach specjalnych przez A. Szuniewicz (1967) potwierdziły te ustalenia: wśród uczniów klas pierwszych warszawskich szkół specjalnych częstotliwość występowania zaburzeń mowy wynosi od 75% do 94%. W badaniach prowadzonych w roku akademickim 1984/85 pod kierunkiem E.M. Minczakiewicz (1997) w klasach młodszych (1-3) nieprawidłowości mowy rozpoznano u 39,5% uczniów. Liczba dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, których konsekwencją są zaburzenia mowy, wciąż rośnie. Współcześnie na 150 urodzeń u jednego dziecka na sześćro rozpoznaje się zaburzenia uczenia się, u jednego na pięćro diagnozuje się różne formy zaburzeń psychoneurologicznych (Pastuszek-Lipińska, 2015). Reasumując, znaczna grupa uczniów mówi nieprawidłowo. W świetle przytoczonych badań przekonanie o potrzebie podejmowania działań w zakresie profilaktyki uniwersalnej (np. z całą klasą) jest błędne. Na ten rodzaj profilaktyki, wydaje się, jest już za późno: zaburzenia mowy już wystąpiły. Uczniowie powinni zostać objęci innymi rodzajami wsparcia logopedycznego.

Profilaktyki selektywna i wskazująca prowadzone są wśród dzieci i młodzieży, u których istnieje prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń mowy. Oznacza to konieczność wyłonienia wśród społeczności uczniowskiej osób kwalifikujących się do tego typu działań. Badania prowadzone na potrzeby tych poziomów profilaktyki powinny określać obecność czynników mających wpływ na występowanie zaburzeń mowy. Wiedzę na ten temat można uzyskać podczas badań przesiewowych. Niestety większość obecnych na polskim rynku narzędzi do tego typu badań opracowana została z myślą o terapii logopedycznej. Pomagają one przede wszystkim przeprowadzić ocenę różnych umiejętności, najczęściej: rozumienia, mówienia, artykulacji, płynności wypowiedzi. Bardzo rzadko zwraca się w nich uwagę na czynności prymarne w stosunku do mowy, takie jak tor oddychania, połykanie, żucie. Nie bada się też innych czynników ryzyka, co czyni te narzędzia nieprzydatnymi dla projektowania działań profilaktycznych. Należy podkreślić, że informacje na temat czynników ryzyka można pozyskać, opra-

cowując własne arkusze. Cennym źródłem informacji są dokumenty szkolne, wywiady z rodzicami i obserwacje uczniów podczas zajęć lub przerw. Przygotowanie narzędzi badawczych na potrzeby profilaktyki zaburzeń mowy na poziomie selektywnym i wskaźującym (adresowanych do grup ryzyka) wymaga specjalistycznego przygotowania, ogromnej, stale aktualizowanej wiedzy na temat zagrożeń i uwarunkowań rozwoju mowy. Natomiast samo badanie może być prowadzone przez osobę, która ma kontakt z dzieckiem. Nie musi być to logopeda, dlatego ważna jest przejrzysta forma i prostota narzędzia. Profilaktyka skierowana do grup zwiększonego i wysokiego ryzyka może być prowadzona w szkołach pod warunkiem odpowiedniego doboru uczestników i precyzyjnego planowania działań uwzględniającego obecne czynniki ryzyka.

Podsumowanie

Diagnoza przeprowadzana na potrzeby profilaktyki musi uwzględniać rozpoznanie tych czynników, które zgodnie z najnowszą wiedzą przyczyniają się do powstania zaburzeń mowy, a także tych, które sprzyjają prawidłowej mowie (jej rozwojowi, ew. zachowaniu stanu pożądanego).

W tym celu należy wykorzystać informacje pochodzące z wielu źródeł: wyników badań danych statystycznych, własnych badań. Dane te przyczynią się do:

- poznania aktualnej sytuacji (a długofalowo trendów rozwojowych analizowanych zjawisk),
- określenia potrzeb (grupy społecznej lub jednostek) w zakresie wdrażania działań profilaktycznych,
- identyfikacji grupy docelowej w przypadku profilaktyki selektywnej i wskazującej,
- identyfikacji czynników zakłócających prawidłowy rozwój mowy.

Bibliografia

- Banaszkiewicz A. (2016), *Akwizycja mowy w pierwszych latach życia*, [w:] *Wczesna interwencja logopedyczna*, red. K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski, Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 72-82.
- Demel G. (1996), *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Domagała A., Mirecka U. (red.) (2021), *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna. Diagnozowanie i terapia zaburzeń mowy*, Harmonia Uniwersalis, Gdańsk.
- Doroszewski W. (red.) (1958-1969), *Słownik języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa, <https://doroszewski.pwn.pl/haslo/profilaktyka/> [data dostępu: 19.10.2022].
- Fawcus M. (1971), *Zaburzenia mowy w niedorozwoju umysłowym i ich leczenie*, [w:] *Upośledzenie umysłowe. Nowe poglądy*, red. A.M. Clarke, A.D.B. Clarke, PWN, Warszawa.

- Franke U. (2014), *Podręczny leksykon logopedyczny*, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Gacka E. (2017), *Czynniki ryzyka wystąpienia nieprawidłowości w kształtowaniu się mowy u dzieci urodzonych przed terminem (wcześniaków) w świetle założeń profilaktyki logopedycznej*, [w:] *Współczesne tendencje w diagnostyce i terapii logopedycznej*, red. D. Pluta-Wojciechowska, Barbara Sambor, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Gacka E., Kaźmierczak M. (2017), *Przesiewowe badania mowy jako przykład działań z zakresu profilaktyki logopedycznej*, „Logopaedica Lodziensia”, nr 1.
- Gebreselassie J. (2015), *Zdrowie i wychowanie zdrowotne – rys historyczny*, [w:] *Zdrowie – szanse – zagrożenia. Implikacje pedagogiczne*, red. D. Umiastowska, J. Gebreselassie, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski.
- Gebreselassie J. (2015a), *Profilaktyka zaburzeń mowy i języka – współczesna koncepcja*, [w:] *Edukacja dziecka. Badania i praktyka pedagogiczna*, red. W. Segiet, B. Walak, A. Lis-Zaldivar, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski, s. 141-150.
- Gebreselassie J. (2016), *Założenia (nie tylko) teoretyczne profilaktyki zaburzeń głosu dziecięcego*, [w:] *Edukacja artystyczna – nowe wyzwania*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego – Skarbona, Zielona Góra.
- Gebreselassie J. (2017), *Zapobieganie wadom wymowy u dzieci oparte na ocenie czynników ryzyka*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni profilaktyki logopedycznej*, red. E. Skorek, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Zielona Góra.
- Gebreselassie J. (2017a), *Rozważania wokół strategii w profilaktyce zaburzeń mowy*, [w:] *Z zagadnień terapii artystycznej, logopedycznej i pedagogicznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Gebreselassie J. (2018), *Rola nauczycieli w profilaktyce zaburzeń komunikacji – badania własne i implikacje teoretyczne*, „Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością. W trosce o dobrostan człowieka”, t. 5, s. 249-266.
- Grabias S. (2010), *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych*, „Logopedia”, t. 39-40, s. 9-34.
- Grucza F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, PWN, Warszawa.
- Gunia G. (2010), *Kierunki opieki logopedycznej wobec osób z zaburzoną zdolnością komunikacyjną*, „Niepełnosprawność”, nr 4, s. 19-26.
- Jastrzębowska G. (1999), *Stan i perspektywy opieki logopedycznej w Polsce*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. T. Galkowski, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 219-247.
- Kaczorowska-Bray K., Milewski S. (red.) (2016), *Wstęp*, [w:] *Wczesna interwencja logopedyczna*, red. K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Kryński A.A., Niedźwiecki W. (1908), *Słownik języka polskiego*, „Gazeta Handlowa”, t. 4.
- Mazur R., Klimarczyk M., Rudy J., Nyka W. (2006), *Wielopiętrowość zaburzeń mowy w praktyce lekarskiej*, „Psychiatria”, nr 3(3), s. 112-117.
- Minczakiewicz E. (1997), *Upośledzenie umysłowe a kształtowanie i rozwój mowy u dzieci*, [w:] E.M. Minczakiewicz, *Mowa – Rozwój – Zaburzenia – Terapia*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Mrazek P.J., Haggerty R.J. (1994), *Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research*, National Academy Press (US), Washington.
- Ostaszewski K. (2005), *Nowe definicje poziomów profilaktyki*, „Remedium”, nr 7-8(149-150), s. 40-41.

- Ostaszewski K. (2010), *Kompendium wiedzy o profilaktyce*, [w:] *Przewodnik metodyczny po programach promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki*, red. J. Węgrzecka-Giluń, Fundacja ETOH, Warszawa.
- Pastuszek-Lipińska B. (2015), *Melodic Intonation Therapy. Metody pracy z osobami cierpiącymi na zaburzenia mowy*, Impuls, Kraków.
- Salamucha A. (2016), *Pojęcie profilaktyki (analiza semantyczna)*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 8(44), nr 4.
- Sinderewicz K., Siudzińska N. (2021), *Profilaktyka logopedyczna*, [w:] *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna*, t. 2, red. A. Domagała, U. Mirecka, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Skrzek J. (2016), *Diagnoza i terapia funkcji pokarmowych w obrębie okolicy orofacjalnej – połknięcia, gryzienia i żucia*, [w:] *Wczesna interwencja logopedyczna*, red. K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski, Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 337-335.
- Stecko E. (2013), *Logopedia małego dziecka*, Wydawnictwo ES, Legionowo.
- Szuniewicz A. (1967), *Próba badań wad wymowy dzieci upośledzonych umysłowo w warszawskich szkołach specjalnych*, „Logopedia”, nr 7, s. 112-117.
- Szymczak M. (red.) (1979), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Tarkowski Z. (1999), *Zaburzenia mowy u dzieci upośledzonych umysłowo*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 489-495.
- Tarkowski Z. (2005), *Mowa osób upośledzonych umysłowo i jej zaburzenia*, [w:] *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 553-606.
- Tarkowski Z., Protas H. (2017), *Zaburzenia mowy towarzyszące upośledzeniu umysłowemu*, [w:] *Patologia mowy*, red. Z. Tarkowski, Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 255-278.
- Trzaskalik J. (2013), *Kompetencje logopedyczne nauczyciela przedszkola*, [w:] *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 2, red. K. Węsierska, N. Moćko, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Węsierska K. (red.) (2012), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Węsierska K. (2013), *Opieka logopedyczna w przedszkolu. Profilaktyka – diagnoza – terapia*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Walencik-Topiłko A., Banaszekiewicz A. (2016), *Profilaktyka logopedyczna*, [w:] *Wczesna interwencja logopedyczna*, red. K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski, Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 712-727.
- Wilson E.O. (2002), *Konsiliencja. Jedność wiedzy*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Wołosiuk B. (2015), *Rola rodziców w profilaktyce logopedycznej*, „Rozprawy Społeczne”, t. 9, nr 1.
- Zdanowicz A., Szyszka M.B., Filipowicz J., Tomaszewicz W., Czepieliński F., Korotyński W., Trentowski B. (1861), *Słownik języka polskiego*, Własność Wydawcy, Wilno.
- Zaorska M. (2013), *Znaczenie badań nad zaburzeniami mowy – stan, perspektywy, wyzwania*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, Vol. 2, nr 17, <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.20>.
- Zgólkowa H. (red.) (1994-2005), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Kurpisz, Poznań.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2017, poz. 1591.

Alina Stosor

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Szkoła Podstawowa Specjalna Nr 40 w Zabrze

ROLA *OUTDOOR EDUCATION* W ROZWOJU POZNAWCZYM I SPOŁECZNYM UCZNIÓW Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W OPINII NAUCZYCIELI SZKÓŁ SPECJALNYCH

THE ROLE OF OUTDOOR EDUCATION IN THE COGNITIVE AND SOCIAL DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE OPINION OF SPECIAL SCHOOLS TEACHERS

Summary. The subject of the article is the role of using outdoor education methods in shaping the cognitive and social development of students with mild intellectual disabilities in the opinion of special schools teachers. In particular parts of the thesis, the developmental difficulties of students with mild intellectual disabilities were discussed, the organization of education of this group of students was characterized and the idea of outdoor education methods was discussed. The last part of the thesis is an analysis of own research carried out in a group of special schools teachers using an interview questionnaire.

Keywords: student with mild intellectual disability, education of students with special educational needs, methods of outdoor education

Wprowadzenie. Trudności w rozwoju poznawczym i społecznym ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w świetle literatury

Znacznie zróżnicowane tempo rozwoju dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz odrębne uwarunkowania etiologiczne powodują dużą rozpiętość ich możliwości rozwojowych o charakterze zarówno ilościowym, jak i jakościowym (Bennett-Gates, Zigler, 1998, s. 115-118). Jednakże w myśl teorii podobieństw dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną cechują się swoistymi zaburzeniami rozwojowymi (Chrzanowska, 2003; Kościelska, 1984; Pilecka, 2003; Obuchowska, 1999; Wyczesany, Gajdzica, 2006).

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na etapie szkoły podstawowej zmagają się zarówno z problemami natury poznawczej oraz społecznej, jak i opóźnieniami w rozwoju psychomotorycznym. Uczeń taki cechuje się mniejszą siłą, szybkością i wytrzymałością fizyczną, gorszą precyzją ruchów manipulacyjnych. Pojawiają się ponadto wady postawy, niska sprawność kinestetyczna i zaburzenia równowagi (Pilecka, 2003; Jankowicz-Szymańska i in., 2011). W. Pilecka podkreśla znaczenie ruchu i eksplorowania otoczenia w rozwijaniu wyższych zdolności poznawczych i efektywności uczenia się. Dlatego ważnym aspektem w edukacji ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną powinna być aktywność ruchowa, a sukcesy ucznia na tej płaszczyźnie mogą pomóc dziecku w kształtowaniu pozytywnego obrazu własnej osoby (Pilecka, 2003).

Funkcjonowanie ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną i jego możliwości uczenia się w znaczący sposób utrudniają liczne dysfunkcje poznawcze. Obejmują one między innymi sferę spostrzegania, które jest wolniejsze, niedokładne i ma wąski zakres, a dziecko zauważa przede wszystkim dźwięk, barwę, ruch, dynamikę. Spostrzeganie osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną zależy w znacznym stopniu od jej doświadczeń (Kościelak, 1996; Obuchowska, 1999).

Trudności ucznia dotyczą ponadto procesów uwagi, która ma słabszą podzielność, trwałość i zakres, a uwaga dowolna skoncentrowana jest głównie na materiale konkretnym, procesów pamięci, w szczególności pamięci logicznej, opóźnionego procesu rozwoju mowy, trudności z formułowaniem myśli i wypowiedzaniem się (Obuchowska, 1999, s. 233-234). Największe trudności dotyczą jednak procesów myślowych, w tym porównywania, abstrahowania, analizowania, uogólniania, a myślenie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną pozostaje najczęściej w sferze operacji konkretnych (Kostrzewski, 1981, s. 114-117; Pilecka, 2003, s. 17; Wyczesany, Gajdzica, 2006, s. 69).

Charakteryzując ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną, nie sposób pominąć jego problemów w sferze emocjonalno-motywacyjnej i społecznej. Uczeń taki cechuje się słabszą kontrolą i zdolnością panowania nad sobą, sztywnością zachowań, poglądów, uczuć przy równoczesnej wzmożonej podatności na sugestię, ograniczoną zdolnością przeżywania uczuć wyższych: moralnych, społecznych, estetycznych, słabszym krytycyzmem. Przebieg tychże procesów jest silnie powiązany z warunkami zewnętrznymi, takimi jak m.in. jakość i organizacja otoczenia (Chrzanowska, 2015, s. 272). Wszystkie wskazane trudności przyczyniają się do powstania zaburzeń w procesie uczenia się i przyswajania wiedzy niezbędnej w opanowaniu szkolnej podstawy programowej.

Proces uczenia się zachodzi w układzie nerwowym człowieka, a jego rolą jest doprowadzenie do mniej lub bardziej trwałych zmian w zachowaniu, które powstają w wyniku indywidualnego doświadczenia (Włodarski, 1980, s. 13-16). Według hipotezy Dawida Kolba (1984) efektywne uczenie się realizuje się poprzez posiadanie i rozwijanie w sobie

czterech zdolności i umiejętności: konkretnego doświadczania, refleksyjnej obserwacji, tworzenia abstrakcyjnych hipotez i aktywnego prowadzenia eksperymentów, które wiążą się z czterema podstawowymi czynnościami: odczuwaniem, obserwacją, myśleniem i działaniem (Kolb, 1984, s. 34-39). Wszystkie te czynności sprawiają trudność uczniom z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Dla uczniów z tej grupy problemem jest wykształcenie tak ważnej w procesie uczenia się motywacji wewnętrznej i rozbudzenie ciekawości poznawczej. Uczeń nie poszukuje rozwiązań, woli działać zgodnie ze schematem, co zwiększa potrzebę budowania motywacji zewnętrznej, której najbardziej skuteczną formą są bodźce konkretne (Gajdzica, 2007, s. 69-70).

Nie mniej ważnym elementem procesu uczenia się jest zrozumienie, czyli odebranie informacji, wyodrębnienie jej spośród innych bodźców zwracających uwagę jednostki. Proces ten zaburzą występujące u uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną trudności ze spostrzeganiem, trudności z koncentracją uwagi, sztywność w myśleniu. Uczenie się poprzez działanie z wykorzystaniem pogładowości operatywnej zwiększa możliwość odbioru informacji (Głodkowska, 1999, s. 49; Gajdzica, 2007, s. 70-71). Ponadto proces uczenia się osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną zaburzą problemy z zapamiętywaniem, co wymaga powtórzeń i odpowiednio przygotowanego materiału do zapamiętania, który powinien być oparty na konkretności i związany z posiadanym przez ucznia doświadczeniem (Chrzanowska, 2003, s. 16-17; Gajdzica, 2007).

Trudności, które występują u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną na poszczególnych etapach uczenia się, są potwierdzone w licznych badaniach (Borzyszkowska, 1985; Chrzanowska, 2003; Głodkowska, 1999; Kościelak, 1996; Kostrzewski, 1990; Sadowska, 2006; Szumski, Firkowska-Mankiewicz, 2010; Wyczesany, Gajdzica, 2006; Zamkowska, 2008).

Organizacja kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

W edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną szczególny nacisk kładziony jest na wyrównywanie szans życiowych, które można rozumieć jako zespół działań i świadczeń, dzięki którym wszelkie systemy instytucji środowiskowych, w tym edukacyjnych, mogą być dostępne dla osób z niepełnosprawnością, ale także jako udzielanie pomocy tym osobom, by mogły w możliwie największym stopniu wziąć odpowiedzialność za kreowanie swojego życia jako członkowie społeczeństwa (Dykcik, 2001, s. 19). Poszukując sposobu realizacji „otwartego systemu oświaty” zgodnego z koncepcją normalizacji i integracji, szkoły wypracowały różne strategie, które wyznaczają cztery typy systemów kształcenia uczniów z niepełnosprawnością: segregacyjny, wspólnego nurtu, asymilacyjny i inkluzyjny (Szumski, 2006, s. 177).

Niezależnie od formy organizacji kształcenia wszyscy uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną w zakresie realizacji obowiązku szkolnego podlegają tym samym przepisom co pozostali dzieci i młodzież. Równocześnie uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego musi zostać poddany wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania, na podstawie której określane są jego specjalne potrzeby edukacyjne, stanowiące podstawę opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET), który powinien być realizowany zarówno na zajęciach obowiązkowych, jak i specjalistycznych oraz dodatkowych. Zasady pomocy psychologicznej dla ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną korzystającego z dowolnej formy kształcenia reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017, poz. 1591).

Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną przystępują do egzaminów zewnętrznych na podobnych zasadach jak pozostali, z tym że obowiązuje ich inny, specjalnie opracowany arkusz, dostosowany do ich możliwości i potrzeb (Buchnat, 2015, s. 63). Konieczność pisania egzaminów zewnętrznych implikuje często działania nauczycieli, którzy swoje oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze ukierunkowują na przygotowanie uczniów do zdania poszczególnych egzaminów przedmiotowych, nie pozostawiając miejsca na edukację przez doświadczenie, która jest najbardziej przyjazna dla ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną (Gajdzica, 2007, s. 69-70).

Skuteczna realizacja potrzeb edukacyjnych tej grupy uczniów wymaga podejmowania działań, które mają na celu wspieranie ucznia i organizowanie takich sytuacji szkolnych, które będą adekwatne do ich potrzeb i możliwości. Wielu klasyków myśli pedagogicznej było zwolennikami teorii, że nadrzędnym celem edukacji jest rozwój jednostki przez doświadczenie (Dewey, Herbart, Steiner, Montessori, Freinet i inni).

Metoda *outdoor education* jako nowe spojrzenie na proces nauczania dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Jedną z propozycji edukacji przez doświadczenie jest metoda *outdoor education* zaliczająca się do tzw. edukacji nieformalnej, która została zapoczątkowana w krajach Europy Zachodniej w latach sześćdziesiątych XX wieku. W Polsce od kilku lat wzrasta zainteresowanie tym nurtem, między innymi w realizacji działań o charakterze socjoterapeutycznym, i staje się on coraz bardziej znany pod nazwą „pedagogika przygody”. W literaturze funkcjonują różne definicje odnoszące się do nurtu *outdoor education*. Freeberg określa go jako uczenie się poprzez działanie lub uczestniczenie w doświad-

czeniu. Według badań bezpośrednie doświadczenia z naturą, ludźmi, przedmiotami, rzeczami, miejscami i faktyczną nauką poprzez działanie sprawiają, że proces uczenia się jest szybszy, to, czego się nauczone, jest dłużej zachowywane, a osoby, które uczestniczą w takiej edukacji, mają większe zrozumienie rzeczy, których można się nauczyć na bazie przeżyć (Freeberg, Taylor, 1963).

Próby definiowania *outdoor education* przez polskich badaczy to między innymi rozważania R. Tomika, który uważa, że pojęcie to jest związane z turystyką aktywną będącą częścią turystyki szkolnej i jest określane jako prowadzenie procesu edukacji w terenie otwartym. Inaczej porządkuje przytaczane pojęcie E. Palamer-Kabacińska, która wyodrębnia trzy, ale nierozłączne dziedziny, które wzajemnie się dopełniają i wewnętrznie porządkują, tj.: *outdoor*, *adventure* i *environmental education*, wykorzystując przy tym trzy elementy – przygoda, przyroda i działanie w plenerze, z których buduje model „trójkąta” opartego na jednym nadrzędnym zmieniającym się wraz z obrotem trójkącie (Komorowska-Zielony, 2018, s. 8).

Celem tak rozumianej pedagogiki przygody jest całościowy rozwój osobowości poprzez stawianie wyzwań w sferze psychicznej, fizycznej lub/i społecznej przy wykorzystaniu przygody jako środka oraz działania w grupie i przez grupę w kontakcie z przyrodą, a zatem kształcenie umiejętności miękkich przez zastosowanie programu przygodowego – zaplanowanej sekwencji celowych działań. Uczestnik działań w wyniku zetknięcia się z zaplanowanym przez prowadzącego wyzwaniem musi zmierzyć się ze swoimi ograniczeniami, ale także odkrywa swoje nowe możliwości. Działanie zaplanowane jest w grupie – dzięki czemu uczestnik uczy się nowych ról społecznych, rozumie swoją pozycję w zespole, przełamuje swoje ograniczenia (Palamer-Kabacińska, 2012).

W praktyce *outdoor education* oznacza zazwyczaj zorganizowany proces uczenia się poprzez samodzielne doświadczenie oraz eksperymentowanie w ramach edukacji nieformalnej. Charakterystycznymi formami wykorzystywanymi w tym procesie są gry zespołowe na świeżym powietrzu, wędrówki i ekspedycje, wspinaczka, zadania z wykorzystaniem lin, sporty wodne, łucznictwo, budowanie tratw, wyprawy z elementami survivalu (Leśny, 2014, s. 41). Nazywamy to pedagogiką przygody.

Wychowanie przez przygodę miało zastosowanie już w kulturach pierwotnych i rozwijało się w kolejnych epokach historycznych, w efekcie zadania wychowawcze edukacji przygodowej przejęła szkoła. W czasach nowożytnych doniosła rola edukacji przez przygodę kształtowana była przez literaturę, w powieściach m.in. Defoe, Dumasa, Sienkiewicza, Twaina czy Verne'a. Jednakże przeżyć związanych z czytaniem książek lub oglądaniem filmów nie da się porównać z przeżywaniem prawdziwych przygód. Autentycznie przeżyta przygoda stała się specyficzną metodą wychowawczą, a jej walory docenił między innymi twórca skautingu Robert Baden-Powell. Zwracał on uwagę na walory wychowawcze ducha przygody i ryzyka, które kształtują w młodych ludziach

umiejętność pokonywania przeszkód życiowych i osiągnięcia zamierzonych celów. Warto wspomnieć, iż wielkie zasługi dla rozwoju edukacji przygodowej miał również Kurt Khan, niemiecki twórca ośrodków realizujących programy wychowawcze o charakterze przygodowym. W Polsce w 2005 roku w katowickiej AWF powstał program dydaktyczny pod hasłem „Wychowanie przez przygodę” (Sonelski, 2013, s. 83-101).

Działalność przygodowa może być z powodzeniem realizowana np. w szkołach dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych i objąć swoim oddziaływaniem między innymi uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Edukacja przygodą może być elementem terapii dla tej grupy uczniów, która boryka się z licznymi problemami rozwojowymi, poznawczymi i społecznymi, stymulując ich psychikę, wprowadzając element nowości, pozwalając uciec od rutyny, dostarczając nowych bodźców i wymuszając wewnętrzną koncentrację. Ponadto działalność przygodowa zawiera elementy eksploracji i odkrywania, co wpływa pozytywnie na sferę poznawczą uczniów. Realizacja wyzwania przygodowego wymaga również opanowania specjalistycznych umiejętności, np. wspinaczkowych, narciarskich, wymaga zaangażowania zarówno fizycznego, jak i psychicznego, znoszenia trudów i niewygód, co wpływa na wszechstronny rozwój ruchowy i emocjonalny. Nadrzędnym efektem edukacji przygodą jest rozwój wyobraźni, co dla uczniów z deficytami w tej sferze jest nie do przecenienia (Sonelski, 2013).

Warunkiem uczestnictwa w edukacji przygodowej jest aktualna zdolność uczestnika przygody do realizacji określonego zadania. Czynniki wpływającymi na tę zdolność są między innymi wiek, płeć, poziom ogólnej dojrzałości i odporności psychicznej, doświadczenie, opanowanie umiejętności specjalistycznych, kondycja fizyczna, stan zdrowia, poziom, motywacji i inne.

Funkcjonowanie programu przygodowego jest uzależnione od podstawowych zasad, które M. Priest formułuje w następujący sposób (Priest, Gass, 2005, s. 20-23):

- Wyzwanie jest realizowane przez niezbyt liczną grupę, co wymaga od uczestnika określenia swojego miejsca w grupie, nawiązanie relacji inter- i intrapersonalnych, uczestniczenia w dokonywanych grupowo analizach i ocenach sytuacji, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, podejmowania ryzykownych działań.
- Oczekiwany wynikiem zrealizowanej działalności przygodowej jest indywidualny rozwój uczestnika w sferze fizycznej, poznawczej i uczuciowej.
- Uzupełniającym celem doznawania przygód jest rozwój świadomości ekologicznej przejawiający się w sferze relacji Ja – Natura oraz poprawie rozumienia sytuacji środowiska przyrodniczego Ziemi.

Wskazane zasady istotnie wpisują się w ideę terapii i usprawniania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Edukacja przygodą rozwija w sposób naturalny i harmonijny te obszary, w których osoby dotknięte różnymi rodzajami niepełnospraw-

ności mają trudności, czyli komunikację, samodzielność, niezależność, odpowiedzialność na miarę możliwości za siebie i innych, krytyczne myślenie.

Prowadzenie zajęć z wykorzystaniem pedagogiki przygody wymaga przygotowania nauczyciela do realizowania takiej formy aktywności wśród uczniów. Aktywności te powinny być podejmowane dobrowolnie w ramach edukacji nieformalnej, co wiąże się z umiejętnością zaciekawienia uczniów, by dobrowolnie podejmowali zaplanowany wysiłek. Realizacja elementów *outdoor education* podczas zajęć szkolnych i realizacji podstawy programowej to nie tylko podejmowanie aktywności na świeżym powietrzu, ale są to wszelkie aktywności poza klasą szkolną, takie jak lekcje w muzeach, teatrze, udział w happeningach. Kluczowe jest to, aby działanie było związane z kształtowaniem umiejętności funkcjonowania w grupie rówieśniczej, pracy zespołowej i odpowiedzialności za siebie i zespół. Aktywność poza murami szkoły pozwala na uczenie się w warunkach i sytuacjach, które tylko częściowo mogą być przewidywalne, często wymagają spontanicznego podejmowania decyzji, które determinują kształtowanie samodzielności, zaradności i wiary we własne możliwości (Rębiałkowska-Stankiewicz, 2016, s. 221).

Wyniki badań własnych

Czy nauczyciele uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykorzystują metody *outdoor education*, realizując podstawę programową lub edukację nieformalną? Aby odpowiedzieć na to pytanie, przeprowadzono wywiad wśród 21 nauczycieli trzech szkół podstawowych specjalnych z terenu województwa śląskiego, dobierając ich pod kątem nauczanych przedmiotów: po trzech nauczycieli języka polskiego, matematyki, języka angielskiego, przyrody/biologii, edukacji wczesnoszkolnej, historii, wychowania fizycznego. Realizując badania, posłużono się kwestionariuszem wywiadu zawierającym krótką charakterystykę metod *outdoor education* oraz cztery pytania otwarte.

Pierwsze pytanie kwestionariusza brzmiało następująco: Czy w pracy z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną stosujecie państwo koncepcję *outdoor education*? Jeśli tak, to w jakiej formie?

Analiza uzyskanych danych wskazuje, że 12 z 21 badanych nauczycieli deklaruje wykorzystywanie metod *outdoor education* na swoich zajęciach, a 9 badanych nauczycieli ich nie stosuje. Nauczyciele deklarujący wykorzystywanie wymienionych metod to: trzech nauczycieli wychowania fizycznego, trzech nauczycieli przyrody/biologii, dwóch nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, dwóch nauczycieli języka angielskiego, dwóch nauczycieli matematyki. Nauczyciele niewykorzystujący metod *outdoor education* to wszyscy badani nauczyciele języka polskiego i historii oraz po jednym nauczycielu uczącym matematyki, języka angielskiego i edukacji wczesnoszkolnej.

Nauczyciele deklarujący wykorzystywanie metody *outdoor education* na prowadzonych przez siebie zajęciach wskazali następujące ich formy:

- łączenie zadań dotyczących przyrody, transportu, kierunków świata, dyscyplin sportowych, emocji z ćwiczeniami ruchowymi;
- obserwacja zjawisk przyrodniczych w naturze;
- zabawy w podchody, stacje zadaniowe na świeżym powietrzu, robienie zakupów (obliczenia pieniężne);
- wycieczki i wyjścia do ciekawych miejsc w mieście;
- korzystanie z placu zabaw i boiska szkolnego;
- warsztaty terenowe w ogrodzie botanicznym;
- gry terenowe;
- wycieczki;
- zwiedzanie najbliższej okolicy;
- rakiety śnieżne.

Drugie pytanie kwestionariusza dotyczyło nauczycieli, którzy udzielili przeczącej odpowiedzi, i brzmiało: Jeśli nie realizujecie państwo na zajęciach koncepcji *outdoor education*, proszę napisać, dlaczego?

Badani nauczyciele w odpowiedzi na to pytanie udzielili następujących odpowiedzi:

- względy bezpieczeństwa – zbyt liczna grupa i zbyt mała liczba opiekunów;
- organizacja kształcenia uniemożliwia wykorzystanie tej metody;
- uczyć dzieci przede wszystkim umiejętności szkolnych, potrzebnych do opanowania podstawy programowej;
- specyfika przedmiotu nie pozwala na wykorzystanie tego typu metod.

Trzecie pytanie kwestionariusza brzmiało następująco: Jakie korzyści państwa zdaniem przynosi uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim edukacja oparta na samodzielnym doświadczaniu i eksperymentowaniu w kontakcie z naturą?

W odpowiedzi na to pytanie badani nauczyciele udzielili następujących odpowiedzi:

- rozwijanie sprawności fizycznej;
- rozwijanie umiejętności współpracy;
- poprawa koncentracji;
- budowanie zaufania na linii nauczyciel–uczeń;
- samodzielność i zaradność;
- wiara we własne siły;
- zaspokajanie naturalnej ciekawości;
- wzmacnianie poczucia własnej wartości;
- przygotowanie do odgrywania ról społecznych;
- poprawa relacji rówieśniczych;

- ułatwianie nabywania wiedzy i nowych umiejętności;
- rozwijanie odpowiedzialności;
- poczucie sprawczości;
- łatwiejsze zrozumienie i zapamiętanie nowych wiadomości.

Czwarte pytanie kwestionariusza brzmiało następująco: Jakie umiejętności społeczne, w państwa opinii, rozwijają zajęcia w plenerze?

Badani nauczyciele na to pytanie udzielili następujących odpowiedzi:

- motywują do pracy w grupie;
- podnoszą samoocenę;
- ułatwiają komunikację;
- uczą planowania i czynności organizacyjnych;
- pomagają radzić sobie ze stresem;
- uczą aktywnego słuchania;
- uczą wyrażania emocji w akceptowalny sposób;
- umożliwiają podejmowanie decyzji;
- uczą wzajemnego szacunku i tolerancji;
- uczą szacunku do świata przyrody;
- umożliwiają budowanie poprawnych relacji.

Ze względu na niską reprezentatywność badanej grupy wyniki badań mogą być obarczone błędem, jednakże wskazują one na pewne prawidłowości co do wykorzystywania metod *outdoor education* przez nauczycieli szkół specjalnych. Różnorodne formy prowadzenia zajęć poza klasą szkolną wykorzystują przede wszystkim badani nauczyciele wychowania fizycznego, przyrody lub biologii oraz większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, języka angielskiego oraz matematyki. Z realizacji podstawy programowej poza klasą lekcyjną rezygnują nauczyciele języka polskiego i historii oraz pojedynczy nauczyciele matematyki, edukacji wczesnoszkolnej i języka angielskiego, tłumacząc ten fakt specyfiką przedmiotu, względami bezpieczeństwa bądź koniecznością realizacji podstawy programowej.

Badana grupa nauczycieli korzystająca z metod *outdoor education* proponuje uczniom ciekawe formy realizacji podstawy programowej poza szkołą, łącząc zdobywanie wiedzy z ruchem, aktywnością fizyczną, wielozmysłowym poznawaniem przyrody i najbliższego otoczenia. Zauważa ponadto znaczące korzyści swoich działań zarówno w sferze rozwoju poznawczego, jak i społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że wielu nauczycieli szkół specjalnych rozumie, że aby proces nauczania dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną był skuteczny, należy wyjść poza klasę szkolną i pozwolić uczniom doświadczać, przeżywać, działać, odczuwać emocje, ruszać się, a to przekłada się na trwalsze zapamiętywanie,

szybsze kojarzenie, bardziej efektywne nabywanie umiejętności, a przede wszystkim na szeroko pojęty rozwój społeczny związany z rozwojem komunikacji, kształtowaniem właściwych postaw wobec kolegów i nauczycieli, wiarą we własne możliwości. Taka forma prowadzenia zajęć jako uzupełnienie nauczania w tradycyjnej klasie szkolnej jest dla dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną bardzo atrakcyjna i prowadzi do utrwalenia wiedzy w przyjazny dla niego sposób. Należy mieć nadzieję, że korzyści płynące z nauczania poza klasą szkolną dostrzeże większa liczba nauczycieli szkół specjalnych i przestanie kojarzyć realizację podstawy programowej i przygotowania do egzaminów zewnętrznych wyłącznie z podręcznikiem, zeszytem i ławką szkolną.

Bibliografia

- Bennett-Gates D., Zigler E. (1998), *Resolving the developmental – difference debate. An evolution of the triarchic and system theory models*, [w:] *Handbook of Mental Retardation and Development*, red. J.A. Burack, R.M. Hodapp, E. Zigler, Cambridge University Press, Cambridge.
- Borzyszkowska H. (1985), *Charakterystyka dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*, red. H. Borzyszkowska, WSiP, Warszawa, s. 7-10.
- Buchnat M. (2015), *Formy organizacji kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Chrzanowska I. (2003), *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Impuls, Kraków.
- Dykcik W. (2001), *Pedagogika specjalna*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Freeberg W., Taylor L. (1963), *Programs in Out-door Education*, Burgess Publishing Company, Minneapolis, MN.
- Gajdzica Z. (2007), *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wyd. UŚ, Katowice.
- Głodkowska J. (1999), *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa.
- Jankowicz-Szymańska A., Wojtanowski W., Chronowski M., Ridan T. (2011), *Porównanie motoryczności dzieci pełnosprawnych, niesłyszących i niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 11(1), s. 55-67.
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, New Jersey.
- Komorowska-Zielony A. (2018), *Edukacja outdoorowa jako alternatywa w klasach 1-3 szkoły podstawowej*, „Pedagogika”, nr 1, t. 12.
- Kościelak R. (1996), *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa.
- Kościelka M. (1984), *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, PWN, Warszawa.
- Kostrzewski J. (1981), *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*, [w:] *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, red. K. Kirejczyk, PWN, Warszawa, s. 52-65.
- Kostrzewski J. (1990), *Różnice w profilach podstawowych zdolności szkolnych u dzieci lekko, umiarkowanie i znacznie upośledzonych umysłowo i ich rówieśników o prawidłowym rozwoju intelektualnym*, [w:] *Roczniki pedagogiki specjalnej*, t. 1, red. J. Pańczyk, Wyd. WSPS, Warszawa, s. 110-123.

- Leśny A. (2014), *Pedagogika przyrody – konteksty teoretyczne*, [w:] *Przygoda w edukacji – edukacja w przyrodzie*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Leśny A., Palamer-Kabacińska E. (2012), *Edukacja Przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Obuchowska I. (1999), *Dzieci upośledzone w stopniu lekkim*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, WSiP, Warszawa, s. 199-239.
- Palamer-Kabacińska E. (2012), *Miejsce pedagogiki przygody w naukach pedagogicznych*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i adventure education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, red. A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, FPNiP, Warszawa
- Pilecka W. (1996, 2003), *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, [w:] *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, red. W. Pilecka, J. Pilecki, Wyd. WSP, Kraków, s. 9-35.
- Priest S., Gaas M.A. (2005), *Effective Leadership in Adventure Programming*, Human Kinetics, Champaign.
- Rębiałkowska-Stankiewicz M. (2016), *Wykorzystanie edukacji przygodą w radzeniu sobie ze stresem choroby nowotworowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (240).
- Ryszka R. (2016), *Pedagogika przeżyć. Praktycznie*, Impuls, Kraków.
- Sadowska S. (red.) (2006), *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Akapit, Toruń.
- Sonelski W. (2013), *O pewnej metodzie realizacji programów edukacji przygodowej*, [w:] *Edukacja Przygodą. Outdoor i Adventure education w Polsce*, red. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, PWN, Warszawa.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wyd. APS, Warszawa.
- Włodarski Z. (1980), *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa.
- Wyczesany J., Gajdzica Z. (2006), *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach rozwoju*, Wyd. Naukowe AP, Kraków.
- Zamkowska A. (2008), *Psychospołeczne i edukacyjne funkcjonowanie ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, red. Z. Gajdzica, Humanitas, Sosnowiec, s. 61-79.

Monika Gołubiew-Konieczna

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Nr 7 w Gdańsku

DORADZTWO ZAWODOWE A UCZNIOWIE Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI I PRZEWLEKŁYMI CHOROBYMI W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W TEORII I W PRAKTYCE

CAREER GUIDANCE AND STUDENTS WITH DISABILITIES AND CHRONIC ILLNESSES IN INCLUSIVE EDUCATION – THEORY AND PRACTICE

Summary. in accordance with the assumptions of inclusive education, a variety of students who need support in the learning process and career guidance, can attend the same school. The author of the article presents the legal basis for career guidance as one of the tasks of Polish education and discusses the Model of Education for All in the scope of planned career counseling activities. Due to the current lack of guidelines in terms of implementing the assumptions of the Model in the field of career guidance, the author presents solutions taken by the Psychological and Pedagogical Counseling Center No. 7 in Gdańsk in relation to students with disabilities and chronic diseases.

Keywords: inclusive education, career guidance for students with disabilities and chronic illnesses

Wstęp

Edukacja włączająca oznacza między innymi naukę dzieci i młodzieży z różnymi potrzebami i możliwościami w szkołach ogólnodostępnych. W odniesieniu do szkół podstawowych to realizacja obowiązku szkolnego w szkole najbliższej miejsca zamieszkania, w odniesieniu do szkół ponadpodstawowych – realizacja obowiązku nauki w szkole własnego wyboru, zgodnie z zainteresowaniami i predyspozycjami. Tak więc we wszystkich placówkach oświatowych, w myśl założeń inkluzyjnych, mogą uczyć się uczniowie o różnych możliwościach psychofizycznych, odmiennych indywidualnych preferencjach i zdolnościach, także uczniowie z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami. Szkoły zaś muszą odpowiadać na ich zindywidualizowane potrzeby, w tym także te wynikające z doradztwa zawodowego i właściwego przygotowania do realizacji odpowiedzialnych ról w społeczeństwie już jako osoby dorosłe.

Doradztwo zawodowe w obowiązujących przepisach prawa oświatowego

Jednym z zadań polskiego systemu oświaty, zgodnie z art. 1 pkt 19 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe, jest przygotowanie uczniów do ich dorosłości, w tym do wyboru zawodu i kierunku kształcenia (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe...). Służy temu organizowane w szkołach i placówkach tzw. doradztwo zawodowe, które:

- pomaga w wyborze drogi edukacyjnej i budowaniu własnej kariery zawodowej,
- umożliwia uzyskanie kompetencji zawodowych pozwalających na szybką adaptację do zmieniającej się ciągle rzeczywistości i przygotowanie do zupełnie jeszcze nieznannej przyszłości na rynku pracy (Minta, 2021, s. 79).

Szczegółowe, wykonawcze przepisy z zakresu doradztwa zawodowego zawarto w dwóch rozporządzeniach:

- W Rozporządzeniu MEN z dnia 12 lutego 2019 roku w sprawie doradztwa zawodowego, w którym przedstawiono treści programowe z zakresu doradztwa zawodowego, sposób ich realizacji oraz zadania doradcy zawodowego jako osoby odpowiedzialnej za cały proces doradztwa odbywający się w szkołach różnego typu (Rozporządzenie MEN z dnia 12 lutego 2019 roku w sprawie doradztwa zawodowego...). W myśl bowiem art. 109 ustawy Prawo oświatowe zajęcia z doradztwa zawodowego zaliczono do podstawowych form dydaktyczno-wychowawczych wszystkich typów szkół (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe...). Są one organizowane dla uczniów klas VII i VIII szkół podstawowych, branżowej szkoły I stopnia, liceum ogólnokształcącego i technikum. Zajęcia z doradztwa zawodowego są realizowane w wymiarze minimum 10 godzin w ciągu roku lub mogą być grupowane i zrealizowane w ciągu jednego roku szkolnego w wymiarze wielokrotności godzin przewidzianych na dany cykl kształcenia (Załącznik Nr 1 do Rozporządzenia MEN z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania...). W rozporządzeniu wskazano także inne zadania doradcy zawodowego, w tym: systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów i słuchaczy na działania związane z realizacją doradztwa zawodowego, opracowywanie we współpracy z innymi nauczycielami, wychowawcami, psychologami i pedagogami „Wewnątrzszkolnego Programu Doradztwa Zawodowego” oraz koordynowanie jego realizacji, koordynowanie działalności informacyjno-doradczej realizowanej przez szkołę, w tym gromadzenie, aktualizowanie i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia.
- W Rozporządzeniu MEN z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach,

szkołach i placówkach, w którym wskazano, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole podstawowej i w szkole ponadpodstawowej jest udzielana także w formie zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz dookreślono zadania doradcy zawodowego jako jednego ze szkolnych specjalistów. Ma on: prowadzić zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu z uwzględnieniem rozpoznanych mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów (niezależnie do prowadzonych przez siebie obowiązkowych, ww. zajęć z doradztwa zawodowego), współpracować z innymi nauczycielami w tworzeniu i zapewnieniu ciągłości działań w zakresie związanym z wyborem kształcenia i zawodu oraz wspierać nauczycieli, wychowawców i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej...).

Decydenci oświatowi założyli, że doradztwo zawodowe w odniesieniu do dzieci i młodzieży jest procesem wieloletnim. Ustawa Prawo oświatowe w art. 26a precyzuje, że działania z zakresu doradztwa zawodowego rozpoczynają się na etapie wychowania przedszkolnego i obejmują wszystkie kolejne etapy edukacyjne (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe...). Te działania są skoordynowane i tak zaplanowane, żeby z każdym kolejnym etapem edukacyjnym pozwalały na poszerzanie obejmujących je zagadnień w następujących zakresach:

- poznawania siebie (poznanie własnych zasobów);
- poznawania świata zawodów i rynków pracy;
- poznawania rynków edukacyjnych i możliwości uczenia się przez całe życie;
- planowania własnego rozwoju i podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych (Rozporządzenie MEN z dnia 12 lutego 2019 roku w sprawie doradztwa zawodowego...).

Doradztwo zawodowe w przedszkolu jest prowadzone jako *preorientacja zawodowa* w trakcie bieżącej pracy z dziećmi z wykorzystaniem pedagogiki zabawy i koncentruje się na rozpoznawaniu indywidualnych zasobów dzieci, na poznawaniu przez nie zawodów i środowisk pracy. Zadania preorientacji zawodowej realizują nauczyciele – wychowawcy grup przedszkolnych w ramach zajęć prowadzonych przez siebie. Doradztwo zawodowe w klasach I-VI szkoły podstawowej jest prowadzone w formie *orientacji zawodowej* w trakcie bieżącej pracy z uczniami i koncentruje się na poszerzaniu wiedzy i umiejętności z zakresu: metodologii uczenia się, radzenia sobie ze stresem, treningu twórczego myślenia, komunikacji, asertywności, współpracy w grupie, podejmowania decyzji, a także – wiedzy o zawodach i środowiskach pracy. Zadania orientacji zawodowej realizują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciele przedmiotów w ramach prowadzonych przez siebie zajęć (Tyniec, 2018, s. 15). Doradztwo zawodowe w klasach VII i VIII szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych jest

prowadzone w formie faktycznego już *doradztwa zawodowego*, ukierunkowanego na przygotowanie młodzieży do podejmowania trafnych decyzji edukacyjno-zawodowych, dotyczących wyboru szkoły i zawodu zgodnie z zainteresowaniami i predyspozycjami, a także wchodzenia w role pracownika na ciągle zmieniającym się rynku pracy. Zadania z zakresu doradztwa zawodowego realizują doradcy zawodowi zatrudniani w szkołach w formie zajęć z zakresu doradztwa zawodowego (Rozporządzenie MEN z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego...).

Działania z zakresu doradztwa zawodowego odnoszą się do wszystkich uczniów danej szkoły, bez względu na ich możliwości edukacyjne, psychofizyczne czy środowiskowe.

Doradztwo zawodowe a uczniowie z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami

Doradztwo zawodowe wymaga, tak jak i cały proces edukacji, dostosowania metod i form pracy do indywidualnych możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami. Jest trudniejsze i bardziej czasochłonne niż działania podejmowane względem uczniów pełnosprawnych, samodzielnych, zdolnych. Zdecydowanie najbardziej złożone jest w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnościami i z przewlekłymi chorobami. Przede wszystkim wielu z nich ma ograniczenia w swobodnym wyborze zawodu ze względu na swój stan zdrowia. Tu doradztwo zawodowe musi uwzględniać problematykę medyczną i współpracę z lekarzem medycyny pracy. Czasami zdanie lekarza, który zna powiązania pomiędzy konkretnymi schorzeniami a przeciwwskazaniami do nauki zawodu i wykonywania konkretnej pracy w przyszłości, jest decydujące. Lekarz medycyny pracy poprzez swoją diagnozę (ocenę aktualnego stanu zdrowia) oraz prognozę (przewidywanie pozytywnych lub negatywnych zmian w funkcjonowaniu organizmu) decyduje o przydatności do danego zawodu (Rafał-Łuniewska, 2017, s. 17).

Przed doradcą zawodowym pracującym z uczniami z niepełnosprawnościami oraz z przewlekłymi chorobami w szkołach ogólnodostępnych stoją liczne potencjalne wyzwania. Uczniowie ci bardzo często mają niską i niestabilną samoocenę, bardzo duże trudności we wskazaniu swoich mocnych stron i zainteresowań, trudności komunikacyjne, ograniczony poziom samodzielności. Nie mają też żadnych planów na przyszłość, a ich motywacja do nauki i samorozwoju jest niska (Knopik, 2022, s. 67). Być może wynika to z nadopiekuńczości rodziców, zbyt dużego wspomaganie ich przez pedagogów specjalnych podczas nauki szkolnej oraz korzystania z licznych, często nieracjonalnych, dostosowań. Ale także z ponoszonych częściej porażek niż osiągniętych sukcesów, porównywania siebie do pełnosprawnych i zdrowych rówieśników, uczestniczenia w licznych zajęciach rewalidacyjnych przy braku możliwości udziału w zajęciach

rozwijających pasje i zainteresowania. Faktem jest też ograniczona liczba zawodoznawczych narzędzi diagnostycznych dedykowanych uczniom ze specjalnymi potrzebami. Są wśród nich: *Labirynt zawodów* – niewerbalny test predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych z niepełnosprawnością intelektualną, trudnościami w czytaniu i pisaniu, komunikacją werbalną, z wadami słuchu (www.doradztwo.ore.edu.pl...); Skala przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową oraz Inwentarz preferencji czynności zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową – dostępne w wersji papierowej i elektronicznej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (www.depot.ceon.pl...); Profil umiejętności zawodowych i społecznych TEACCH – TTAP – narzędzie do wykonywania testów kompetencji zawodowych osób z autyzmem i innymi całościowymi zaburzeniami rozwoju (www.pfron.org.pl...). Wszystkie inne, tak popularne i dostępne poprzez darmowe strony internetowe, służące do rozpoznawania zainteresowań, dokonywania autoanalizy, pomagające w robieniu planów na przyszłość, doradca zawodowy, podczas prowadzonych przez siebie zajęć oraz podczas indywidualnych spotkań z uczniami wykazującymi problemy rozwojowe czy zdrowotne, powinien dostosowywać do ich indywidualnych potrzeb, co jednak nie zawsze jest łatwe i możliwe.

W zakres doradztwa zawodowego uczniów z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami wchodzi także współpraca z ich rodzicami. Doradca zawodowy to doradca profesjonalny, rodzic to doradca nieprofesjonalny, ale to jego zdanie, postawa, wartości determinują wybory ucznia. Często rodzice mają względem dzieci własne plany, zbyt wysoko stawiają im *poprzeczki wymagań*, niejako zmuszają do edukacji w liceach ogólnokształcących, nie patrząc na realne możliwości poznawcze swoich dzieci, wierząc, że im wyższe wykształcenie zdobyte w szkole ogólnodostępnej, tym dziecko ma większe szanse na odniesienie sukcesu i poradzenie sobie w przyszłości. Są jednak i tacy, którzy tę *poprzeczkę wymagań* obniżają, dochodząc do wniosku, że najpewniejszym zabezpieczeniem w przyszłości jest renta inwalidzka, a więc niski, ale stały dochód, tym samym niszczą w swoich dzieciach jakąkolwiek motywację do nauki i pracy.

Doradca zawodowy powinien więc nie tylko znać swoich uczniów, ale także ich środowisko rodzinne. Swoje działania względem nich powinien podejmować zarówno podczas obowiązkowych zajęć z doradztwa zawodowego, jak i wykonując je w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. By jak najlepiej wspierać proces doradztwa uczniów z niepełnosprawnościami i z przewlekłymi chorobami w szkole ogólnodostępnej, musi poszerzyć swoją zawodową wiedzę, gdyż powinien:

- znać oferty szkół ponadpodstawowych funkcjonujących w bliższym i dalszym środowisku, zarówno ogólnodostępnych, jak i specjalnych, także pod względem likwidacji w nich barier architektonicznych oraz możliwości zapewniania wsparcia uczniom z różnymi potrzebami rozwojowymi;

- znać przeciwwskazania psychofizyczne do wykonywania przez uczniów określonych zawodów w przyszłości, z uwzględnieniem postępów technologicznych i zawodów przyszłości;
- znać przepisy z zakresu prawa pracy, także w aspekcie przywilejów przysługujących pracownikom posiadającym orzeczenie o określonym stopniu niepełnosprawności;
- znać możliwości zatrudniania osób z niepełnosprawnościami i z przewlekłymi chorobami zarówno na otwartym, jak i na chronionym rynku pracy, np. w spółdzielni socjalnej czy zakładzie aktywności zawodowej;
- znać potrzeby lokalnego rynku pracy, a także ogólnopolskiego rynku pracy oraz przewidywane trendy w tym zakresie, w tym także na zawody tzw. pomocnicze, przeznaczone dla osób z niepełnosprawnością intelektualną;
- wiedzieć, z kim należy stale współpracować i skąd można uzyskać doraźne wsparcie dla przyszłego absolwenta w aspekcie zdobywania kwalifikacji zawodowych, poszukiwania pracy, uzyskania jej i utrzymania, w tym: Państwowym Urzędem Pracy, Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną, Ośrodkiem Doradztwa Zawodowego, OHP, a także instytucjami i organizacjami zajmującymi się wspieraniem osób niepełnosprawnych: PFRON, BIZON, Centrum DZWONI oraz inne fundacje i stowarzyszenia działające lokalnie w tym zakresie;
- wiedzieć, kiedy i gdzie organizowane są imprezy, akcje czy eventy poświęcone doradztwu zawodowemu, np. targi pracy, dni zawodowca, ogólnopolskie targi kariery, konferencje i inne, także interesujące osoby z niepełnosprawnościami czy szczególnymi potrzebami.

Doradca zawodowy realizujący swoje zadania w szkole ogólnodostępnej powinien ponadto kierować się przekonaniem, że:

- praca jest miarą dorosłości i stanowi istotną wartość każdego człowieka, niezależnie od doświadczanych przez niego problemów w codziennym funkcjonowaniu, mającą istotny wpływ na jakość jego życia w przyszłości;
- każdy uczeń, także ten mający duże trudności w zaspokajaniu swoich potrzeb edukacyjnych i rozwojowych, ma szansę na pracę czy inną aktywność zawodową w przyszłości;
- warto pracować na rzecz każdego ucznia i z każdym z nich oraz z ich rodzicami na rzecz budowania planów na przyszłość i urealniania ich w dorosłym życiu.

Doradztwo zawodowe w Modelu Edukacji dla Wszystkich

Świadomi trudności niesienia należytego wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami byli eksperci opracowujący na zlecenie MEiN tzw. *Model Edukacji dla Wszystkich*.

Model ten promował działania na rzecz edukacji włączającej w jej znaczeniu pre-skryptywnym, mającym na celu zbudowanie szkoły wysokiej jakości dla wszystkich uczniów (Szumski, 2019, s. 14). W takiej szkole każdy z uczniów, niezależnie od swoich możliwości, predyspozycji i uzdolnień, miałby szansę na edukację na najwyższym dla siebie poziomie, a w odniesieniu do omawianej w niniejszym artykule problematyki doradztwa zawodowego miałby szansę na stosowne wsparcie w aspekcie należytego przygotowania do swojej dorosłości, w tym przygotowania do dalszego kształcenia, wyboru zawodu i podjęcia pracy w przyszłości.

Filarem *Modelu Edukacji dla Wszystkich* było wdrożenie w życie uchwalonej przez WHO w 2001 roku Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia, określanej skrótem ICF. Jednym z wartości niesionych przez ICF jest automatyczne „zredukowanie negatywnego pojmowania sytuacji osoby niepełnosprawnej” (Knopik, 2022, s. 44), jako tzw. niżej funkcjonującej niż osoba pełnosprawna – co w sytuacji szkolnej może oznaczać np. postrzeganie ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego jako niżej funkcjonującego i zawsze wymagającego pomocy. Zastosowanie ICF w doradztwie zawodowym umożliwia opis osoby poprzez jej aktywność w dziedzinach: uczenie się i zdobywanie wiedzy; ogólne zadania i obowiązki; porozumiewanie się; poruszanie się; dbanie o siebie, życie domowe; wzajemne kontakty i związki międzyludzkie; główne obszary życia; życie w społeczności lokalnej, prowadzenie działalności społecznej i obywatelskiej. Każda z ww. aktywności charakteryzowana jest przez dwa kwalifikatory: wykonanie i zdolności. Ustalenie różnicy pomiędzy *stanem aktualnym* a *możliwościami* pomaga w dostrzeżeniu tzw. barier środowiskowych, których likwidacja lub udzielenie racjonalnego wsparcia zapewni danej osobie jakościowo lepsze funkcjonowanie w środowisku, co ma swoje realne przełożenie na wybór zawodu i możliwość wykonywania go w przyszłości (Knopik, 2022, s. 46).

Kolejnym założeniem *Modelu* był obowiązek zatrudnienia doradcy zawodowego w każdej placówce oświatowej nie tylko jako nauczyciela prowadzącego zajęcia z doradztwa zawodowego od klasy VII szkoły podstawowej, ale na tzw. wolnym etacie, który miałby odpowiednio dużo czasu na wykonywanie swoich zadań także jako specjalista z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej na wszystkich etapach edukacyjnych. Wysokiej jakości doradztwa nie zapewni bowiem inny nauczyciel, którego, jak to jest w chwili obecnej, w przypadku braku doradcy w szkole wskaże dyrektor, w tym wychowawcę klasy, pedagoga czy psychologa (Rozporządzenie MEN z dnia 12 lutego 2019 roku w sprawie doradztwa zawodowego...).

Autorzy *Modelu* zaproponowali trójstopniowe działania z zakresu doradztwa zawodowego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami:

- Indywidualny Profil Zainteresowań Zawodowych (IPZZ), opracowywany w klasie VII szkoły podstawowej obowiązkowo dla każdego z uczniów, u którego zdiagno-

zowano specjalne potrzeby. To ustalenie mocnych stron ucznia, zainteresowań i predyspozycji w kontekście zawodowej przyszłości, to poznanie marzeń ucznia, ale także zmotywowanie go do nauki.

- Indywidualny Profil Edukacyjno-Zawodowy (IPE-Z), opracowywany w klasie VIII, na bazie IPZZ. W razie konieczności ten profil uzupełniany jest o ocenę lekarza medycyny pracy. IPE-Z konstruowany jest dla każdego z uczniów, u którego zdiagnozowano specjalne potrzeby, można nawet pokusić się o uznanie go za swoisty suplement do świadectwa szkolnego. IPE-Z powinien zawierać: informacje o zainteresowaniach ucznia, opis mocnych i słabych stron w zakresie potencjalnego funkcjonowania w sytuacji pracy, sugestie, w jakim typie i rodzaju szkoły powinien kontynuować edukację. IPE-Z ma pomóc uczniowi i jego rodzicom w podjęciu najlepszej decyzji odnośnie do wyboru szkoły ponadpodstawowej, w aspekcie tzw. szkolnictwa otwartego: branżowej I stopnia, technikum, liceum ogólnokształcącego; i szkolnictwa specjalnego: szkoły przysposabiającej do pracy, specjalnej szkoły branżowej I stopnia.
- Indywidualny Profil Edukacyjno-Zawodowy z Tranzycją (IPEZ-T), opracowywany w połowie czasu nauki w szkole ponadpodstawowej. W przygotowaniu młodego człowieka do pracy zawodowej istotną rolę odgrywa proces tranzycji (przejścia z edukacji na rynek pracy). Celem tranzycji jest przygotowanie absolwenta i jego przyszłego środowiska pracy w taki sposób, aby jako człowiek dorosły nie musiał mieć statusu bezrobotnego lub poszukującego pracy. Wśród absolwentów ze specjalnymi potrzebami są zarówno tacy, którzy poradzą sobie sami z tym zadaniem, jak i ci, którzy będą potrzebowali mniejszej lub większej pomocy, dlatego też IPEZ-Z powinien zawierać informacje z zakresu niezbędnego wsparcia, jakiego dany uczeń będzie potrzebował przy: poszukiwaniu pracy, dostosowania stanowiska pracy, wprowadzenia na rynek pracy, utrzymaniu pracy, a także przy realizowaniu tzw. kształcenia ustawicznego. IPEZ-T nie musi być więc konstruowany dla każdego ucznia ze specjalnymi potrzebami. Wsparcie w tranzycji szczególnie ważne jest dla uczniów z niepełnosprawnościami, a dla niektórych z nich jest wręcz niezbędne, by mogli na rynku pracy zaistnieć i realizować się. Istotą tranzycji jest współpraca i koordynacja działań wszystkich osób i organizacji zaangażowanych w pomoc uczniowi, w tym: szkoły, rodziny, pomocy społecznej, PFRON-u, urzędu pracy, przyszłego pracodawcy, społeczności lokalnej (Otrębski, 2019, s. 239).

Uznano, że za konstruowanie ww. Indywidualnych Profili odpowiedzialny powinien być doradca zawodowy współpracujący z pedagogiem szkolnym i pedagogiem specjalnym, psychologiem, wychowawcą klasy, nauczycielami i innymi specjalistami na co dzień pracującymi z i na rzecz konkretnych uczniów o specjalnych potrzebach. Doradca zawodowy opracowuje Indywidualne Profile razem z rodzicami uczniów (to

oni są osobami decyzyjnymi) oraz z samymi uczniami (by pobudzać ich do refleksji, pomóc w dokonywaniu realnej samooceny, przygotować do brania odpowiedzialności za własny rozwój, umożliwić poczucie sprawstwa).

Model Edukacji dla Wszystkich powstawał w latach 2017-2019, w latach 2020-2021 był poddawany tzw. konsultacjom społecznym. Wtedy też przez Polskę przewinęła się fala protestów podnoszących obawy przed likwidacją szkół specjalnych, łączenia poradni psychologiczno-pedagogicznych z ośrodkami pomocy rodzinie jako Centra Wspierania Rodziny, niewystarczającym finansowaniem potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami. Od 2022 roku rozpoczęły się pilotaże różnych działań na rzecz *Modelu*, w tym funkcjonowania Specjalistycznych Centr Wspierania Edukacji Włączającej, zatrudniania Asystentów Ucznia ze Specjalnymi Potrzebami, wdrażania narzędzi do przeprowadzania diagnozy funkcjonalnej przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. W efekcie już w 2022 roku rozpoczęło się faktyczne wdrażanie *Modelu*, w tym, jako pierwsze, wprowadzono obowiązek zatrudniania pedagoga specjalnego w charakterze koordynatora we wszystkich szkołach i placówkach ogólnodostępnych. Na terenie całej Polski ruszyły bezpłatne studia podyplomowe dla nauczycieli z zakresu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka i rodziny, edukacji włączającej, pracy z grupą zróżnicowaną. Niestety, propozycje zawarte w *Modelu*, a odnoszące się do doradztwa zawodowego, nie zostały zauważone.

Propozycje wsparcia procesu doradztwa zawodowego uczniów z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami w edukacji włączającej

Ze względu na aktualny brak konkretnych planów Ministerstwa Edukacji i Nauki dotyczących wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami uczących się w szkołach ogólnodostępnych w zakresie ich doradztwa zawodowego Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Nr 7 w Gdańsku postanowiła spróbować, choć w małym stopniu, przyczynić się do poprawy sytuacji. W roku szkolnym 2021/2022 pilotażowo podjęła się działań doradztwa zawodowego, ograniczając się do uczniów:

- Uczęszczających do klasy VIII szkoły podstawowej. Wybór szkoły ponadpodstawowej jest pierwszym etapem drogi zawodowej młodego człowieka. Wprawdzie polski system oświaty formalnie dopuszcza zmianę typu szkoły w trakcie nauki, a także zmianę zawodu czy uzupełnienie wykształcenia w dorosłym życiu (tzw. kształcenie ustawiczne), ale nie jest to wcale takie proste i dla wszystkich możliwe. Trafny wybór szkoły ponadpodstawowej, zgodnej z zainteresowaniami i predyspozycjami, a także psychofizycznymi możliwościami, dającej perspektywy na pracę w przyszłości, jest więc dla ucznia sprawą kluczową.

- Z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami, posiadających orzeczenia o niepełnosprawności tzw. *pozaświatowe*, wydawane przez miejskie i powiatowe zespoły ds. orzekania o niepełnosprawności na podstawie ICD11 dla osób do 16. roku życia z uwagi na: upośledzenie umysłowe 01-u, choroby psychiczne 02-P, zaburzenia głosu, mowy i choroby słuchu 03-L, choroby narządu wzroku 04-O, upośledzenie narządu ruchu – 05-R, epilepsję – 06-E, choroby układu oddechowego i krążenia 07-S, choroby układu pokarmowego 08-T, choroby układu moczowo-płciowego 09-M, choroby neurologiczne 10-N, inne, w tym schorzenia endokrynologiczne, metaboliczne, choroby zakaźne i odzwierzęce, zeszpecenia, choroby układu krwiotwórczego 11-I, całościowe zaburzenia zachowania 12-C. Pozwoliło to na wyodrębnienie uczniów mogących mieć największe trudności i ograniczenia w wyborze zawodu, a także tych, którzy mogą w swoim dorosłym życiu korzystać z ulg przysługujących im z uwagi na potencjalne posiadanie orzeczenia o stopniu niepełnosprawności, wydawanego przez ww. Zespoły (Szymczuk, 2016).

W ramach pilotażu podjęto następujące działania:

1. W listopadzie 2021 roku przeprowadzono szkolenie doradców zawodowych ze wszystkich ogólnodostępnych szkół podstawowych z rejonu działania Poradni oraz nauczycieli *wspomagających*, pracujących z uczniami klas VII i VIII, pedagogów i psychologów szkolnych, w zakresie ważności problemu i możliwości wspierania procesu doradztwa zawodowego uczniów z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami (ze względu na stan pandemiczny szkolenie przeprowadzono online).
Komentarz: okazało się, że wśród pracowników zaproszonych szkół podstawowych nie ma doradców zawodowych świadczących pomoc psychologiczno-pedagogiczną. W szkołach pracowali doradcy zawodowi, do których zadań należało wyłącznie prowadzenie obowiązkowych zajęć lekcyjnych z zakresu doradztwa w liczbie 10 godzin dla klasy. Nie udzielali oni indywidualnych porad, konsultacji, nie prowadzili rozmów z rodzicami uczniów, a także nie posiadali ani wiedzy, ani umiejętności do wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami.
2. Po szkoleniu poproszono obecne na nim osoby o wskazanie/wytypowanie uczniów z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami z klas ósmych ze swoich szkół.

Komentarz: wytypowano 26 uczniów, w tym: 7 z autyzmem, z zespołem Aspergera, 6 z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, 2 z afazją ruchową, 1 słabowidzącego, 1 słabosłyszącego, 1 z niepełnosprawnością ruchową, 5 uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, 3 z chorobami przewlekłymi: 1 z mukowiscydozą, 1 po przeszczepie nerki i 1 z zaburzeniami układu oddechowego i wadą serca. Niestety, pod koniec roku szkolnego okazało się, że wśród absolwentów szkół

jest więcej uczniów z przewlekłymi chorobami, w tym 2 z cukrzycą i 1 z epilepsją. Uczniowie ci nie posiadali jednak opinii z Poradni ani nie korzystali z orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania. Pokazuje to jednoznacznie, że potrzeby ucznia posiadającego jakiś *dokument* z Poradni są w szkole zauważane, ucznia zaś bez ww. *dokumentu* już niekoniecznie.

3. W lutym i marcu 2022 roku wspólnie z ww. pracownikami szkół zorganizowano w poszczególnych szkołach spotkania z rodzicami uczniów z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami. Na spotkanie z jedną rodziną przeznaczono około 1,5 godziny. W spotkaniu brali udział: rodzice ucznia/uczennicy, szkolny doradca zawodowy lub pedagog specjalny/pedagog szkolny/psycholog szkolny, wychowawca klasy, doradca zawodowy z Poradni mający doświadczenie w pracy z osobami niepełnosprawnymi.

Komentarz: proces doradztwa rozpoczęto od rodziców ze względu na ich decyzyjność w wyborze szkoły, aby sprawdzić, jak widzą swoje dziecko oraz jakie mają względem niego oczekiwania. Spotkania odbywały się na ogół w godzinach popołudniowych, a ich terminy były dostosowywane do możliwości obojga rodziców, którzy często chcieli w nich razem uczestniczyć. Ten udział mamy i taty przy omawianiu zawodowej przyszłości dziecka świadczy także o dużej wadze problemu dla rodziców, jakim jest wybór kolejnej placówki oświatowej i planów dotyczących dalszej edukacji.

4. Podczas spotkania, przy wspólnej dyskusji, wypełniana była autorska Karta Indywidualnego Profilu Edukacyjno-Zawodowego (IPE-Z), zawierająca następujące kwestie: mocne strony i zainteresowania ucznia, stopień jego funkcjonowania społecznego, trudności w funkcjonowaniu szkolnym, działania z zakresu doradztwa zawodowego świadczone dla ucznia przez szkołę, przeciwwskazania lekarza medycyny pracy do wykonywania określonych zawodów (lub domniemanie o ich wystąpieniu przeciwwskazań), sugerowana szkoła ponadpodstawowa, przewidywana w przyszłości droga zawodowa.

Komentarz: wzór Karty IPE-Z stanowi załącznik do artykułu.

5. W kwietniu i maju 2022 roku rodzice wraz ze swoimi dziećmi spotykali się już bezpośrednio z doradcą zawodowym w Poradni. W razie potrzeby przeprowadzana była psychologiczno-pedagogiczna diagnoza ucznia oraz badanie jego preferencji zawodowych. Ale przede wszystkim odbywała się wspólna dyskusja z uczniem jako osobą najważniejszą w procesie doradczym, w aspekcie jego planów na przyszłość. Pracownik Poradni pośredniczył także w umawianiu wizyty rodziców i syna/córki w preferowanej szkole ponadpodstawowej, by mogli upewnić się w swoim wyborze.

Komentarz: spotkania w Poradni, jako kolejny etap doradztwa, pozwalały zadbać o uzyskanie przez ucznia niezbędnej dokumentacji do zakończenia rekrutacji do

INDYWIDUALNY PROFIL EDUKACYJNO-ZAWODOWY

Imię i nazwisko, szkoła, klasa

Trudności wynikające z...

(określone na podstawie posiadanej dokumentacji potwierdzającej ww. trudności: orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczenia o niepełnosprawności lub o stopniu niepełnosprawności, zaświadczeń lekarskich, opinii psychologiczno-pedagogicznych i innych)

Charakterystyka ucznia z uwzględnieniem jego mocnych stron, zainteresowań i predyspozycji...

(określone na podstawie codziennej obserwacji ucznia)

Przystosowanie ucznia w obszarach:

JA: samodzielność w funkcjonowaniu, samodzielność w podejmowaniu decyzji, możliwości poznawcze...

JA – INNI: kultura osobista, radzenie sobie w sytuacji stresowej, umiejętność współpracy w grupie...

JA – PRACA (dotyczy kompetencji niezbędnych w sytuacji zadaniowej): planowanie działania, wykonanie, prezentacja, korzystanie z instrukcji, wykonywanie poleceń...

Trudności w funkcjonowaniu ucznia w systemie szkolnym... (określane na podstawie codziennej obserwacji ucznia)
Działania z zakresu doradztwa zawodowego podejmowane przez szkołę...
Przeciwwskazania do wykonywania określonych prac wynikające z diagnozy lekarza medycyny pracy...
Sugerowana/wybrana szkoła/y ponadpodstawowa/e...
Przewidywana droga zawodowa, plany na przyszłość...
Dokumenty niezbędne do wydania przez Poradnię, ustalone terminy

Podpis rodzica

Data

Podpis przedstawiciela szkoły

Podpis pracownika PPP

szkoły ponadpodstawowej oraz korzystania z dostosowań na kolejnym etapie nauki, w tym była mu wystawiana opinia o pierwszeństwie przyjęcia ucznia z problemami zdrowotnymi do szkoły ponadpodstawowej oraz orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na kolejny etap edukacyjny.

6. Uczniowie wraz z rodzicami dokonali wyboru następujących szkół: 9 uczniów licea ogólnokształcące (publiczne i niepubliczne), 4 uczniów technikum integracyjne – klasę o profilu projektowania graficznego i multimedialnego, 5 uczniów ogólnodostępne szkoły branżowe I stopnia, 6 uczniów specjalne szkoły branżowe I stopnia, 1 uczeń szkołę specjalną przysposabiającą do pracy, 1 uczeń przyuczenie do zawodu u pracodawcy we współpracy z OHP.

Komentarz: wspólnie podjęte decyzje zostały zrealizowane, a uczniowie we wrześniu 2022 roku rozpoczęli naukę w wybranych przez siebie szkołach ponadpodstawowych. W październiku 2022 roku dokonano tylko jednej „rekwalifikacji” ucznia z niepełnosprawnością sprzężoną ze szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy do branżowej szkoły specjalnej I stopnia. Uczeń w szkole podstawowej uczył się w klasie integracyjnej, a swój obowiązek szkolny realizował zgodnie z dostosowaną podstawą programową kształcenia ogólnego. Ze względu na zupełnie odmienną organizację pracy w klasie przysposabiającej do pracy czuł się w niej bardzo niekomfortowo. Po przeprowadzonych obserwacjach nauczycieli i doradcy zawodowego z Poradni, mających charakter diagnozy funkcjonalnej, wspólnie z rodzicami i uczniem uznano, że, przy odpowiednim wsparciu, poradzi on sobie w klasie branżowej specjalnej o specjalizacji „pomocnik kucharza”. Tę decyzję uczeń przyjął bardzo dobrze i aktualnie z dużą motywacją uczęszcza do szkoły.

Wnioski: dzięki podjętym działaniom udało się „nie zgubić” większości uczniów z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami. Można też mieć nadzieję, że nagłośnienie ww. procesu doradczego pozwoli dotrzeć także do uczniów nieposiadających wcześniej wydanych orzeczeń czy opinii z Poradni. Dzięki wspólnym spotkaniom i dyskusjom udało się pozyskać różne istotne informacje o funkcjonowaniu każdego z uczniów, jego mocnych i słabych stronach oraz planach na przyszłość, a także skonfrontować ze sobą różne osoby z tzw. środowiska ucznia. Niewątpliwie udało się też pomóc w wyborze najlepszej, najbardziej korzystnej dla każdego z uczniów szkoły ponadpodstawowej. W prezentowanym pilotażu to Poradnia była tzw. organem wiodącym, dzięki czemu miała także możliwość dobrej organizacji pracy własnej i ustalania terminów spotkań diagnostycznych już na tzw. swoim terenie, odpowiadających wszystkim zainteresowanym, a jednocześnie dostosowanych do odgórnie narzuconych terminów rekrutacji do szkół ponadpodstawowych.

Zakończenie

Doradztwo zawodowe to bardzo ważna i duża część całego procesu edukacji, wymagająca jednak refleksji, czy naprawdę jest należycie realizowana, szczególnie względem uczniów z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami uczących się w szkołach ogólnodostępnych. Z doświadczeń własnych autorki wynika, że nauczyciele niepokoją się, czy i jak ich uczeń napisze egzamin na zakończenie nauki w szkole podstawowej lub czy zda egzamin zawodowy lub technikalny albo maturę (dlatego też często sugerują, by ucznia np. zwolnić z egzaminu ósmoklasisty lub by w ogóle nie podchodził do matury), natomiast nie interesuje już ich, *co będzie dalej*. W tym aspekcie proces przejścia ze szkoły podstawowej do szkoły ponadpodstawowej i tranzycji ze szkoły ponadpodstawowej na rynek pracy realizowany jest, jeżeli w ogóle, na bardzo niskim poziomie. Problem całkowicie spada na rodzica, który podejmuje, w swoim mniemaniu, najlepsze dla syna/córki decyzje, choć niestety nie zawsze adekwatne do możliwości, potrzeb czy zainteresowań. Należy więc nadal szukać bardziej skutecznych rozwiązań. To przecież praca zawodowa dla każdego człowieka jest źródłem jego niezależności i autonomii, w zasadzie sensem dorosłego życia. A dla osób z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami podnosi także skuteczność procesu rehabilitacji i stymuluje aktywność społeczną, wiąże się ze wzrostem poczucia własnej wartości i godności, poprawia jakość życia we wszystkich sferach (Janiszewska-Nieścioruk, 2020, s. 95).

Bibliografia

- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2020), *Osoby z niepełnosprawnościami w pułapce bezrobocia i prekarności*, [w:] *Problematyczność inkluzji społecznej i edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami i o szczególnych potrzebach*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 91-104.
- Knopik T. (2022), *Kapitał różnorodności. Doradztwo zawodowe dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*, ORE, Warszawa.
- Minta D. (2021), *Kompetencje to nie zawód*, „Psychologia Nastolatka. Kryzysy Dorastania”, nr 1, s. 79-81.
- Otrębski W. (2019), *Start w dorosłość – uwarunkowania, wyznaczniki oraz proces przejścia z edukacji do rynku pracy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Wyd. Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 236-247.
- Rafał-Luniewska J. (2017), *Doradztwo zawodowe w szkole. Materiały konferencyjne*, ORE, Warszawa.
- Szumski G. (2019), *Koncepcja edukacji włączającej*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Wyd. Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 15-25.
- Tynieć A. (2018), *Kariera szkolna i zawodowa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wsparcie szkoły w realizacji zadań z zakresu doradztwa zawodowego*, ORE, Warszawa.

Netografia

- Labirynt Zawodów. Narzędzia diagnostyczne dla doradców zawodowych, <https://doradztwo.ore.edu.pl/narzedzia-diagnostyczne-dla-doradcow-zawodowych> [data dostępu: 20.09.2021].
- Skala przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową oraz Inwentarz preferencji czynności zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/14934/Jestem%20doros%C5%82y%20chc%C4%99%20pracowa%C4%87%202012.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [data dostępu: 20.09.2021].
- Profil umiejętności zawodowych i społecznych TEACCH – TTAP, https://www.pfron.org.pl/fileadmin/ftp/opracowania_UE/Wsparcie_osob_z_autyzmem_pilotaz/TTAP_pl.pdf [data dostępu: 20.09.2021].
- Szymczak E., *Symbol niepełnosprawności. Co to oznacza?*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/317232> [data dostępu: 10.10.2022].

Akty prawne

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. prawo oświatowe, Dz. U. z 2017 r., poz. 59 (tekst ujednolicony z późn. zm. Dz. U. z 2021 r., poz. 1082).
- Rozporządzenie MEN z dnia 12 lutego 2019 roku w sprawie doradztwa zawodowego, Dz. U. z 2019 r., poz. 325, z późn. zm.
- Rozporządzenie MEN z dnia 3 kwietnia 2019 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz. U. 2019, poz. 639, z późn. zm. (załącznik Nr 1 do ww. Rozporządzenia).
- Rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2017 r., poz. 1591, z późn. zm.

Marzenna Zaorska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

WSPÓŁPRACA NAUCZYCIELI ORAZ NAUCZYCIELI SPECJALISTÓW W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ DZIECI/UCZNIÓW Z DUALNĄ (SPRZĘŻONĄ) SŁUCHOWO-WZROKOWĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

COOPERATION OF TEACHERS AND SPECIALIST TEACHERS IN EDUCATION INCLUDING CHILDREN/STUDENTS WITH DUAL (COUPLED) HEARING AND VISUAL DISABILITY

Summary. The concept of inclusive education is currently the dominant direction of activities for the development of the modern education system in Poland. The articulated assumptions and undertaken actions indicate that the overriding demand is the availability of the universal education system for all learners, including students with disabilities, including students with serious, complex and multiple disabilities, as well as students with interfering hearing and sight disabilities. Hence, in order for a given idea, concept and proposal to fully exist in educational practice, it is important to take into account many different conditions that co-determine its success. Undoubtedly, among the indicated conditions there are those concerning the preparation for work of specialist teachers/teachers with a diverse group of children/students, cooperation between teachers/specialist teachers among themselves and with the family/legal guardians of children/students. Therefore, two main threads were taken up in the content of the article. The first is the topic of cooperation of a team of specialists implementing activities towards children/students with special educational needs, between themselves and with the family/legal guardians of the child/student, and the topic of competence of a specialist supporting the development and education of a child/student with simultaneous auditory and visual disability and cooperation of a team of specialists, based on the results of selected scientific studies carried out by foreign scientists.

Keywords: inclusive education, education for all, child/student with special educational needs, child/student with simultaneous auditory-visual disability, cooperation of specialists and teachers, cooperation of teachers and specialists with the family of a child/student with special educational needs

Wprowadzenie

W opracowaniu pt. *Model edukacji dla Wszystkich. Rozwiązania systemowe ukierunkowane na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki z uwzględnieniem różnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieciom, uczniom i dorosłym*

osobom uczącym się (MEiN, 2020) określenie edukacja włączająca jest definiowane jako „edukacja zapewniająca wysoką jakość kształcenia dla wszystkich osób uczących się w przedszkolach i szkołach w miejscu zamieszkania dziecka/ucznia” (MEiN, 2020). Tak więc edukacja włączająca to „system edukacyjny, który obejmuje wszystkich uczniów, przyjmuje i wspiera ich w uczeniu się niezależnie od tego, kimkolwiek są i jakiegokolwiek są ich umiejętności i potrzeby. Oznacza zapewnienie, że nauczanie i programy nauczania, budynki szkolne, klasy, place zabaw, transport i toalety są odpowiednie dla wszystkich dzieci na wszystkich poziomach kształcenia. Edukacja włączająca oznacza ponadto, że wszystkie dzieci uczą się razem w tych samych szkołach. Nikt bowiem nie powinien być wykluczony. Każde dziecko, każda osoba ucząca się ma prawo do edukacji włączającej, w tym dzieci, osoby uczące się z niepełnosprawnościami (UNICEF, 2017).

Celem edukacji włączającej jest wyposażenie dzieci/uczniów w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości społeczeństwa włączającego, tzn. takiego, w którym wszystkie osoby, niezależnie od różnic w stanie zdrowia, sprawności, pochodzeniu, wyznaniu itd. są pełnoprawnymi członkami społeczności, a ich różnorodność postrzegana jest jako wartościowy potencjał rozwoju społecznego i cywilizacyjnego ludzkości.

Edukacja włączająca, jako preferująca systemowe, wielowymiarowe oraz wielokierunkowe podejście do edukacji, nastawiona jest (powinna być) na zapewnienie elastycznych ścieżek i programów kształcenia, dostępnych warunków nauki, umożliwiających rozwijanie spersonalizowanych zasobów potencjału każdego dziecka/ucznia, jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia (MEiN, 2020).

Konkludując: istotą edukacji włączającej jest budowanie indywidualnego potencjału rozwojowego dziecka/ucznia oraz wzmacnianie spójności społecznej (Fedorowicz, Biedrzycki, Karpiński et al., 2015; Zaorska, 2022b). Chodzi tu o rozwój osobisty i osobowy człowieka, jego przygotowanie do podejmowania ról społecznych, odnalezienie się w życiu społeczno-zawodowym, potencjał rozwoju cywilizacyjnego w skali regionu, kraju, międzynarodowej współpracy międzyludzkiej na bazie zaufania, wiedzy, umiejętności podejmowania nowych zagadnień i kreowania ich nowatorskich rozwiązań. Potencjał nastawiony na rozwój, tworzący sprzyjające warunki do samorealizacji (Fedorowicz, Biedrzycki, Karpiński et al., 2015; Zaorska, 2022b). Niezbędnym wymogiem uzyskiwania przywołanych celów jest zapewnienie pełnej realizacji praw dzieci i wszystkich uczących się, zagwarantowanych w aktach prawa międzynarodowego i polskiego [np. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (1997), Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948), Konwencja o Prawach Dziecka (1991), Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych (2006)].

W zacytowanych dokumentach podkreśla się, że dziecko/uczeń kształcący się w systemie edukacji włączającej powinien znajdować się w centrum działania różnych systemów, począwszy od grupy rówieśniczej/klasy, przez/poprzez środowisko

przedszkolne/szkolne, społeczność lokalną, po uwarunkowania systemowe na poziomie ogólnokrajowym (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017).

Na korzyści wynikające z dobrze zorganizowanej edukacji włączającej wskazują wyniki badań naukowych (Michell, 2016; Korzeniecka-Bodnar, Gajdzica, 2021; Chrzanowska, 2019; Chrzanowska, Szumski, 2019; Zaorska, 2020a; 2020b; Janiszewska-Nieścioruk, Zaorska, 2014), a także raporty publikowane przez organizacje międzynarodowe, takie jak Organizacja Narodów Zjednoczonych (ONZ), Komisja Europejska i Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Najczęściej podawane są następujące korzyści: edukacyjne, społeczne, ekonomiczne.

W działaniach na rzecz realizacji idei edukacji włączającej ważne są takie ich elementy, jak: diagnoza funkcjonalna dziecka/ucznia, odpowiednie wykorzystanie oraz wzmocnienie potencjału przedszkola, szkoły, innych placówek systemu oświaty, kwalifikacje i kompetencje kadry, w tym nauczycieli, nauczycieli specjalistów (psychologów, pedagogów specjalnych, logopedów), innych pracowników placówki (np. asystenta dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), współpraca pomiędzy nauczycielami, nauczycielami specjalistami, innymi pracownikami placówki oświatowej, rodziców z instytucjami związanymi z edukacją włączającą lub wspierającymi edukację włączającą, wsparcie ze strony uczelni wyższych, systemu szkolnictwa specjalnego, poradni psychologiczno-pedagogicznych, jednostek służby zdrowia (Podgórska-Jachnik, 2021; Zaorska, 2022b).

W analizach naukowych oraz odezwach praktyki pedagogicznej, dotyczących zagadnienia edukacji włączającej w Polsce, pojawiają się liczne głosy na temat niewystarczającego przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi/uczniemi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, w tym z niepełnosprawnością, szczególnie nauczycieli przedmiotowych (Sochańska-Kawiecka, Makowska-Belta, Milczarek et al., 2015; Zaorska, 2022a). Bariera ta obejmuje między innymi kwestię kompetencji w zakresie zdolności nawiązywania kontaktu, komunikowania się i efektywnej pracy z uczniami z niepełnosprawnością (Piwowarski, Krawczyk, 2009; Piwowarski, 2015). Dodatkowo wskazuje się na poważnie ograniczony dostęp do kadry specjalistów. W ponad połowie przedszkoli i szkół nie są bowiem zatrudnieni pedagogzy lub psychologzy (Zaorska, 2022a). Innym ważnym problemem jest postawa nauczycieli wobec edukacji włączającej, jak również umiejętność pracy ze zróżnicowaną grupą dzieci/uczniów. To kreuje brak wdrażania tezy postulującej, że bezpośrednia relacja nauczycieli z dziećmi/uczniemi i ich rodzicami, ukierunkowana na dostrzeżenie oraz wzmocnienie indywidualnych potencjałów uczniów, jest znaczącym warunkiem powodzenia we wdrażaniu założeń edukacji włączającej. Niski jest też poziom systemowości podejmowanych działań. Brakuje współpracy pomiędzy podmiotami zaangażowanymi w proces szeroko ujętego wsparcia społecznego, w tym wsparcia w polu edukacji. Wiele prowadzonych działań

ma charakter fragmentaryczny i nie jest skorelowanych z faktycznymi problemami dziecka/ucznia (Podgórska-Jachnik, 2021; Zaorska, 2022b).

Myślenie o edukacji włączającej naceLOWANE na wdrożeniowe i realizacyjne powodzenie omawianej koncepcji edukacji, służące jej efektywności, powinno być skonstruowane na postulacie, że dziecko/uczeń/osoba ucząca się w czasie przechodzenia przez poszczególne etapy kształcenia powinno/powinien/powinna być wspierane/y/a adekwatnie do indywidualnych potrzeb. Możliwość sygnalizowanego wspierania z kolei powinna tworzyć współpraca nauczycieli, specjalistów pracujących w przedszkolach, szkołach integracyjnych, specjalnych, ośrodkach specjalnych z nauczycielami, specjalistami przedszkoli, szkół realizujących edukację włączającą (Zaorska, 2022b).

Współpraca nauczycieli, nauczycieli specjalistów w obszarze edukacji włączającej dziecko/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Zadania w zakresie zapewniania dziecku/uczniowi warunków do optymalnego rozwoju w dostępnym i bezpiecznym środowisku, adekwatnie do jego potrzeb i możliwości rozwojowych oraz edukacyjnych, realizują wszyscy pracownicy placówek oświatowych. Każda taka placówka powinna zatrudniać nauczycieli, nauczycieli specjalistów przygotowanych do pracy z każdym dzieckiem/ucznem, w tym także dzieckiem/ucznem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, współpracujących pomiędzy sobą i z rodziną dziecka/ucznia na rzecz realizacji zadań stawianych przed jego kształceniem w systemie edukacji włączającej (Podgórska-Jachnik, 2021; Zaorska 2022b). Istotne w danym względzie jest rozwijanie systemu doskonalenia kadr. Chodzi tu o jakość, dostępność, trafności oferty doskonalenia zawodowego, jak również nabycie umiejętności pracy/współpracy w zespole składającym się z osób o różnych specjalnościach, umiejętności adaptacji do nowych warunków, twórcze podejście do realizowanych zadań zawodowych.

Jak podano, jednym z zasadniczych zagadnień współdecydujących o jakości edukacji włączającej jest praca/współpraca/współdziałanie pomiędzy nauczycielami, nauczycielami specjalistami, w postaci sformalizowanej, tj. w ramach celowo powołanych w placówkach oświatowych zespołach do realizacji konkretnych zadań związanych z edukacją włączającą ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), jak również wymiana informacji na płaszczyźnie osobistej, nieformalnej.

Termin „współpraca” jest pojmowany jako zdolność tworzenia więzi i współdziałania z innymi, umiejętność pracy w grupie na rzecz osiągnięcia wspólnych celów, umiejętność zespołowego wykonywania zadań i wspólnego rozwiązywania problemów (Klimczak, Machowiak, 2020). Zdolność tę zalicza się do kompetencji emocjonalnych; stanowi jeden z wyróżników oraz wyznaczników kompetencji społecznych, które warunkują

jakość relacji z innymi ludźmi. Współpraca i współdziałanie prowadzą do tworzenia wewnętrznych więzi wśród członków grupy, rodzą i kreują ich poczucie tożsamości z zespołem, a to zapewnia trwanie i sprawne funkcjonowanie tego zespołu na rzecz osiągania wspólnych celów jego członków. W obszarze współpracy ogromne znaczenie ma taki element jak współdziałanie, szczególnie podkreślane przez przedstawicieli nauk psychologicznych. Współdziałanie jest formą interakcji jednostek i grup, ukierunkowanym na realizację określonych celów. Współdziałanie to czynność prospołeczna, obejmuje czynności altruistyczne oraz związane z udzielaniem pomocy. Stanowi rodzaj czynności zorganizowanych, tj. takich, w których podmiot działań oraz inni ludzie odnoszą korzyści i nie ponoszą strat. Warunkiem efektywnego współdziałania jest między innymi wzajemne zaufanie współdziałających ze sobą osób (Górniak, 1998).

Współpraca i obecne w jej ramach współdziałanie nauczycieli, nauczycieli specjalistów powinno dotyczyć wszystkich dzieci/uczniów objętych edukacją, w tym edukacją włączającą, w tym dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W grupie dzieci/uczniów ze SPE znaczny odsetek stanowią dzieci/uczniowie z niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnościami sprzężonymi (Zaorska, 2022b). Jakkolwiek nie istnieją jednoznaczne kategoryzacje dzieci/uczniów ze SPE, to cytując za obecnymi w Polsce aktami normującymi kształcenie danej kategorii podmiotu systemu oświaty, tj. dzieci/uczniów wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy, można wskazać na następujące kategorie: niesłyszący, słabosłyszący, niewidomi, słabowidzący, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, niedostosowani społecznie, zagrożeni niedostosowaniem społecznym (Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca, 2020).

Ponieważ analizowane zagadnienie nie stanowi szczególnego pola zainteresowań badawczych w naszym kraju, dalej zostały przedstawione analizy wybranej literatury naukowej na temat współpracy pomiędzy nauczycielami, nauczycielami specjalistami pracującymi w systemie edukacji włączającej w szkole podstawowej ogólnodostępnej z uczniami ze sprzężoną niepełnosprawnością słuchu i wzroku, dostępne w literaturze zagranicznej, przede wszystkim w literaturze amerykańskiej.

Nauczyciel, nauczyciel specjalista dziecka/ucznia ze sprzężoną niepełnosprawnością sensoryczną słuchu i wzroku

Istotną grupę dzieci/młodzieży, która powinna być objęta systemem edukacji włączającej, są dzieci/uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi, w tym dzieci/uczniowie ze sprzężonymi niepełnosprawnościami sensorycznymi słuchu i wzroku.

Uczniowie tacy nie tylko wymagają odpowiednich dostosowań edukacyjnych do ich indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych, ale także odpowiednio przygotowanych do pracy nauczycieli i nauczycieli specjalistów.

Aktualnie w naszym kraju nie istnieje żadna specjalizacja studiów stacjonarnych i niestacjonarnych (3-letnich licencjackich, 2-letnich studiów magisterskich uzupełniających, 5-letnich jednolitych studiów magisterskich) czy studiów podyplomowych, które przygotowałyby do pracy z dziećmi/uczniami z równoczesną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością. Z daną grupą dzieci i młodzieży pracują specjaliści, pedagodzy, pedagodzy specjaliści, którzy mają specjalizację uzyskaną w ramach innych subdyscyplin pedagogiki specjalnej, np. z edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzrokową (tyflopedagogiki), niepełnosprawnością słuchową (surdopedagogiki), intelektualną (oligofrenopedagogiki), a nawet pedagogiki resocjalizacyjnej. Oznacza to, że nie dysponujemy obecnie ani specjalizacją, ani tym bardziej zawodem specjalisty z obszaru edukacji i rehabilitacji osób z równoczesną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością. To sytuacja, która może znacząco utrudniać realizację jakościowych oraz profesjonalnych działań w polu wspomaganie rozwoju dzieci/uczniów z dualną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością, tym bardziej że specjalność, a właściwie zawód surdotyflop pedagoga (np. w Stanach Zjednoczonych, gdzie przygotowani są tacy specjaliści), należy do szczególnych i wyjątkowych chociażby z racji zadań, które powinien realizować. Ponadto, poza przygotowaniem teoretycznym o charakterze interdyscyplinarnym, wymaga licznych kompetencji praktycznych, predyspozycji osobowych (w tym charakterologicznych, empatycznych). Obejmuje kilka podstawowych elementów, które można pogrupować w trzech ogólnych obszarach: profesjonalizm, predyspozycje i kompetencje. Każdy z wymienionych obszarów istotnie współdecyduje o jakości i efektywności jego pracy, jakości rozwoju oraz funkcjonowania, a w przeszłości dorosłego życia podopiecznych tego specjalisty. Dlatego od surdotyflop pedagoga oczekuje się nie tylko formalnej realizacji wynikających z wykonywanego zawodu zadań, ale również twórczego podejścia do każdego planowanego, a zatem urzeczywistnianego pod adresem wspomaganie osoby działania (Zaorska, 2021).

Surdotyflop pedagoga-profesjonalista powinien być osobą przejawiającą cechy humanizmu w postawach wobec wszystkich ludzi, posiadającą szeroką wiedzę na temat wykonywanej profesji, operującą szerokim wachlarzem umiejętności praktycznych, potrafiącą współpracować ze specjalistami ze swojej dyscypliny oraz innych dyscyplin, dzielącą się własnymi osiągnięciami, doświadczeniami, sukcesami i porażkami. Faktycznie zaangażowaną w pracę, poszukującą w swojej pracy nowych, bardziej doskonałych rozwiązań, analityczną i podającą w wątpliwość własną praktykę, odczuwającą wewnętrzne zobowiązanie do stałego testowania siebie, posiadanej wiedzy teoretycznej i kompetencji praktycznych, zdolną do zastanowienia nad sobą, własną pracą oraz

uzyskiwanymi rezultatami podejmowanych zadań (Zaorska, 2021). Zdolną do porównywania oczekiwań, zamiarów stawianych wobec siebie z rzeczywistymi osiągnięciami oraz wnioskowania nad tym, czy zakładane udało się zrealizować. Zadania surdotyflopedagoga można postrzegać na *continuum* diagnoza–terapia–edukacja–wspomaganie i jeśli dzięki kompetentnej, profesjonalnej i refleksyjnej pracy osiąga on zamierzone cele, pojawia się zadowolenie i satysfakcja z uzyskiwanych efektów (Zaorska, 2021).

Badania naukowe dowodzą, że u specjalistów pracujących z osobami niepełnosprawnymi, w tym osobami z poważnymi niepełnosprawnościami sensorycznymi, najwyżej cenione są, poza wykształceniem, kompetencjami zawodowymi, profesjonalizmem (wiedza teoretyczna, operowanie metodami wspomagającymi aktywność życiową podopiecznych), predyspozycje osobowościowe i właściwe zachowania, takie jak: cierpliwość, wyrozumiałość, życzliwość, otwartość, opanowanie, kreatywność, wrażliwość, obiektywizm, tolerancja, sumiennność, uczciwość (Zaorska, 2012).

Wyniki badań naukowych zrealizowanych w ramach grantu Komitetu Badań Naukowych pt. *Epidemiologia głuchosłepoty w Polsce*, w latach 1998–2000, wskazują, że rodzice dzieci z równoczesną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością (93 badanych) u specjalistów pracujących z ich dzieckiem najbardziej cenią sobie takie ich cechy osobowe, jak: cierpliwość (72; 77,4%), wyrozumiałość (27; 29%), profesjonalizm (22; 23,6%), życzliwość i wiedza (po 16; po 17,2%), zaangażowanie (12; 12,9%), dobroć, serdeczność, wiara w powodzenie realizowanych działań, wytrwałość, poświęcenie, otwartość (po 9; po 9,7%), umiejętność nawiązania kontaktu z dzieckiem (7; 7,5%), opanowanie, miłość do dziecka (po 6; po 6,5%), bezinteresowność (5; 5,4%), obiektywizm, powołanie (4; po 4,3%), tolerancja, sumiennność, uczciwość (po 3; 3,2%), kreatywność, znajomość pozawerbalnych metod komunikacji (szczególnie języka migowego), wrażliwość, dyskrecja, dyspozycyjność (po 2; po 2,15%), poprawna mowa (1; 1,07%) (Zaorska, 2021).

Podsumowując ten element realizowanego dyskursu, należy zauważyć coraz częściej pojawiające się tendencje odstąpienia w wymaganiach stawianych kandydatom do zawodu pedagoga specjalnego, co oznacza także surdotyflopedagoga (mimo że nie istnieje w naszym kraju, jak było powiedziane, kształcenie ukierunkowane na przygotowanie tych specjalistów), od kryterium *sacrum*, misji, powołania, obecności predyspozycji osobowych do wykonywania tej profesji na rzecz standaryzacji i normalizacji ich kształcenia. To sprawia, że od przyszłych specjalistów oczekuje się opanowania określonego zasobu wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych, w wielu wymogach niemożliwych do opanowania w czasie edukacji na poziomie wyższym. Nabywane są one bowiem poprzez doświadczenie i praktykę pedagogiczną. Wobec powyższego płynie wniosek o potrzebie diametralnej zmiany aktualnej strategii rekrutacji na studia, w nacelowaniu na możliwość weryfikacji predyspozycji zawodowych kandydatów, jak

również wprowadzenia szerszego kształcenia praktycznego w postaci zróżnicowanych i obejmujących znacznie większą niż aktualnie liczbę godzin praktyk pedagogicznych (Zaorska, 2021).

Tak wiele wiedzy specjalistycznej, cech osobowych i profesjonalizmu oczekiwanych jest od osoby surdoflopedagoga, co oznacza, że chociażby częściową wiedzę, zbliżone cechy osobowe oraz umiejętności profesjonalne powinni posiadać nauczyciele, inni nauczyciele specjaliści pracujący z danymi dziećmi/uczniemi w systemie edukacji włączającej. Wydaje się to jednak na chwilę obecną niezwykle trudne do zrealizowania z powodu nakreślonych argumentów.

Współpraca nauczycieli, nauczycieli specjalistów pracujących z dzieckiem/ucznikiem ze sprzężoną niepełnosprawnością sensoryczną słuchu i wzroku (wyniki wybranych badań naukowych zagranicznych)

Wyniki badań naukowych nad kwestią współpracy specjalistów prowadzących edukację dzieci/uczniów z równoczesną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością oraz z innymi niepełnosprawnościami sprzężonymi, przeprowadzonych za granicą, wykazały, że ich nauczyciele stawali przed wieloma wyzwaniem. Badania zrealizowane przez Giangreco i wsp. (1997), obejmujące zespoły specjalistów edukujących wskazane kategorie dzieci, pokazały, że postawy, poglądy i działania profesjonalne specjalistów różniły się w sposób, który wpływał na współpracę pomiędzy samymi specjalistami. Badacze zapytali 119 profesjonalistów z 20 zespołów, czy zgadzają się, czy nie zgadzają się z 20 przykładowymi praktykami współpracy, na przykład przy podejmowaniu decyzji dotyczących sposobu świadczenia usług edukacyjnych. W każdym zespole zidentyfikowano znaczące różnice w postrzeganiu istoty, celowości i dróg takiej współpracy przez członków zespołów. Niektórzy opowiadali się za ograniczonym podejściem do współpracy, preferowali indywidualne doświadczenia nauczycieli, co ich zdaniem pozwala na zachowanie autonomii, świadczenie edukacji we własnym zakresie i własnym polu realizowanych zadań. Inni uważali, że edukacja uczniów powinna opierać się na zintegrowaniu współpracy specjalistów, transdyscyplinarnie.

W roku 1999 Giangreco i wsp. na podstawie wyników zrealizowanych badań naukowych dowiedli, że współpracę pomiędzy specjalistami kształcącymi uczniów z dualną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością utrudnia nie tylko znaczna liczba nauczycieli edukujących oraz wspomagających takich uczniów, ale także krótki staż ich pracy. Zbadali członków 18 zespołów edukacyjnych, wykorzystując specjalnie przygotowany na potrzeby tych badań kwestionariusz ankiety. Okazało się, że średnio każdy zespół składał się z 21 osób ($SD = 5,06$), że 55% członków zespołu zmieniało się każdego roku,

a 78% zmieniało się w ciągu 3 lat. Oznacza to, że częsta rotacja specjalistów, zmiana składu osobowego zespołów edukacyjnych utrudnia efektywną edukację uczniów. W wyniku dalszej rotacji członków zespołu specjaliści mogą mieć ograniczoną lub niepełną wiedzę na temat edukacji dzieci z równoczesną dualną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością. McLetchie i MacFarland (1995) podają, że tylko 6% nauczycieli pracujących z uczniami z równoczesną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością przeszło specjalistyczne szkolenie w polu działań edukacyjnych na rzecz takiej kategorii uczniów. Kilka lat później Corn i Ferrell (2000) odkryli, że liczba programów kształcenia nauczycieli w zakresie edukacji i rehabilitacji dzieci i młodzieży z równoczesną dualną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością spadła, podczas gdy liczba dzieci w wieku szkolnym wzrosła. Podsumowując, wyniki przywołanych badań wskazują, że specjaliści kształcący takich uczniów często posiadają niewielkie lub żadne przygotowanie do pracy i pozyskują je w czasie pracy z sygnalizowaną grupą uczniów.

W badaniach wykonanych przez Goetz i O'Farrell (1999) oraz Janssen i in. (2003) podkreśla się, że współpraca pomiędzy specjalistami kształcącymi uczniów z dualnymi niepełnosprawnościami sensorycznymi prowadzi do wyższej jakości kształcenia uczniów. Badacze ustanowili, że współpraca specjalistów prowadzi do wyższych efektów kształcenia ucznia, gdy członkowie zespołu mają: (a) dostęp do szkoleń, (b) wsparcie ze strony administracji szkolnej i oświatowej, (c) regularne spotkania zespołu, (d) możliwość wspólnego opracowywania i wdrażania strategii opartych na działaniu, (e) możliwość wzajemnego definiowania celów do zrealizowania, (f) świadomość odpowiedzialności za swoją pracę oraz (g) zdolności przywódcze i interpersonalne.

Hunt i in. (2002, 2003) wypracowali zasadę, że kiedy współpraca nauczycieli kształcących uczniów z dualnymi niepełnosprawnościami sensorycznymi słuchu i wzroku cechuje się planowością działań, skoncentrowaniem na realizowanych działaniach, częstymi spotkaniami omawiającymi bieżące problemy, wspólnym opracowywaniem programów i planów wsparcia nauczyciele są bardziej pozytywnie nastawieni do współpracy i twierdzą, że poprawia ona wyniki uzyskiwane przez uczniów. Naukowcy badali wpływ procesu współpracy zespołowej na nauczycieli, analizując dane uzyskane z wywiadów. Dokonywali pomiaru poziomu zaangażowania we współpracę z innymi specjalistami i wzorce interakcji z uczniami. Uzyskane wyniki sugerują, że udział nauczycieli we wzajemnej współpracy wiązał się z lepszymi wynikami zawodowymi, nie tylko lepszymi wynikami kształcenia uzyskiwanymi przez uczniów. Współpraca nauczycieli była korzystna wtedy, kiedy nauczyciele dzielili się swoją wiedzą z innymi nauczycielami/specjalistami, przekładała się bowiem na realizowane przez nich działania praktyczne. Dlatego władze szkół powinny uwzględniać kwestie współpracy specjalistów w edukacji omawianych uczniów, tworzyć możliwości regularnie zaplanowanej współpracy oraz zachęty do współpracy. Ponadto badania wykazały, że

współpraca między mniejszą grupą osób w większym zespole edukacyjnym prowadzi do pozytywnych wyników pracy nauczyciela i dziecka.

Podsumowując, badania nad pracą nauczycieli na rzecz wspierania dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną, w tym dzieci z równoczesną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością wykazały, że współpraca specjalistów może być zarówno konstruktywnym, jak i trudnym przedsięwzięciem. Kiedy praca nauczyciela jest trwała, wspierana i jasno zorganizowana, przynosi nieocenione korzyści dla uczniów i nauczycieli. Istnieje też jednak wiele wyzwań, przed którymi stają nauczyciele, wspierając dane dzieci, i nie każda współpraca prowadzi do najlepszych oraz pożądaných praktyk edukacyjnych.

Celem badania zrealizowanego przez zespół badawczy kierowany przez E.S. Hartmann (2016) było poznanie, w jaki sposób współpraca zawodowa zapewnia nauczycielom i terapeutom szkolnym możliwość uczenia się równoczesnej słuchowo-wzrokowej niepełnosprawności. W badaniach zastosowano metodę studium przypadku Andy'ego, z którym pracowało pięciu specjalistów zatrudnionych w systemie szkolnictwa inkluzyjnego, oraz eksperyment obserwacji i kreowania współpracy nauczycieli/specjalistów przez rok szkolny. Zasadniczo wyniki tego badania rekapitulują, że uczenie się przez nauczycieli/specjalistów pracujących z uczniem z równoczesną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością nie było związane z funkcją pełnioną przez nauczyciela/specjalistę, nawet z jego wiedzą specjalistyczną, ale z dwoma aspektami praktyki zawodowej: (a) otwartość na edukację wszystkich uczniów oraz (b) osobiste zobowiązanie do uczenia się danej niepełnosprawności i wdrażania przyjętych strategii edukacji dziecka. Badani specjaliści przyjmowali szeroki pogląd, że ich zadaniem jest kształcenie wszystkich dzieci, niezależnie od ich potrzeb lub kategorii niepełnosprawności. Zauważali brak doświadczenia w zakresie edukacji dziecka mającego omawianą niepełnosprawność, ale także wykazywali chęć pogłębiania własnej wiedzy i posiadanych kompetencji.

Przywoływani autorzy, zamiast zakładać, że współpraca nauczycieli/specjalistów prowadzi do integracji ich wiedzy merytorycznej oraz umiejętności praktycznych, badali, w jaki sposób współpracowali ze sobą, a następnie, w jaki sposób ta współpraca pobudzała lub utrudniała możliwość ich uczenia się o niepełnosprawności ucznia. Badani nauczyciele/specjaliści byli zróżnicowani pod względem wykształcenia oraz doświadczenia zawodowego. Mieli niewielkie lub żadne doświadczenie w nauczaniu dzieci z dualną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością. Specjaliści wybrani do tego badania wspierali Andy'ego, pierwszoklasistę uczącego się w klasie ogólnodostępnej szkoły ulokowanej w jego miejscu zamieszkania, położonej na przedmieściach dużego miasta metropolitalnego. Szkoła podstawowa kształciła dzieci do klasy piątej. Wszyscy nauczyciele mieli pełne uprawnienia do nauczania. W skład zespołu edukacyjnego wchodził rodzice dziecka (matka, ojciec), specjaliści z lokalnego okręgu szkolnego oraz powiatowego urzędu ds. edukacji. Większość członków zespołu pochodziła z lokalne-

go okręgu szkolnego i obejmowała pedagoga specjalnego/nauczyciela wspierającego, logopedę, psychologa szkolnego, pedagoga ogólnego, asystenta ucznia, administratora i specjalistę ds. integracji. Wśród specjalistów zatrudnionych w starostwie powiatowym byli: nauczyciel uczniów z niepełnosprawnością wzroku, nauczyciel uczniów z niepełnosprawnością słuchu, terapeuta zajęciowy, fizjoterapeuta, specjalista technologii wspomagających. Rozpoczęli kształcenie ucznia z otwartością na wspólną pracę i współpracę, co prowadziło do dążności do poznania niepełnosprawności ucznia. Jednak po pierwszym semestrze dwóch specjalistów niezbyt konsekwentnie angażowało się we współpracę, nie przejawiali chęci poznania niepełnosprawności ucznia. To skutkowało wyłączeniem ze współpracy z zespołem specjalistów i przekładało się na jakość pracy z uczniem oraz jej efektywność (niższą). Kiedy bowiem specjaliści są aktywni w swojej pracy i wykazują wspólne zaangażowanie w działania praktyczne, praktykę twórczą, mają większe szanse na odniesienie sukcesu. Jeśli specjaliści wspierający ucznia z równoczesną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością mają odnieść korzyści ze współpracy prowadzące między innymi do uczenia się niepełnosprawności wspieranego ucznia, potrzebują nie tylko czasu i chęci, aby zrozumieć niepełnosprawność ucznia, co oznacza również, że muszą uczyć się myśleć, rozwiązywać pojawiające się problemy i działać w nowy, wcześniej nieznan sposób (Hartmann, 2016; Bruce et al., 2018).

Podsumowanie

Edukacja włączająca jest ściśle określoną ideą, koncepcją oraz praktyczną realizacją postulatu dostępności systemu edukacji dla wszystkich uczących się, także tych z różnego typu niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnościami poważnymi, złożonymi, sprzężonymi, również ze sprzęgającymi się niepełnosprawnościami zmysłów słuchu i wzroku. Postuluje równość praw w działaniach edukacyjnych, otwarcie systemu oświaty powszechnej na każde dziecko, bez względu na jego zdolności, sprawności, możliwości, niepełne sprawności, niepełnosprawności. Zakłada stworzenie takiego systemu kształcenia, w którym każdy jego uczestnik ma poczucie oraz przekonanie, że uzyskuje edukację na wysokim poziomie, na miarę oczekiwań współczesnej cywilizacji. Stąd rozsądne oraz zasadne wydaje się stwierdzenie, że współczesny system oświaty, jako system włączający, nie powinien być wymierną tzw. politycznej poprawności, deklaracji rozchodzących się z rzeczywistym przekonaniem o zasadności jego wdrożenia czy odgórnie narzucanych przepisach prawa (międzynarodowego, krajowego), a wartością współczesności, która daje szanse każdemu dziecku na kształcenie dostępne dla wszystkich i uwzględnia wszystkie determinanty wpływające na jej powodzenie, także dotyczące przygotowania do pracy nauczycieli/nauczycieli specjalistów ze

zróżnicowanym zespołem uczniów, współpracy nauczycieli/nauczycieli specjalistów pomiędzy sobą oraz z rodziną/prawnymi opiekunami edukowanych i wspieranych w rozwoju dzieci/uczniów.

Bibliografia

- Bruce S.M., Bashinski S.M., Covelli A.J., Bernstein V., Zatta M.C., Briggs S. (2018), *Positive behavior supports for individuals who are deafblind with CHARGE syndrome*, „J. Vis. Impair. Blind”, nr 112, s. 497-560.
- Chrzanowska I. (2019), *Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki?*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 44-53.
- Chrzanowska I., Szumski G. (2019), *Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania?*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 54-61.
- Corn A.L., Ferrell K.A. (2000), *External funding for training and research in University programs in visual impairments: 1997-98*, „J. Vis. Impair. Blind”, nr 94, s. 372-384.
- Fedorowicz M., Biedrzycki K., Karpiński M., Rycielska L., Sitek M., Walczak D. (2015), *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Giangreco M.F., Edelman S.W., MacFarland S.Z.C., Luiselli T.E. (1997), *Attitudes about educational and related service provision for students with deaf-blindness and multiple disabilities*, „Except. Child”, nr 63, s. 329-342.
- Goetz L., O’Farrell N. (1999), *Connections: Facilitating social supports for students with deaf-blindness in general education classrooms*, „J. Vis. Impair. Blind”, nr 93, s. 704-715.
- Górniak L. (1998), *Współdziałanie i rywalizacja*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 988-993.
- Hartmann E.S. (2016), *Understanding the everyday practice of individualized education program team members*, „J. Educ. Psychol. Consult.”, nr 26, s. 1-24.
- Hartmann E.S. (2020), *From Fragmented Practice to Rich Professional Learning: the Collaborative Work of Teachers of Learners With Deafblindness*, „Frontiers in Education”, 03 December 2020; <https://doi.org/10.3389/educ.2020.573033> [data dostępu: 2.10.2022].
- Hunt P., Soto G., Maier J., Doering K. (2003), *Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms*, „Except. Child”, nr 69, s. 315-332.
- Hunt P., Soto G., Maier J., Mueller E., Goetz L. (2002), *Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms*, AAC, nr 18, s. 20-35.
- Inclusive education. Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done UNICEF 2017, https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf [data dostępu: 2.10.2022].
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Zaorska M. (2014), *Prowłączające zmiany w systemie polskiej edukacji – nowe możliwości, ograniczenia i wyzwania*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 4, s. 9-28.
- Janssen M.J., Riksen-Walraven J.M., Van Dijk J.P.M. (2003), *Toward a diagnostic intervention model for fostering harmonious interactions between deaf-blind children and their educators*, „J. Vis. Impair. Blind”, nr 97, s. 197-214.

- Klimczak K.M., Machowiak W., Shachmurove Y., Staniec I. (2020), *Perceived collaborative risk in small and medium technology enterprises*, „Journal of Small Business Management”, nr 0 (0), s. 1-26; <https://doi.org/10.1080/00472778.2020.1799305> [data dostępu: 2.10.2022].
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. 1997, Nr 78, poz. 483.
- Konwencja o prawach dziecka, Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991.
- Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, ONZ, Nowy Jork, 2006.
- Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Dz. U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.
- Korzeniecka-Bondar A., Gajdzica Z. (red.) (2021), *Czasoprzestrzeń szkoły. Co warto wiedzieć o czasie i przestrzeni szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- McLetchie B.A.B., MacFarland S.Z.C. (1995), *The need for qualified teachers of students who are deaf-blind*, „J. Vis. Impair. Blind”, nr 89, s. 244-248.
- Michell D. (2016), *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*, Harmonia, Gdańsk.
- Model edukacji dla Wszystkich. Rozwiązania systemowe ukierunkowane na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieciom, uczniom i dorosłym osobom uczącym się* (2020), MEiN, Warszawa.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz. U. 2020, poz. 1309.
- Piwowarski R., Krawczyk M. (2009), *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Piwowarski R. (2015), *Rozwój zawodowy nauczycieli*, [w:] *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*, red. K. Hernik, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Podgórska-Jachnik D. (2021), *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia*, ORE, Warszawa.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, uchwalona na trzeciej Sesji Ogólnego Zgromadzenia ONZ, Paryż, 1948, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [data dostępu: 2.10.2022].
- Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017, <https://www.european-agency.org/projects/raising-achievement-all-learners-inclusive-education> [data dostępu: 2.10.2022].
- Sochańska-Kawiecka M., Makowska-Belta E., Milczarek D., Morysińska A., Zielińska D.A. (2015), *Raport końcowy Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Zaorska M. (2012), *Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika”, nr 28, s. 13-23.
- Zaorska M. (2020a), *Poglądy na temat integracji społecznej i edukacji integracyjnej różnych uczestników życia szkolnego*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 2, s. 29-45.
- Zaorska M. (2020b), *Integracja społeczna i edukacja integracyjna w opinii nauczycieli oraz rodziców uczniów klas VIII ogólnodostępnej szkoły podstawowej*, „Niepełnosprawność”, nr 37, s. 186-200.
- Zaorska M. (2021), *Edukacja i rehabilitacja osób z równoczesną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością (surdotyflopedagogika). Wybrane aspekty i obszary*, Adam Marszałek, Toruń.

Zaorska M. (2022a), *Edukacja włączająca jako współczesna wizja edukacji dzieci i młodzieży, osób uczących się (źródła, koncepcja, założenia, uwarunkowania wdrażania/wdrożenia do systemu oświaty)*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Zaorska M. (2022b), *Współpraca nauczycieli oraz nauczycieli specjalistów w kontekście efektywności edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5, s. 66-76.

Iwona Wrycz

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. UNICEF
w Słupsku

OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ, ALE PEŁNOSPRAWNE ZAWODOWO – OSIĄGANIE SUKCESU NA RYNKU PRACY PRZEZ ABSOLWENTÓW BRANŻOWEJ SZKOŁY SPECJALNEJ

PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES, BUT PROFESSIONALLY ABLE – ACHIEVING SUCCESS ON THE LABOR MARKET BY GRADUATES OF VOCATIONAL SPECIAL SCHOOLS

Summary. Work plays an important role in the life of almost every person. However, it is particularly important in relation to people with disabilities. In their case, it is of rehabilitation importance, since it affects the overall improvement of the individual. A huge role in preparing for life and work of people with intellectual disabilities is played by schools (ordinary, integrative, special). A leading role in preparing students with a slight intellectual disability in Słupsk and neighboring municipalities is played by the UNICEF Special-needs School and Educational Center. In the Stage I Special Vocational School, students graduating from primary school have the opportunity to study in two fields: hotel service assistant and gastronomy assistant. Graduates of both faculties are prepared to work in the open and protected labor market. At the end of their studies at a trade school, they take exams confirming their professional qualifications in Poland and Europe.

Keywords: work, vocational rehabilitation, trade school for students with a slight intellectual disability, exam confirming qualifications in the profession

Wprowadzenie

Praca, czyli „celowa działalność człowieka zmierzająca do wytworzenia określonych dóbr materialnych lub kulturalnych, będąca podstawą egzystencji i rozwoju społeczeństwa, robota, wykonywany zawód” (Dubisz, 2006, s. 527), odgrywa istotną rolę w życiu niemal każdego człowieka. Nabiera ona jednak szczególnego znaczenia w odniesieniu do osób niepełnosprawnych, ponieważ ma charakter rehabilitacyjny. Ważną rolę w przygotowaniu do życia i pracy zawodowej odgrywają szkoły (ogólnodostępne, integracyjne i specjalne).

Wiodącą funkcję w przygotowaniu do pracy młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w Słupsku i gminach ościennych pełni Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. UNICEF. W branżowej szkole specjalnej I stopnia, stanowiącej integralną część SOSW, uczniowie kończący szkołę podstawową mają możliwość kształcenia się na dwóch kierunkach: pracownik pomocniczy obsługi hotelowej i pracownik pomocniczy gastronomii.

Biorąc pod uwagę rehabilitacyjny charakter pracy, należy uwypuklić, że rehabilitacja jest profesjonalną formą pomocy osobom niepełnosprawnym. Stanowi odpowiedź społeczeństwa na problemy tych jednostek.

W ujęciu słownikowym termin „rehabilitacja osób niepełnosprawnych” oznacza:

proces stanowiący zespół kompleksowych i skoordynowanych działań medycznych, psychopedagogicznych, socjalnych, społecznych i zawodowych oraz tworzenie warunków umożliwiających osobom z zaburzoną sprawnością organizmu (fizyczną lub/i psychiczną) powrót do pełnej sprawności lub wytworzenie optymalnych mechanizmów kompensacyjnych (kompensacja) sprzyjających osiągnięciu możliwie najwyższego poziomu funkcjonowania, samodzielności życiowej oraz uzyskania najlepszych warunków do aktywnego uczestnictwa w życiu rodzinnym i społeczno-zawodowym. Rehabilitacja obejmuje rehabilitację leczniczą, społeczną i zawodową (Kupisiewicz, 2013, s. 303).

Jej podstawowym zadaniem jest usprawnienie osób niepełnosprawnych pod względem fizycznym, umysłowym, psychicznym lub społecznym oraz zapewnienie im, stosownie do wieku i możliwości, wykształcenia ogólnego lub zawodowego (por. Hulek, 1988).

Ze względu na fakt, że rehabilitacja jest procesem wykształcania lub przywracania sprawności fizycznej, psychicznej niezbędnej człowiekowi do uzyskania zdolności i możliwości włączenia się w życie społeczne i zawodowe, należy traktować ją jako postępowanie kompleksowe. Dlatego też terminu rehabilitacja powinno się używać wtedy, gdy w odniesieniu do osoby niepełnosprawnej wchodzi w grę działanie kompleksowe, tj. medyczne – usprawniające, zawodowe – kształcące, społeczne – ułatwiające życie w społeczności (Milanowska, 1997, s. 678). Szczególną rolę w rehabilitacji społecznej odgrywa praca zawodowa, dlatego w podręcznikach z zakresu rehabilitacji wyróżnia się ją jako dodatkowy jej rodzaj. Mówiąc o rehabilitacji zawodowej (aktywizacji zawodowej), mamy na myśli:

zespół działań stanowiących jeden z elementów kompleksowej rehabilitacji osób niepełnosprawnych, które to działania polegają na udzielaniu wsparcia osobom niepełnosprawnym, przy ich aktywnym uczestnictwie, w: uzyskaniu i utrzymaniu odpowiedniego (stosownie do posiadanych kompetencji oraz możliwości i ograniczeń) zatrudnienia i awansu zawodowego na otwartym rynku pracy lub w warunkach pracy chronionej, a także, jeśli zachodzi taka konieczność, przekwalifikowania ze względu na ograniczenia spowodowane nabytą

niepełnosprawnością lub potrzebą reorientacji zawodowej ze względu na wymagania rynku pracy (Kupisiewicz, 2013, s. 305).

Przygotowanie do pracy uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. UNICEF w Słupsku

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. UNICEF w Słupsku jest placówką edukacyjną kształcąca uczniów z niepełnosprawnością intelektualną od stopnia lekkiego do głębokiego, a także z autyzmem.

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim zdobywają naukę w specjalnej szkole podstawowej i branżowej szkole specjalnej I stopnia. Z kolei uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym – specjalnej szkole podstawowej i w specjalnej szkole przysposabiającej do pracy. Dla uczniów z niepełnosprawnością umysłową w stopniu głębokim organizowane są zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze indywidualne i zespołowe, natomiast dzieci od „0” do rozpoczęcia nauki w szkole mogą korzystać z zajęć wczesnego wspomaganie rozwoju. Ponadto Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. UNICEF dysponuje internatem dla 30 uczniów i świetlicą, która jest czynna w godzinach 7.00-15.30. W placówce obecnie zatrudnionych jest 104 nauczycieli, którzy na co dzień zajmują się edukacją 233 uczniów. Liczba ta obejmuje: 142 dzieci ze szkoły podstawowej, 32 uczniów szkoły branżowej, 59 osób uczęszczających do szkoły przysposabiającej do pracy. Ponadto 25 uczniów stanowią dzieci i młodzież zespołów rewalidacyjno-wychowawczych (liczba ta obejmuje również uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, objętych nauczaniem indywidualnym – 14 osób).

W roku szkolnym 2022/2023 w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju pod opieką nauczycieli i terapeutów znajduje się 37 dzieci, a rehabilitacją w innej formie, czyli w ramach ośrodka koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczego, objętych jest 58 dzieci. Liczba ta może zwiększyć się w styczniu nowego roku kalendarzowego, ponieważ uzależniona jest od nakładów finansowych przeznaczonych na ten cel.

W branżowej szkole specjalnej I stopnia przygotowującej młodzież do przyszłej pracy zawodowej uczniowie kończący szkołę podstawową mają możliwość kształcenia się na dwóch kierunkach: pracownik pomocniczy obsługi hotelowej i pracownik pomocniczy gastronomii. Kształcenie w zawodzie pracownik pomocniczy obsługi hotelowej odbywa się wyłącznie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umożliwia tej młodzieży nabycie prostych umiejętności użytecznych w wielu przedsiębiorstwach, nie tylko związanych z rynkiem usług hotelarskich, co daje szansę

na osiągnięcie osobistego powodzenia, a także względnej samodzielności ekonomicznej w dorosłym życiu.

Absolwent szkoły prowadzącej kształcenie w zawodzie pracownik pomocniczy obsługi hotelowej powinien być przygotowany do wykonywania zadań zawodowych w zakresie kwalifikacji HGT.05. Wykonywanie prac pomocniczych w obiektach świadczących usługi hotelarskie:

- 1) wykonywania prac pomocniczych związanych z obsługą gości;
- 2) wykonywania czynności porządkowych wewnątrz obiektu świadczącego usługi hotelarskie;
- 3) wykonywania czynności pomocniczych w otoczeniu obiektu świadczącego usługi hotelarskie.

Do wykonywania zadań zawodowych w zakresie kwalifikacji HGT.05. Wykonywanie prac pomocniczych w obiektach świadczących usługi hotelarskie niezbędne jest osiągnięcie następujących efektów kształcenia zawartych w Podstawie programowej pracownik pomocniczy obsługi hotelowej (Dz. U. 1707, poz. 991):

- HGT.05.1. Bezpieczeństwo i higiena pracy,
- HGT.05.2. Utrzymywanie czystości i porządku w części pobytowej obiektu świadczącego usługi hotelarskie,
- HGT.05.3. Utrzymywanie czystości i porządku w części ogólnodostępnej obiektu świadczącego usługi hotelarskie,
- HGT.05.4. Wykonywanie prac pomocniczych w otoczeniu obiektu świadczącego usługi hotelarskie,
- HGT.05.5. Wykonywanie prac związanych z pielęgnacją roślin i terenów zielonych należących do obiektu świadczącego usługi hotelarskie,
- HGT.05.6. Język obcy zawodowy,
- HGT.05.7. Kompetencje personalne i społeczne.

Uczniowie kształcący się w zawodzie pracownik pomocniczy obsługi hotelowej przygotowani są do pracy w hotelach, motelach, internatach, bursach oraz innych obiektach turystycznych. Mają umiejętność wykonywania prac pomocniczych związanych z obsługą gości na piętrze hotelowym, sali konsumenckiej, w pomieszczeniach biurowych, kuchni i magazynach. Przygotowują pokoje gościnne, transportują bagaże, obsługują sprzęt do utrzymywania porządku wokół hotelu, pielęgnują rośliny ozdobne i tereny zielone. Wykonują określone prace związane z działalnością pralni, magazynów, przygotowaniem porządku w części gastronomicznej hotelu. Od uczniów wymagana jest wysoka kultura osobista, zdyscyplinowanie i wytrwałość w pracy.

Jak już zostało zasygnalizowane, drugim z kierunków kształcenia w szkole branżowej, stanowiącej integralną część SOSW im. UNICEF w Słupsku, jest pracownik pomocniczy gastronomii.

Absolwent szkoły prowadzącej kształcenie w zawodzie pracownik pomocniczy gastronomii powinien być przygotowany do wykonywania zadań zawodowych w zakresie kwalifikacji HGT.04. Wykonywanie prac pomocniczych w obiektach świadczących usługi gastronomiczne:

- 1) wykonywania czynności porządkowych w obiektach świadczących usługi gastronomiczne;
- 2) realizowania prac związanych z przechowywaniem żywności;
- 3) wykonywania prac pomocniczych w pomieszczeniach produkcyjnych obiektu gastronomicznego;
- 4) wykonywania czynności pomocniczych związanych z ekspedycją dań i napojów bezalkoholowych;
- 5) wykonywania prac pomocniczych w części handlowo-usługowej obiektu gastronomicznego.

Do wykonywania zadań zawodowych w zakresie kwalifikacji HGT.04. Wykonywanie prac pomocniczych w obiektach świadczących usługi gastronomiczne niezbędne jest osiągnięcie następujących efektów kształcenia zawartych w Podstawie programowej pracownik pomocniczy obsługi gastronomii (Dz. U. 1699, poz. 991):

- HGT.04.1. Bezpieczeństwo i higiena pracy,
- HGT.04.2. Wykonywanie czynności porządkowych w obiektach świadczących usługi gastronomiczne,
- HGT.04.3. Wykonywanie prac pomocniczych podczas przygotowania potraw i napojów bezalkoholowych,
- HGT.04.4. Przygotowywanie dań warzywnych, owocowych, mięsnych, rybnych i mącznych,
- HGT.04.5. Wykonywanie prac pomocniczych związanych z obsługą gości,
- HGT.04.6. Język obcy zawodowy,
- HGT.04.7. Kompetencje personalne i społeczne.

Nauka ww. zawodów dla uczniów odbywa się w budynku internatu Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Słupsku. Znajdują się tu sale dydaktyczne do teoretycznej nauki zawodu oraz specjalistyczne pracownie: obsługi gości, gastronomiczna, hotelowa, sala konsumencka oraz kuchnia właściwa z częścią magazynową. Wszystkie pracownie wyposażone są według wymogów i standardów Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej oraz wytycznych zawartych w podstawie programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego. Od roku szkolnego 2014/15 odbywają się tu także teoretyczne i praktyczne egzaminy zawodowe (ośrodek egzaminacyjny przy Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Słupsku).

Nauczyciele praktycznej nauki zawodu zatrudnieni w branżowej szkole specjalnej I stopnia w Słupsku to specjaliści, którzy oprócz kwalifikacji niezbędnych do nauczania

w zakresie: pracownik pomocniczy obsługi hotelowej i pracownik pomocniczy gastronomii, mają wiedzę z zakresu oligofrenopedagogiki i bogate doświadczenie zawodowe, co ułatwia kontakt z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Przekłada się to na sukcesy dydaktyczne, a potem na losy zawodowe absolwentów – zatrudnienie na chronionym i otwartym rynku pracy.

W ramach zajęć praktycznych uczniowie kształcący się w zawodzie pracownik obsługi hotelowej:

- Obsługują uroczystości i imprezy szkolne oraz pozaszkolne (zawody sportowe, festyny rodzinne, konferencje, spotkania integracyjne, jubileusze i in.). Rokrocznie m.in. wspierają organizację i przebieg: Dnia Godności Osób Niepełnosprawnych, Wigilii i Śniadań Wielkanocnych organizowanych przez słupecki Caritas.
- Współpracują z przedstawicielami środowiska lokalnego, m.in. Stowarzyszeniem Słupecki Instytut do Spraw Młodzieży, zapewniając obsługę cateringową takich imprez, jak: Olimpiada Wiedzy o Unii Europejskiej „Gwiezdny Krąg”, „Piknik Mobilny”, Dzień Unii Europejskiej i wiele innych.

Od czterech lat młodzież z branżowej szkoły specjalnej I stopnia przy SOSW im. UNICEF w Słupsku bierze udział w programie stypendialnym w ramach projektu „Programy motywacyjne dla uczniów pomorskich szkół zawodowych”. Uczniowie uzyskujący wysokie wyniki w nauce z przedmiotów branżowych otrzymują stypendia Marszałka Województwa Pomorskiego. Warto podkreślić, że informacja o uzyskanym przez absolwenta szkoły branżowej stypendium zostaje zamieszczona na świadectwie szkolnym, które potem trafia na ręce pracodawcy.

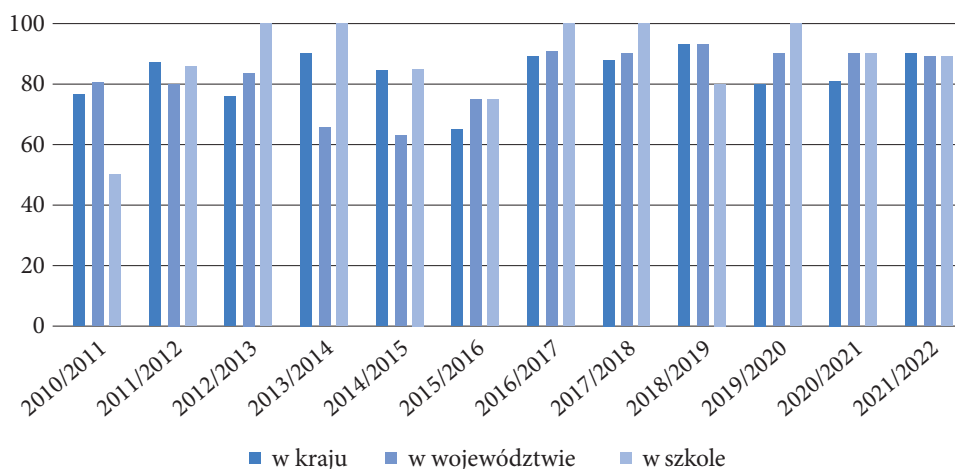
Dodatkowo – wykraczając poza podstawę programową – w roku szkolnym 2022/2023 zgłosiliśmy naszą szkołę branżową do projektu staży i praktyk dla uczniów pomorskich szkół branżowych finansowanych z Funduszy Europejskich.

Wyniki egzaminów w branżowej szkole specjalnej I stopnia w Słupsku

1 września 2012 roku weszły w życie przepisy, które wprowadziły wiele zmian w szkolnictwie zawodowym, między innymi wprowadzono egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie, czyli egzamin zawodowy. Jest on formą oceny poziomu opanowania przez zdającego wiedzy i umiejętności z zakresu jednej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie. Składa się z części teoretycznej i praktycznej. Odbywa się on w ośrodkach egzaminacyjnych, oceniany jest przez zewnętrzną komisję powołaną przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną. Aby otrzymać dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe, należy zdobyć co najmniej 50% punktów możliwych do uzyskania w części teoretycznej i 75% punktów w części praktycznej. Zdający, który zdał egzamin potwierdzający

kwalfikacje w danym zawodzie, otrzymuje świadectwo potwierdzające kwalifikacje w zawodzie. Wydaje je komisja okręgowa danego województwa. Osoba, która posiada świadectwa potwierdzające wszystkie kwalifikacje wyodrębnione w danym zawodzie, a ponadto ma odpowiedni poziom wykształcenia, otrzymuje dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe.

Jako wicedyrektorka Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. UNICEF w Słupsku, odpowiedzialna za branżową szkołę specjalną I stopnia, z dumą pragnę podkreślić wysoką zdawalność egzaminów przez uczniów naszej placówki. Szczegółowe dane dotyczące kwestii zdawalności za poszczególne lata zawarte są na wykresach 1 i 2¹.

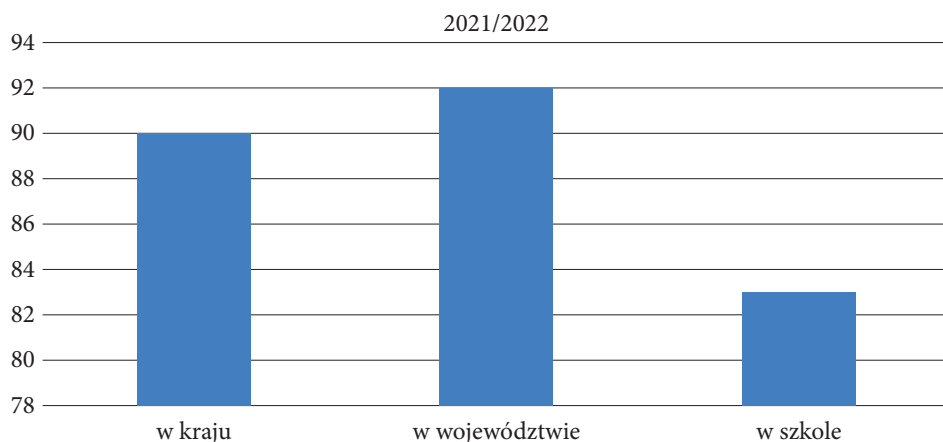


Wykres 1. Zestawienie wyników egzaminu zawodowego w „starej” i „nowej” formule w kraju, województwie pomorskim i w Branżowej Szkole Specjalnej I Stopnia w Słupsku w zawodzie pracownik pomocniczy obsługi hotelowej

Źródło: opracowanie własne przygotowane na podstawie danych zgromadzonych przez nauczyciela przedmiotów branżowych i praktycznej nauki zawodu mgr Aleksandrę Anuszewską. W zestawieniu wykorzystano dane udostępnione przez OKE i CKE.

Biorąc pod uwagę informacje dotyczące zdawalności egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe zawarte na wykresie 1, należy zauważyć, że uczniowie kończący klasę o profilu pracownik pomocniczy obsługi hotelowej uzyskują wysokie wyniki zdawalności. Są one zbliżone (niekiedy nieznacznie je przekraczają) do wyników uzyskanych przez uczniów w województwie pomorskim i kraju. Z obserwacji

¹ W tym miejscu autorka niniejszego opracowania pragnie bardzo serdecznie podziękować mgr Aleksandrę Anuszewskiej i mgr inż. Agnieszce Chachuła – nauczycielkom przedmiotów branżowych i praktycznej nauki zawodu w SOSW im. UNICEF w Słupsku za udostępnienie danych i pomoc w przygotowaniu niniejszego wykresu.



Wykres 2. Zestawienie wyników egzaminu zawodowego w nowym zawodzie – pracownik pomocniczy gastronomii w kraju, województwie pomorskim i w branżowej szkole specjalnej I stopnia w Słupsku

Źródło: opracowanie własne przygotowane na podstawie danych zgromadzonych przez nauczycielki przedmiotów branżowych i praktycznej nauki zawodu mgr Aleksandrę Anuszewską i mgr inż. Agnieszkę Chachuła. W zestawieniu wykorzystano dane udostępnione przez OKE i CKE.

codziennej rzeczywistości szkolnej wynika, że na uzyskane przez uczniów branżowej szkoły specjalnej I stopnia w Słupsku wyniki egzaminów ogromny wpływ miało dostosowanie warunków realizacji podstawy programowej. Oczywiście nie bez znaczenia okazały się trudne warunki pandemiczne, które w ostatnich latach spowodowały brak dostępu do kształcenia praktycznego, czyli zajęć stacjonarnych, między innymi w pracowni hotelowej, i brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem praktycznej nauki zawodu.

Jednocześnie warto tu zaakcentować, że dla uczniów zdających egzaminy w roku szkolnym 2019/2020 – uwzględniając aktualne wówczas przepisy prawa – część zajęć praktycznych zorganizowano w warunkach stacjonarnych, z zachowaniem warunków reżimu sanitarnego. Pozwoliło to na uzyskanie wysokich wyników egzaminów (takich jak w latach poprzednich). W roku szkolnym 2020/2021 i 2021/2022 obserwujemy niewielki spadek zdawalności egzaminu zawodowego, ale jak już wcześniej zostało to podkreślone, spowodowane było przedłużającym się nauczaniem online.

Z kolei wyniki uzyskane przez naszych podopiecznych w zawodzie pracownik pomocniczy gastronomii wskazują, że zmiana zawodu z kucharz na pracownik pomocniczy gastronomii, która obowiązuje od 2019 roku, wpłynęła na wyższą zdawalność oraz uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie.

W roku szkolnym 2021/2022 w naszej placówce do egzaminu zawodowego przystąpiły cztery osoby, z czego trzy otrzymały dyplom, ale wszystkie osoby zdały egzamin

praktyczny. W roku szkolnym 2020/2021 na pięć osób przystępujących do egzaminu w zawodzie kucharz w całości egzamin zdała tylko jedna osoba².

Wyniki tegorocznych osiągnięć uczniów branżowej szkoły specjalnej I stopnia w Słupsku w zawodzie pracownik pomocniczy gastronomii są zadowalające, biorąc pod uwagę, że w trzyletnim cyklu kształcenia młodzież zdobywała wiedzę w hybrydowej formie nauki: stacjonarnej i zdalnej. Jednocześnie nauczyciele praktycznej nauki zawodu oraz przedmiotów branżowych podkreślają, że uczniowie zdający wspomniane egzaminy stanowili wyjątkowo trudny zespół klasowy (bardzo zróżnicowany pod względem dodatkowych zaburzeń psychofizycznych i wychowawczych), co oczywiście również miało wpływ na poziom wiedzy zawodowej i praktyczne umiejętności uczniów.

Nauczyciele przedmiotów branżowych i praktycznej nauki zawodu zatrudnieni w SOSW im. UNICEF w Słupsku zauważyli, że na wyniki kształcenia i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie wpływ mają przede wszystkim:

- obowiązkowa obecność na zajęciach teoretycznej i praktycznej nauki zawodu;
- doświadczenie i przygotowanie nauczycieli praktycznej nauki zawodu, zdobyte podczas prac w sesjach egzaminacyjnych jako egzaminator;
- udział w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, na których m.in. utrwalane są wiadomości z przedmiotów zawodowych;
- udział w zajęciach dodatkowych z zakresu hotelarstwa i gastronomii;
- możliwości intelektualne ucznia i dodatkowe zaburzenia towarzyszące niepełnosprawności intelektualnej (wady wzroku, słuchu, choroby przewlekłe itp.);
- umiejętności wykonywania ćwiczeń praktycznych;
- zainteresowanie uczniów zawodem i chęć podnoszenia kwalifikacji (por. Wrycz, 2018, s. 154).

Absolwent branżowej szkoły specjalnej I stopnia w Słupsku na rynku pracy – refleksje końcowe

Pełniąc funkcję wicedyrektora placówki, odpowiedzialnego za edukację uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną na poziomie szkoły ponadpodstawowej, autorka niniejszego opracowania często zadaje sobie pytanie o to, czy szkoła, którą kieruje, dobrze przygotowuje młodych ludzi do przyszłej pracy zawodowej i do samodzielnego życia.

² Na wykresie 2 zaprezentowano tylko zestawienie wyników pierwszego w historii szkoły egzaminu zawodowego w nowym zawodzie – pracownik pomocniczy gastronomii w kraju, województwie pomorskim i w branżowej szkole specjalnej I stopnia w Słupsku, nie uwzględniono natomiast wyników egzaminów z lat poprzednich w zawodzie kucharz (inna podstawa programowa).

Analizując wyniki egzaminów końcowych, można zauważyć, że absolwenci branżowej szkoły specjalnej pierwszego stopnia w Słupsku są bardzo dobrze przygotowani do przyszłej pracy zawodowej, a tym samym do niezależnego życia w społeczeństwie.

Taka opinia pokrywa się również z wynikami badań przeprowadzonych przez autorkę w roku szkolnym 2021/2022. Dotyczyły one losów absolwentów Zasadniczej Szkoły Zawodowej nr 7 (obecnie branżowej szkoły specjalnej pierwszego stopnia), którzy ukończyli szkołę w latach 2011-2021. Zostały one przeprowadzone z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety, rozesłanego drogą internetową do 40 absolwentów. Z zebranych w trakcie badania danych wynika, że dwudziestu absolwentów pracuje (dziewiętnaście na otwartym, a jedna na chronionym rynku pracy). Czekamy na informacje dotyczące obecnych absolwentów branżowej szkoły specjalnej I stopnia.

Byli uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej zatrudnieni są między innymi w: Przedsiębiorstwie Gospodarki Komunalnej w Słupsku, Zakładzie Zieleni Miejskiej w Słupsku, hotelu SPA Kormoran w Rowach, markecie Biedronka, fabryce cukierków Pomorzanka, barze Swojskie Jadło, Curver Poland Sp. z o.o. Słupsk i Fundacji Przyszań.

Z informacji uzyskanych od absolwentów wynika również, iż trzynastu osób kontynuuje naukę, a siedmioro spośród nich obecnie zajmuje się wychowaniem dzieci.

Zapewne, gdyby nie sytuacja pandemiczna, autorce udało się dotrzeć do większej liczby absolwentów i zebrać obszerniejszy materiał badawczy. Być może stanie się on przedmiotem kolejnej publikacji.

Bibliografia

- Dubisz S. (2006), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hulek A. (1988), *Integracyjny system kształcenia*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa.
- Hulek A. (1988), *Wstęp*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa.
- Kupisiewicz M. (2013), *Słownik pedagogiki specjalnej*, APS, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Milanowska (1997), *Rehabilitacja lecznicza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja „Innowacja”, Warszawa, s. 678.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. 1699, poz. 991).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. 1707, poz. 991).
- Wrycz I. (2018), *Przygotowanie do pracy uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną na przykładzie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. UNICEF w Słupsku*, [w:] *Różnie sprawni w przestrzeni szkolnej i akademickiej*, red. A. Koprowicz, Oficyna Wyd. Edward Mitek, Bydgoszcz, s. 154.

Anna Góralewska-Słońska

Michalina Małagowska

Uniwersytet Zielonogórski

ROZWÓJ KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH PO PODJĘCIU PRACY W RAMACH ZATRUDNIENIA WSPOMAGANEGO NA PRZYKŁADZIE OSÓB Z UMIARKOWANĄ I LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE AS THE RESULT OF PARTICIPATING IN SUPPORTED EMPLOYMENT, BASED ON THE EXAMPLE OF PEOPLE WITH MODERATE AND MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The goal of the study was to confirm level of social competence in persons with mild to moderate intellectual disability, after they participated in a supported employment project in an open job market; and determine whether such approach can facilitate an increase in social competence of such populations. The study included 57 participants with mild to moderate intellectual disability: 36 women (63%) and 21 men (37%), aged 26 to 46. To determine the individual level of social competence, an Effects of Social and Vocational Rehabilitation Questionnaire was utilised. The Questionnaire was administered twice: before and after participation in the supported employment project. The results of the study confirmed a correlation between an individual's participation in the supported employment project and an increase of their competence in three dimensions: emotionality, social immersion, and vocational skills. Additionally, it was observed that the level of social competence increased in both populations: individuals with mild, as well as with moderate intellectual disability.

Keywords: intellectual disability, social competence, supported employment

Wprowadzenie

Podstawową rolę życiową dorosłego człowieka jest aktywność zawodowa, która niejednokrotnie definiuje miejsce człowieka w społeczeństwie czy w rodzinie. Podejmowanie pracy, wyzwań zawodowych przez osoby z umiarkowaną i lekką niepełnosprawnością intelektualną jest niezwykle utrudnione ze względu na brak odpowiednich miejsc pracy, jak również uprzedzenia społeczne dotyczące osób niepełnosprawnych. Wydaje się, że celem rozwijających się społeczeństw powinno być zatrudnienie czy dbałość

o utrzymanie miejsc pracy przez osoby niepełnosprawne. Uprzedzenia i stygmatyzacja społeczna niepełnosprawności determinują zachowania rynkowe przedsiębiorców, którzy mimo możliwości dofinansowania wynagrodzenia pracowników z niepełnosprawnością rzadko podejmują wysiłek, aby stworzyć otwarte i sprzyjające środowisko zawodowe. Osoby z umiarkowaną i lekką niepełnosprawnością intelektualną mogą być postrzegane jako skomplikowane we współpracy z powodu swoich ograniczeń, społecznego przekonania, a nawet lęku, że kompetencje społeczne tych osób są niskie i niewystarczające, aby mogły się precyzyjnie i skutecznie komunikować w środowisku pracy. Celem badania jest pokazanie, że podjęcie pracy zawodowej przez osoby z umiarkowaną i lekką niepełnosprawnością intelektualną umożliwi rozwój posiadanych kompetencji społecznych w różnych wymiarach.

Kompetencje społeczne

Próba stworzenia jednoznacznej definicji kompetencji społecznych jest praktycznie niewykonalna, ponieważ psychologowie różnych nurtów definiują pojęcie, zwracając uwagę na ich różnorodne funkcje, które determinują przyjęcie określonego nazewnictwa. Kompetencje społeczne są utożsamiane z pojęciami: (a) kompetencji relacyjnych (Spitzberg, Cupach, 1989), kompetencji efektywnego działania, zdolności do komunikowania się i społecznych (Martowska, 2012) czy umiejętności adaptacyjnych (Sillars, Weisberg, 1990, za: Jakubowska, 1996), mogą być też przez niektórych autorów ograniczone wyłącznie do umiejętności komunikacyjnych (Wojciszke, Pieńkowski, 1985). Interesująca wydaje się także definicja kompetencji społecznych przyjmująca, że są to: „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (Maczak, 2008, s. 7). Definicja ta stała się podstawą Interakcyjnego modelu kompetencji społecznych, którego podstawową charakterystyką jest możliwość rozwoju kompetencji społecznych, który determinowany jest interakcją czynników osobowościowo-intelektualnych ze środowiskiem, w którym funkcjonuje jednostka (Maczak 2001). Maczak (2001) zakłada, że trening umiejętności związany jest z angażowaniem się w sytuacje społeczne i zadaniowe, trudne do wyobrażenia sobie jest znalezienie bardziej wymagającego środowiska do treningu społecznego niż środowisko zawodowe. Nie można jednocześnie zapomnieć, że człowiek nabywa kompetencje społeczne w sposób nieustający, który ma swój początek od pierwszego kontaktu z matką lub innym znaczącym opiekunem. Efektywność treningu kompetencji społecznych uwarunkowana jest czynnikami takimi jak zmienne osobowościowo temperamentalne (ekstrawersja, introwersja, empatia, orientacja poznawcza, reaktywność) oraz inteligencja społeczna, inteligencja werbalna, inteligencja przestrzenna rozumiane jako cechy intelektu (Kurcz, 2000).

W publikacji wydanej przez CIOP podkreśla się, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną podejmujące zatrudnienie „zmieniają się, dojrzewają społecznie, wchodzą w nowe role, lepiej i bardziej świadomie funkcjonują jako prawdziwi pracownicy, są coraz bardziej samodzielne” (Bugajska et al., 2019, s. 8). Celem pracy zawodowej podjętej przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną może być „włączenie ich w życie społeczne. Podjęcie pracy oznacza dla takich osób polepszenie sytuacji bytowej, zwiększenie poczucia własnej wartości, rozwój osobowości, wzmacnianie kompetencji społecznych” (Pietrzak, Sobocha, 2019, s. 97). W badaniach międzynarodowych, na które powołuje się Bugajska (2019), podkreślone zostaje znaczenie pracy jako czynnika rehabilitacji społecznej, która wspiera rozwój tych osób zarówno w sferze społecznej, jak i zawodowej. Zauważono także, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym uczą się „najchętniej i najefektywniej przez wielokrotne powtarzanie tych samych działań w naturalnym środowisku” (*Atlas dobrych...*, 2011, s. 5). Co może oznaczać, że zatrudnienie wspomagane jako forma utrzymania aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych może stać się czynnikiem znacznie wzmacniającym rozwój osób z niepełnosprawnością intelektualną w wielu obszarach, w tym w obszarze kompetencji społecznych.

Zatrudnienie wspomagane

Praca w życiu osób niepełnosprawnych nabywa podwójnego znaczenia: nie tylko umożliwia zapewnienie środków finansowych niezbędnych do realizacji podstawowych potrzeb życiowych, ale staje się także miejscem, w którym osoby niepełnosprawne mają możliwość pełnoprawnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa i rozwój wielu aspektów funkcjonowania. Zdaniem Majewskiego (2006) praca w życiu osoby niepełnosprawnej konstytuuje poczucie własnej wartości, godności i sensu życia. Istotne znaczenie dla osób z niepełnosprawnością ma tworzenie miejsc pracy, może to się odbywać na kilku płaszczyznach, do których można zaliczyć: „rehabilitację zawodową i społeczną, dostosowanie stanowiska pracy do możliwości i potrzeb osoby niepełnosprawnej, dotowanie zatrudnienia, wspomaganie zatrudnienia” (Najmiec, 2007, s. 52-53). Zatrudnianie osób na otwartym rynku pracy rozpoczęło się w latach 70. w Stanach Zjednoczonych, z czasem nazwano je zatrudnieniem wspomaganym (Majewski, 2006). Ogólne modele zatrudnienia wspomaganego pozwalają udzielić adekwatnej pomocy stosownie do potrzeb osób niepełnosprawnych intelektualnie (Majewski, 2006): (1) dla osób, które uczestniczyły wcześniej w procesie „rehabilitacji zawodowej i potrzebują pomocy w uzyskaniu pracy i w adaptacji społeczno-zawodowej w zakładzie pracy”; (2) dla osób „potrzebujących równocześnie przygotowania do pracy oraz pomocy w jej uzyskaniu i w adaptacji społeczno-zawodowej w zakładzie pracy”; (3) dla osób pracowników wcześniej zatrudnionych, którzy „stali się niepełnosprawnymi w trakcie zatrudnienia

i potrzebują pomocy w przystosowaniu się do nowej sytuacji, a także zadań zawodowych w swoim macierzystym zakładzie pracy”; (4) dla tych, którzy „stali się niepełnosprawnymi w trakcie zatrudnienia i nie mogą kontynuować pracy na otwartym rynku. W tym przypadku następuje cofanie się do chronionych form zatrudnienia w zakładzie pracy chronionej lub w zakładzie aktywności zawodowej” (s. 16).

Zatrudnienie wspomagane przebiega wieloetapowo, obejmuje: „zaangażowanie klienta, tworzenie profilu zawodowego, poszukiwanie pracy, zaangażowanie pracodawcy, wycofanie wsparcia w miejscu pracy i zapewnienie go w naturalnym środowisku” (Drachal, 2013, s. 36). Ideą towarzyszącą zatrudnieniu wspomaganemu jest zatrudnienie osób z niepełnosprawnością, dlatego że są dobrymi pracownikami, wykonującymi obowiązki zawodowe zgodnie z wymaganiami pracodawców (Grzesiak, Jurkian, 2014). Forma zatrudnienia wspomaganego jest zindywidualizowana, dostosowana do możliwości osoby niepełnosprawnej, świadczona do czasu osiągnięcia samodzielności na rynku zawodowym przez tę osobę lub przez cały czas aktywności zawodowej. Wsparcie opiera się na koncentracji na zasobach, możliwościach, predyspozycjach zawodowych, odwracając uwagę od ograniczeń i barier, które wynikają z niepełnosprawności. Rolą zatrudnienia wspomaganego jest organizowanie warunków sprzyjających: (a) rozwojowi kompetencji społecznych, (b) podejmowaniu samodzielnych decyzji i ponoszeniu za nie odpowiedzialności w obszarach związanych z pracą zawodową.

Niepełnosprawność intelektualna – perspektywa psychologiczna

Istnieje wiele rozbieżności definicyjnych pojęcia niepełnosprawności intelektualnej, które wynikają z odmiennego postrzegania odchylenia od normy, ewolucji pojęcia, stosowania różnych kryteriów służących diagnozie osób z niepełnosprawnością intelektualną, ponadto badacze różnych dziedzin naukowych różnią się postrzeganiem głębi pojęcia. Zdaniem Hulka (1988) niepełnosprawność intelektualna to „stan wynikający z niedorozwoju i niedomagania ośrodkowego układu nerwowego” (s. 21), zauważa on także, że „upośledzenie nie jest jednostką chorobową, lecz raczej stanem umysłowym, który często jest spowodowany jedną lub wieloma anomaliami” (s. 22). W literaturze przedmiotu zamiennie stosowane bywają terminy upośledzenie umysłowe i niepełnosprawność intelektualna (Janiszewska-Nieścioruk, 2000, 2003). Nie wszyscy są zgodni co do zamiennego używania pojęć (Pańczyk 2006), inni zauważają, że pojęcie niepełnosprawności intelektualnej jest mniej stygmatyzujące (Żółkowska, 2004; Krause, 2004; Maciarz, 2005). Kościelska (1995) opisuje niepełnosprawność intelektualną w kategoriach zaburzenia organicznego, powstającego w procesie rozwojowym. Dla Spionka (1985) upośledzenie umysłowe to „ogólne zmniejszenie możliwości rozwojowych, spowodowane bardzo wczesnymi,

a jednocześnie nieodwracalnymi zmianami patologicznymi w centralnym układzie nerwowym dziecka” (s. 84). Kostrzewski i Wald (1981) twierdzą, że „upośledzenie umysłowe to istotnie niższy od przeciętnego ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego łącznie z upośledzeniem w zakresie przystosowania się ze zmianami w ośrodkowym układzie nerwowym, niedorozwój umysłowy natomiast (inaczej też oligofrenia) to uszkodzenia i dysfunkcje powstałe w okresie rozwojowym” (s. 180-181).

Według Klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM-V) niepełnosprawność intelektualna jest „zaburzeniem rozpoczynającym się w okresie rozwoju i obejmuje deficyty zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i adaptacyjnego w obszarach dotyczących rozumienia pojęć, funkcjonowania społecznego oraz w dziedzinach praktycznych” (Gałecki et al., 2013, s. 37). Diagnoza niepełnosprawności intelektualnej wymaga, aby dodatkowo zostały spełnione kryteria obejmujące: (A) „obecność deficytów w funkcjonowaniu intelektualnym”; (B) „występowanie deficytów w przystosowywaniu się, powodujących niepowodzenia w realizacji standardów rozwojowych i społeczno-kulturowych [...], deficyty przystosowawcze ograniczają funkcjonowanie w jednej lub wielu spośród codziennych czynności, takich jak porozumiewanie się, uczestniczenie w życiu społecznym, samodzielne życie, w różnorodnych środowiskach, takich jak dom, szkoła, praca lub grupa społeczna” oraz (C) „początek deficytów intelektualnych i przystosowawczych w okresie rozwojowym” (Gałecki et al., 2013, s. 37, 38). W Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-11 niepełnosprawność intelektualna została określona jako zaburzenia rozwoju intelektualnego, co może mieć mniej stygmatyzujący charakter (Gaebel et al., 2017). Niepełnosprawność intelektualna została skategoryzowana, kryterium doprecyzowania jest ciężkość zaburzenia: 317/F70 – niepełnosprawność intelektualna lekka; 318.0/F71 – niepełnosprawność intelektualna umiarkowana; 318.1/F72 – niepełnosprawność intelektualna znaczna; 318.2/F73 – niepełnosprawność intelektualna głęboka (DSM V/ICD-11). Poziom funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną może być bardzo zróżnicowany w wielu obszarach (fizycznym, intelektualnym, społecznym), co staje się wyraźnym determinantem funkcjonowania zawodowego, które jest możliwe przede wszystkim dla osób z upośledzeniem lekkim i w mniejszym stopniu z umiarkowanym.

Podsumowanie

Celem przeprowadzonego badania jest sprawdzenie poziomu kompetencji społecznych u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym przed i po zakończeniu udziału w projekcie dotyczącym zatrudniania wspomaganego na otwartym rynku pracy. Tym samym zdobycie informacji o tym, czy udział

w zatrudnieniu wspomaganym umożliwia podnoszenie kompetencji społecznych u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym. Na podstawie przeglądu literatury oraz badań innych autorów przejęto, że:

- U osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym biorących udział w zatrudnieniu wspomaganym nastąpi zauważalny wzrost ogólnego poziomu kompetencji społecznych.
- U osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym biorących udział w zatrudnieniu wspomaganym nastąpi zauważalny wzrost poziomu kompetencji społecznych na skalach emocji, umiejętności zawodowych i społecznienia.
- U osób z niepełnosprawnością intelektualną biorących udział w zatrudnieniu wspomaganym nastąpi zauważalny wzrost ogólnego poziomu kompetencji społecznych – niezależnie od stopnia niepełnosprawności (lekki/umiarkowany).

Metoda

Uczestnicy badania. Osobami badanymi były osoby z niepełnosprawnością intelektualną, zrekrutowane do projektu Centrum Doradztwa i Wspierania Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną w liczbie 57 osób. Wśród badanych było 36 kobiet i 21 mężczyzn z orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym (43 osoby) i lekkim (14 osób), przedział wiekowy badanych wynosił 26-46 lat.

Procedura badania. Proces badawczy rozpoczął się od diagnozy poziomu kompetencji społecznych badanej grupy. Badania zostały przeprowadzone dwa razy: pierwszy raz przed rozpoczęciem udziału w projekcie i drugi raz po zakończeniu udziału w projekcie dotyczącym zatrudnienia wspomaganego. Czas trwania badań: lipiec 2021 – luty 2022, miejscem przeprowadzenia badań była siedziba projektu. Badania były przeprowadzane indywidualnie, dwukrotnie posłużono się tym samym kwestionariuszem służącym do oceny poziomu kompetencji społecznych – Kwestionariusz Oceny Indywidualnych Efektów Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej uczestnika projektu.

Narzędzie badawcze. Kwestionariusz Oceny Indywidualnych Efektów Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej uczestnika projektu został stworzony przez radę programową warsztatów terapii zajęciowej „Winnica” w Zielonej Górze, od tego czasu jest wykorzystywany do oceny indywidualnych efektów rehabilitacji społecznej i zawodowej uczestników terapii, warsztatów i innych projektów. Narzędzie powstało na podstawie badań i literatury przedmiotu opublikowanej w latach 90. Kwestionariusz podzielony jest według następujących kategorii: (1) zaradność osobista, (2) uspołecznienie, (3) sfera emocjonalna, (4) sfera intelektualna, (5) motoryka, (6) umiejętności zawodowe, (7) postawa zawodowa. Kwestionariusz składa się ze 100 pytań, które należy ocenić w pięciostopniowej skali.

Wyniki

Analizy statystyczne uzyskanych wyników badań zostały przeprowadzone przy użyciu programu IBM SPSS Statistics wersja 27. Podstawowe statystyki opisowe prezentuje tabela 1, natomiast statystyki rzetelności skal przedstawia tabela 2.

Tabela 1. Statystyki opisowe skal zaradność osobista, uspołecznienie, emocje, intelektualna, motoryka, umiejętności zawodowe

Skala	Minimum (Min.)	Maksimum (Max.)	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)	Skośność (S)	Kurtoza (K)
Sfera zaradność osobista	27	45	41,70	4,456	-1,445	1,809
Sfera uspołecznienie	44	80	61,63	8,562	0,516	-0,199
Sfera emocjonalna	16	30	22,81	2,806	-0,449	1,074
Sfera intelektualna	29	76	54,19	9,607	0,538	-0,031
Sfera motoryka	14	35	23,89	5,586	0,866	-0,095
Sfera umiejętności zawodowe	98	156	118,25	16,402	0,686	-0,338

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Rozkład badanych zmiennych jest pod względem kurtozy zbliżony do rozkładu normalnego (mezokurtyczny). Skośność jest drugą miarą symetrii rozkładu w analizowanym przykładzie. Dla zmiennej zaradność osobista rozkład wyników nie jest zbliżony do normalnego (jest skośny ujemnie).

Tabela 2. Statystyki rzetelności skal sfera zaradność osobista, sfera uspołecznienie, sfera emocjonalna, sfera intelektualna, sfera motoryka, sfera umiejętności zawodowe

Skala	Statystyki rzetelności	Wartości
Sfera zaradność osobista	<i>alfa</i> Cronbacha	0,956
Sfera uspołecznienie	<i>alfa</i> Cronbacha	0,947
Sfera emocjonalna	<i>alfa</i> Cronbacha	0,879
Sfera intelektualna	<i>alfa</i> Cronbacha	0,975
Sfera motoryka	<i>alfa</i> Cronbacha	0,992
Sfera umiejętności zawodowe	<i>alfa</i> Cronbacha	0,968

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Wyniki uzyskane na poszczególnych skalach kwestionariusza wskazują, że zastosowany kwestionariusz jest rzetelnym narzędziem pomiarowym.

Sprawdzenie różnicy w poziomie kompetencji społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym warunkowanej odbyciem udziału w zatrudnieniu wspomaganym jest możliwe poprzez dokonanie analizy statystycznej przy użyciu testu *t* dla prób zależnych, uzyskane wyniki analiz prezentują tabele 3 i 4.

Tabela 3. Statystyki opisowe dla przeprowadzonego badania – Badanie 1: Poziom kompetencji społecznych przed przystąpieniem do zatrudnienia wspomaganego, Badanie 2: Poziom kompetencji społecznych po zakończeniu udziału w zatrudnieniu wspomaganym

Ogólny poziom kompetencji społecznych	Średnia (<i>M</i>)	Odchylenie standardowe (<i>SD</i>)	Błąd standardowy średniej
Przed zatrudnieniem wspomaganym	325,61	39,226	5,196
Po zatrudnieniu wspomaganym	347,35	41,002	5,431

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Test *t* dla prób zależnych – Porównywanie różnic w poziomie kompetencji społecznych przed i po zakończeniu udziału w zatrudnieniu wspomaganym

Różnice w ogólnym poziomie kompetencji społecznych	Średnia (<i>M</i>)	Odchylenie standardowe (<i>SD</i>)	Błąd standardowy średniej	95% przedział ufności dla różnicy średnich		<i>t</i>	df	Istotność dwustronna
				dolna granica	górną granica			
Przed i po udziale w zatrudnieniu wspomaganym	-21,737	12,484	1,653	-25,049	-18,424	-13,146	56	$p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

Analiza uzyskanych wyników pozwala zauważyć, że średnia suma punktów obrazujących poziom kompetencji społecznych w badaniu pierwszym przeprowadzonym przed udziałem w zatrudnieniu wspomaganym ($M = 325,61$; $SD = 39,226$) jest niższa niż suma punktów uzyskanych w badaniu drugim po uczestnictwie w zatrudnieniu wspomaganym ($M = 347,35$; $SD = 41,002$). Analiza pokazała także, że różnica ta jest istotna statystycznie, $t(56) = -13,146$; $p < 0,001$, co oznacza, że u uczestników badania zauważalny jest wzrost kompetencji społecznych.

Chęć pogłębienia wyników badań skłania do dokonania porównania zmian w poziomie kompetencji społecznych po udziale w zatrudnieniu wspomaganym w różnych obszarach (na różnych skalach). Dokonano porównań poziomu kompetencji społecznych na skali emocji, na skali umiejętności zawodowe, na skali uspołecznienie. Wyniki porównań prezentują tabele 5 i 6.

Tabela 5. Statystyki opisowe dla przeprowadzonego badania – Badanie 1: Poziom kompetencji społecznych przed przystąpieniem do zatrudnienia wspomaganego, Badanie 2: Poziom kompetencji społecznych po zakończeniu udziału w zatrudnieniu wspomaganym na skalach: sfera emocjonalna, sfera umiejętności zawodowych i sfera uspołecznienie

Poziom kompetencji społecznych	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)	Błąd standardowy średniej
Na skali sfera emocjonalna przed zatrudnieniem wspomaganym	22,81	2,806	0,372
Na skali sfera emocjonalna po zatrudnieniu wspomaganym	24,98	3,199	0,424
Na skali sfera umiejętności zawodowe przed zatrudnieniem wspomaganym	121,42	16,934	2,243
Na skali sfera umiejętności zawodowe po zatrudnieniu wspomaganym	135,26	18,654	2,471
Na skali sfera uspołecznienie przed zatrudnieniem wspomaganym	61,63	8,562	1,134
Na skali sfera uspołecznienie po zatrudnieniu wspomaganym	65,98	8,771	1,161

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Testy t dla prób zależnych – Porównywanie różnic w poziomie kompetencji społecznych przed i po zakończeniu udziału w zatrudnieniu wspomaganym na skalach: sfera emocjonalna, sfera umiejętności zawodowych i sfera uspołecznienie

Różnice w poziomie kompetencji społecznych przed i po udziale w zatrudnieniu wspomaganym	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)	Błąd standardowy średniej	95% przedział ufności dla różnicy średnich		t	df	Istotność dwustronna
				dolna granica	górną granica			
Na skali sfera emocjonalna	-2,175	2,536	0,336	-2,848	-1,502	-6,476	56	p < 0,001
Na skali sfera umiejętności zawodowe	-13,842	8,088	0,336	-15,988	-11,696	-12,921	56	p < 0,001
Na skali sfera uspołecznienie	-4,350	5,293	0,701	-5,755	-2,946	-6,206	56	p < 0,001

Źródło: opracowanie własne.

Analiza uzyskanych wyników pozwala zauważyć, że średnia suma punktów obrazujących poziom kompetencji społecznych badanych na wszystkich analizowanych ska-

lach w pierwszym przeprowadzonym przed udziałem w zatrudnieniu wspomaganym (skala sfera emocjonalna: $M = 22,81$; $SD = 2,806$; skala sfera umiejętności zawodowe: $M = 121,42$; $SD = 16,934$; skala sfera uspołecznienie: $M = 61,63$; $SD = 8,562$) są niższe niż średnia suma punktów uzyskanych w badaniu drugim po uczestnictwie w zatrudnieniu wspomaganym na wszystkich skalach (skala sfera emocjonalna: $M = 24,98$; $SD = 2,806$; skala sfera umiejętności zawodowe: $M = 135,26$; $SD = 18,654$; skala sfera uspołecznienie: $M = 65,98$; $SD = 8,771$).

Analiza pokazała, że różnice te są istotne statystycznie (na skali emocje: $t(56) = -6,476$; $p < 0,001$, na skali umiejętności zawodowe: $t(56) = -12,921$; $p < 0,001$, na skali uspołecznienie: $t(56) = -6,206$; $p < 0,001$), co oznacza, że u uczestników badania zauważalny jest wzrost kompetencji społecznych – na wszystkich analizowanych skalach. Można zatem podsumować, że u osób badanych po udziale w zatrudnieniu wspomaganym nastąpił rozwój kompetencji społecznych na wszystkich analizowanych skalach. Analiza uzyskanych wyników umożliwiła także porównanie, czy w obu grupach osób badanych identyfikowanych ze względu na stopień niepełnosprawności wystąpił rozwój kompetencji społecznych po uczestnictwie w zatrudnieniu wspomaganym (tabela 7 i 8).

Tabela 7. Statystyki opisowe: Badanie 1: Poziom kompetencji społecznych przed przystąpieniem do zatrudnienia wspomaganego, Badanie 2: Poziom kompetencji społecznych po zakończeniu udziału w zatrudnieniu wspomaganym u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym z podziałem na grupy definiowane stopniem niepełnosprawności

Ogólny poziom kompetencji społecznych	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)	Błąd standardowy średniej
U osób z niep. intelekt. w stopniu lekkim przed zatrudnieniem wspomaganym	383,71	16,438	4,393
U osób z niep. intelekt. w stopniu lekkim po zatrudnieniu wspomaganym	404,86	17,879	4,778
U osób z niep. intelekt. w stopniu umiarkowanym przed zatrudnieniem wspomaganym	306,70	21,827	3,329
U osób z niep. intelekt. w stopniu umiarkowanym po zatrudnieniu wspomaganym	328,63	26,103	3,981

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że niezależnie od stopnia niepełnosprawności osoby nastąpił rozwój kompetencji społecznych. Badanie pierwsze uwiarydociło, że poziom kompetencji społecznych przed zatrudnieniem wspomaganym jest niższy (średni poziom kompetencji społecznych przed zatrudnieniem wspomaganym (1) u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim: $M = 383,71$,

Tabela 8. Testy t dla prób zależnych – Porównywanie różnic w poziomie kompetencji społecznych przed i po zakończeniu udziału w zatrudnieniu wspomaganym u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym z podziałem na grupy

Różnice w poziomie ogólnych kompetencji społecznych przed i po zakończeniu udziału w zatrudnieniu wspomaganym	Średnia (<i>M</i>)	Odchylenie standardowe (<i>SD</i>)	Błąd standardowy średniej	95% przedział ufności dla różnicy średnich		t	df	Istotność dwustronna
				dolna granica	górna granica			
U osób z niepełnosprawnością intelektualną w stop. lekkim	-21,143	10,741	2,871	-27,344	-14,941	-7,365	13	$p < 0,001$
U osób z niepełnosprawnością intelektualną w stop. umiarkowanym	-21,930	13,112	2,000	-25,965	-17,895	-10,968	42	$p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

$SD = 16,438$ i (2) u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym: $M = 306,70$, $SD = 21,827$) niż poziom kompetencji społecznych po zatrudnieniu wspomaganym – wyniki badania 2 ((1) u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim: $M = 404,86$, $SD = 17,879$ i (2) u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym: $M = 328,63$, $SD = 26,103$).

Różnice te są istotne statystycznie w obu grupach badanych: (a) różnice w poziomie kompetencji u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim $t(13) = -7,365$; $p < 0,001$, (b) różnice w poziomie kompetencji u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym $t(42) = -10,968$, $p < 0,001$, pozwala to na wniosek, że zarówno u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, jak i umiarkowanym nastąpił wzrost poziomu kompetencji społecznych.

Dyskusja wyników

Przeprowadzone badanie miało na celu sprawdzenie, czy zatrudnienie wspomaganie na otwartym rynku pracy sprzyja podnoszeniu ogólnego poziomu kompetencji społecznych u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym. Próbowano także pozyskać informacje, czy rozwój kompetencji społecznych dotyczy różnych obszarów funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym, takich jak sfera emocjonalna, sfera uspołecznienie i sfera umiejętności zawodowe. Weryfikacji poddana została także teza mówiąca o rozwoju kompetencji społecznych poprzez udział w zatrudnieniu wspomaganym, który to rozwój jest możliwy zarówno w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, jak i w stopniu umiarkowanym.

Analiza wyników badań pokazała, że różnice pomiędzy wyjściowym ogólnym poziomem kompetencji społecznych a ogólnym poziomem kompetencji społecznych po udziale w zatrudnieniu wspomaganym są znaczące i istotne statystycznie. Przedstawione wyniki i analiza badań potwierdzają, że indywidualne i kompleksowe wsparcie osoby z niepełnosprawnością intelektualną w warunkach zatrudnienia wspomaganego ma znaczenie w kontekście społecznego funkcjonowania. Adekwatne i celowane wsparcie umożliwia rozwój kompetencji społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną, co w konsekwencji może oddziaływać motywująco na podejmowanie aktywności zawodowej (Bałtowska et al., 2008). Istotne wydaje się tworzenie możliwości zatrudnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną przede wszystkim na otwartym rynku pracy. Ważnym elementem wsparcia osoby niepełnosprawnej w wejściu na rynek pracy i aktywnym na nim pozostaniu wydaje się zaangażowanie i pomoc pracodawcy w przełamywaniu barier mentalnych i formalnych w środowisku pracy. Na podstawie zgromadzonego materiału badawczego można potwierdzić wzrost kompetencji społecznych na skali sfera emocjonalna. Rozwój dotyczy takich kategorii jak kontrola emocji, reakcje emocjonalne adekwatne do sytuacji, odporność na frustrację, akceptacja siebie, realne poczucie własnej wartości, dokonywanie samooceny w odniesieniu do swojego zachowania, dokonywanie samooceny w odniesieniu do pracy, wykazywanie zainteresowania poszukiwaniem partnera/partnerki. Przedstawione dane empiryczne wskazują na zróżnicowanie odpowiedzi wśród badanych w ocenie kategorii: emocjonalna kontrola i dokonywanie samooceny swojego zachowania. Wzrost kompetencji w tym zakresie w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną wydaje się mieć szczególnie znaczenie, Dembińska (2021) zauważa, że: „specyfika funkcjonowania emocjonalnego związana jest z poziomem sprawności intelektualnej, a konsekwencją tych deficytów jest trudność w adekwatnym odbieraniu, przeżywaniu i wyrażaniu emocji” (s. 21). Nieprawidłowości w funkcjonowaniu emocjonalnym osób z niepełnosprawnością intelektualną mogą stanowić źródło stresu, a także stawać się przyczyną powstawania wielu barier utrudniających współpracę i skuteczne komunikowanie się. Odmienne stanowisko przedstawiają Trambacz i Gołaska (2010), zaznaczając, że do niedawna uważano, iż rozwój emocjonalny osób z niepełnosprawnością intelektualną jest „jakościowo odmienny od tylko pozornie analogicznie przebiegającego procesu u osób pełnosprawnych” (s. 31-51). Obecnie mocno dyskusyjne wydaje się podkreślanie sztywności i małego zróżnicowania emocji wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną. Niejednokrotnie próbowano pokazać, że rozwój emocjonalny osób z niepełnosprawnością intelektualną jest taki sam jak rozwój emocjonalny osób sprawnych, ale jego przebieg jest opóźniony. Trambacz i Gołaska (2010) wskazują również na rolę pojawiających się perspektyw kwestionujących twierdzenie dotyczące niskiego poziomu kontroli popędów, niedorozwoju uczuciowości wyższej, nieadekwatności emocjonalnej,

a także impulsywności i niezdolności do samokontroli u osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nowe spojrzenie na kwestie emocji u osób z niepełnosprawnością intelektualną stwarza konieczność zastanowienia się nad ewentualnymi trudnościami, jakie mogą pojawić w związku z rozwojem emocjonalnym tych osób. Być może badania dotyczące zatrudnienia wspomaganego będą pomocne w planowaniu odpowiedniego wsparcia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie radzenia sobie z emocjami i staną się podstawą do kolejnych badań w tym obszarze.

U osób z niepełnosprawnością intelektualną przed udziałem w zatrudnieniu wspomaganym na skali: sfera umiejętności zawodowe (Badanie 1) odnotowano w przeważającej części znacznie niższy poziom kompetencji zawodowych w porównaniu do Badania 2. Po zakończeniu udziału w zatrudnieniu wspomaganym (Badanie 2) zauważalny jest wzrost umiejętności w tym zakresie. Wyniki te są istotne statycznie. Jest to wynik zasługujący na uwagę, ponieważ u osób z niepełnosprawnością intelektualną zwykle proces nabywania samodzielności w działaniu jest długotrwały i szczególnie wymagający. Kossewska (2003) zauważa także, że między innymi produktywność jest kryterium akceptacji osób niepełnosprawnych, zatem podnoszenie umiejętności zawodowych przez osoby niepełnosprawne będzie sprzyjało większej akceptacji społecznej. Należy zaznaczyć, że w omawianych wynikach badań rozwój umiejętności zawodowych dotyczy wszystkich badanych, potwierdza to znaczenie pracy osób z niepełnosprawnością intelektualną na otwartym rynku pracy jako czynnika determinującego rozwój tych osób. Przedstawione wyniki badań mogą służyć budowaniu pozytywnego wizerunku pracownika z niepełnosprawnością, pozwalają na przełamywanie stereotypów mówiących o tym, że osoby z niepełnosprawnością nie potrafią efektywnie pracować, nie są w stanie opanować umiejętności zawodowych i prawidłowo wykonywać powierzonych obowiązków. Analiza wyników badań pokazuje, że przy odpowiednim wsparciu, a także właściwie dobranym stanowisku pracy osoby z niepełnosprawnością intelektualną są w stanie nie tylko wykonywać pracę, ale także rozwijają swoje kompetencje i umiejętności, profesjonalnie realizując powierzone obowiązki.

Ostatecznie potwierdzono, że udział osób z niepełnosprawnością intelektualną w zatrudnieniu wspomaganym umożliwił rozwój kompetencji społecznych, takich jak na przykład: współdziałanie, nawiązywanie kontaktów czy funkcjonowanie w grupie. Otrzymane wyniki na skali sfera uspołecznienia potwierdzające wzrost kompetencji w tym zakresie być może staną się pomocne dla badanych oraz osób planujących skuteczne wsparcie w procesie rozwijania kompetencji społecznych u osób z niepełnosprawnością intelektualną. Takie wyniki są potwierdzeniem konkluzji Chodkowskiej (2011), która zauważa, że „osoby z upośledzeniem umysłowym pod wpływem doskonalenia zawodowego rozwijają się, zdobywają doświadczenie i wiedzę, adaptują się do warunków pracy, lepsze jest ich uspołecznienie, [...] lepiej funkcjonują również

poza obszarem zawodowym, nabierają poczucia własnej wartości, uniezależniają się od innych” (s. 39-40). Patrząc perspektywicznie, można przypuszczać, że udział w zatrudnieniu wspomaganym może być skutecznym treningiem praktycznym podnoszenia kompetencji społecznych w przyszłości. Wzrost kompetencji społecznych może mieć związek z podniesieniem efektywności w pracy, a w przypadku jej utraty – z pojawieniem się odpowiedniej motywacji do znalezienia nowej (Smółka, 2008).

Zauważono także, że po zakończeniu udziału w zatrudnieniu wspomaganym odnotowano wzrost kompetencji społecznych w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, a także w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. Może to oznaczać, że w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym mimo istnienia być może większej liczby potencjalnych deficytów i ograniczeń poznawczych wzrost kompetencji społecznych jest możliwy.

Ograniczenia badań własnych

W przedstawionych badaniach należy zwrócić uwagę na wystąpienie pewnych ograniczeń metodologicznych, co sugeruje zachowanie pewnej ostrożności przy wyciąganiu ostatecznych wniosków i ich nadmiernym uogólnianiu. Grupa badawcza składa się tylko z uczestników jednego projektu organizowanego przez Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Koło w Głogowie. Udział w badaniu miał charakter deklaracyjny, co daje stosunkowo wąski ogląd specyfiki zatrudnienia wspomaganego. W przyszłości należałoby przeprowadzić badania w projektach organizowanych przez inne organizacje i instytucje, a także dołożyć starań, aby badania te obejmowały szerszą grupę osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nie bez znaczenia pozostaje kwestia wyboru narzędzia badawczego. Ze względu na stosunkowo ograniczoną ofertę narzędzi badawczych skierowanych do osób z niepełnosprawnością intelektualną wybrano narzędzie zalecane przez terapeutów z warsztatów terapii zajęciowej „Winnica” w Zielonej Górze. Zasadne wydaje się także podjęcie starań w celu opracowania nowych narzędzi badawczych, ze względu na wspomnianą ograniczoną dostępność odpowiedniego narzędzia umożliwiającego badanie w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną. W badaniu nie uwzględniono czynników osobowościowych członków badanej grupy, które mogą mieć istotne znaczenie w przypadku rozwoju kompetencji społecznych.

Zastosowanie praktyczne uzyskanych wyników

Rozwój kompetencji społecznych w kontekście nabywania umiejętności niezbędnych do radzenia sobie w codziennym życiu i rozwoju samodzielności stanowi bardzo ważny aspekt funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Użyteczność zatrud-

nienia wspomaganego w procesie nabywania kompetencji społecznych można przyjąć jako skuteczne narzędzie w procesie terapii, wspomaganie i aktywizacji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Prezentowane wyniki badań, potwierdzające rozwój kompetencji społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym w wyniku udziału w zatrudnieniu wspomaganym, mogą przyczynić się do popularyzacji idei zatrudnienia wspomaganego nie tylko w środowisku osób z niepełnosprawnościami, ale przede wszystkim wśród pracodawców i w środowiskach akademickich, związanych z kształceniem specjalistów w dziedzinie rehabilitacji i aktywizacji osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Bibliografia

- Bałtowska M., Głaz M., Prusisz G. (2008), *Analiza rynku pracy na terenach działalności Centrum DZWONI*, [w:] *Centrum Doradztwa Zawodowego i wspierania Osób Niepełnosprawnych Intelektualnie. Raport 2006-2008*, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Warszawa, s. 269-317.
- Bugajska J., Hadław A., Kamińska J., Pawłowska-Cypriak K., Pora H., Skupień A., Sokołowski M., Spychała E., Zakrzewska M., Żmuda Ł. (2019), *Niepełnosprawność intelektualna*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w pracy. Poradnik dla pracodawców*, Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa.
- Chodkowska M. (2011), *Drogi do integracji osób z upośledzeniem umysłowym*, [w:] *Osoba z upośledzeniem umysłowym w realiach współczesnego świata*, red. M. Chodkowska, D. Osik-Chudowolska, Impuls, Kraków.
- Drachal H. (red.) (2013), *Europejska Unia Zatrudnienia Wspomaganego. Broszura informacyjna i standardy jakości*, Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych, Warszawa.
- Gaebel W., Zielasek J., Reed. G.M. (2017), *Zaburzenia psychiczne i behawioralne w ICD-11: koncepcje, metodologie oraz obecny status*, „Psychiatria Polska”, nr 51(2), s. 169-195.
- Gałecki P., Pilecki M., Rymaszewska J., Szulc A., Sidorowicz S., Wciórka J. (red.) (2013), *Kryteria Diagnostyczne Zaburzeń Psychiczych DSM-5*, Edra Urban & Partner, Wrocław.
- Grzesiak I., Jurkian A. (2014), *Podręcznik wdrażania modelu zatrudnienia wspomaganego osób głuchych i niedosłyszących*, [w:] *ERKON. Podręcznik wdrożenia modeli zatrudnienia wspomaganego – Razem do Pracy*, ERKON, Elbląg.
- Hulek A. (red.) (1988), *Pedagogika Rewalidacyjna*, PWN, Warszawa.
- Jakubowska U. (1996), *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 39, s. 29-40.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2000), *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2003), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, Impuls, Kraków.
- Kossewska J. (2003), *Spółeczeństwo wobec osób niepełnosprawnych – postawy i ich determinanty*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis Folia 14 Studia Psychologica”, nr I, s. 39-59.
- Kostrzewski J., Wald I. (1981), *Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym*, [w:] *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, red. K. Kirejczyk, Wydawnictwo WSPS Kościelska, Warszawa.
- Krause A. (2004), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Impuls, Kraków.

- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Scholar, Warszawa.
- Maciarz A. (2005), *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Impuls, Kraków.
- Majewski T. (2006), *Zatrudnienie wspomagane osób niepełnosprawnych*, Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna, Warszawa.
- Martowska K. (2012), *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Liberi Libri, Warszawa.
- Matczak A. (2001), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Matczak A. (2008), *Uwarunkowania kompetencji społecznych*, niepublikowany wykład dla doktorantów, który odbył się na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
- Najmiec A. (2007), *Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy w państwach Unii Europejskiej*, Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa.
- Pańczyk J. (2006), *Upośledzenie umysłowe czy niepełnosprawność intelektualna?*, „Forum Pedagogów Specjalnych XXI w.”, t. 7, s. 73-75.
- Pietrzak M., Sobocha E. (2019), *Kompetencje społeczne a możliwości aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną na otwartym rynku pracy*, „Przedsiębiorczość-Edukacja”, nr 15(2), s. 95-105.
- Smółka P. (2008), *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer Polska, Kraków.
- Spionek H. (1985), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa.
- Spitzberg R.H., Cupach W.R. (1989), *Handbook Of Interpersonal Competence Research*, Springer-Verlag Inc., New York.
- Trambacz S., Gołaska P. (2010), *Inteligencja emocjonalna osób z niepełnosprawnością intelektualną*, „Studia Psychologiczne”, nr 10, s. 31-51.
- Wojciszke B., Pieńkowski R. (1985), *Q-sort Funkcjonowania Społecznego (QFS) – prezentacja narzędzia i przykłady jego zastosowań*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 28, s. 527-545.
- Żółkowska T. (2004), *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*, Oficyna In Plus, Szczecin.

Źródła internetowe

- Atlas dobrych praktyk inkluzji społecznej i zawodowej* (2011), Warszawa: FISE na zlecenie FEBEA, http://www.ngo.pl/files/wiadomosci.ngo.pl/public/korespondenci/porta1_ekonomiaspoleczna/AE.pdf [data dostępu: 1.06.2022].
- Dembińska L. (2021), *Specyfika emocji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, <https://www.przedszkola.edu.pl/specyfika-emocji-osob-z-niepelnosprawnoscia-intelektualna.htm> [data dostępu: 22.11.2021].

Katarzyna Łapkowska
Uniwersytet Zielonogórski

STYLE PRZYWIĄZANIA A DOBROSTAN PSYCHICZNY STUDENTEK PEDAGOGIKI W KONTEKŚCIE INKLUZJI EDUKACYJNEJ OSÓB O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH

ATTACHMENT STYLES AND MENTAL WELL-BEING OF FEMALE PEDAGOGY STUDENTS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INCLUSION OF PEOPLE WITH DIVERSE NEEDS

Summary. The aim of this work was to analyse the relationship between attachment styles and psychological (emotional, personality and social) well-being in women in early adulthood. The study included 140 women aged 20 to 35 years. The studies were carried out using two questionnaire methods. The KSP questionnaire by M. Plopa (2008) was used to check the attachment styles. The feeling of mental well-being was determined by the Well-being Survey Questionnaire (KBS) prepared by L. Wojciechowska i M. Łada (2006). Standardised statistical methods were used to analyse the study results. Based on the results, there is a positive, moderately strong association between a secure attachment style and mental well-being in women in early adulthood; In addition, there is a statistically significant negative correlation between avoidant attachment and the mental well-being of women in early adulthood and a negative correlation of anxious-ambivalent attachment with the mental well-being of women in early adulthood. The obtained results allow for a better understanding of the quality of functioning of pedagogy students in their various areas of life. Adjusting the interactions to the determined level of a person's mental well-being, taking into account their attachment style, may be of significant importance for their functioning in the professional sphere – in the case of the surveyed students, this applies to work in the field of education.

Keywords: attachment styles, well-being, early adulthood, educational inclusion

Wprowadzenie

Okres wczesnej dorosłości jest uwarunkowany zadaniami rozwojowymi, które prowadzą do poczucia spełnienia, odczuwania satysfakcji z własnego życia oraz do kierowania ku realizacji dalszych zadań rozwojowych. Jednym z zadań rozwojowych tego okresu jest rozpoczęcie pracy zawodowej (Havighurst, 1953, za: Harwas-Napierała, Trempała, 2000). W dorosłym życiu jednostki równie ważnym determinantem jest

przywiązanie. Odpowiada ono za elastyczność w relacjach, otwartość na innych oraz wysokie poczucie własnej wartości (Bowlby, 2016). Dobrostan psychiczny ujmowany jest jako równowaga pomiędzy uczuciami pozytywnymi oraz negatywnymi, których doświadcza jednostka (Bradburn, 1969, za: Keyes, Waterman, 2003). Celem przeprowadzonego badania było wzbogacenie dotychczasowej wiedzy o stylach przywiązania oraz ich związku z dobrostanem psychicznym jednostek. Uzyskane wyniki pozwalają lepiej rozumieć funkcjonowanie osób pracujących jako pedagodzy. Zbadanie korelacji między przywiązaniem a dobrostanem psychicznym pozwala na dalsze wzbogacenie analiz o gotowość pedagogów na zmiany dotyczące inkluzji edukacyjnej osób o różnicowanych potrzebach.

Wczesna dorosłość

Okres wczesnej dorosłości rozpoczyna się od 20. r.ż. i trwa do 35. r.ż. (Erikson, 1968). R.J. Havighurst w 1953 roku wprowadził pojęcie zadań rozwojowych, gdzie rozwój określany jest jako rozwiązywanie problemów, które występują w wyznaczonym okresie życia. Zadania rozwojowe definiowane są jako zestawienie jednostki z występującym problemem. Rozstrzygnięcie zadania rozwojowego prowadzi do poczucia zadowolenia, spełnienia i wzrostu motywacji do pokonywania kolejnych zadań rozwojowych. Do zadań rozwojowych wczesnej dorosłości należą: wybór małżonka, nauka współżycia z małżonkiem, stworzenie własnej rodziny, wychowanie potomstwa, prowadzenie gospodarstwa domowego, rozpoczęcie pracy zawodowej, podjęcie obowiązków obywatelskich, znalezienie własnej grupy społecznej (Havighurst, 1953, za: Harwas-Napierała, Trempała, 2000).

Dobrostan psychiczny

Dobrostan psychiczny jest przedmiotem zainteresowań różnych badaczy, a jeden z obszarów jest związany z subiektywnym dobrostanem (Keyes, Moore, 2003). Subiektywny dobrostan dotyczy trzech aspektów życia jednostki: dobrostanu emocjonalnego, psychologicznego i społecznego. C.L.M. Keyes i M.B. Waterman odeszli od wcześniejszych definicji dobrostanu jako dwuczynnikowego podejścia, które skupiało się wokół poczucia szczęścia i zadowolenia z życia. Keyes i Waterman poszerzyli ujęcie dobrostanu o odczucia jednostki związane z pozytywnym stosunkiem do życia, o odczucia dotyczące osobowości oraz odczucia jednostki w nawiązaniu do społecznego funkcjonowania (Keyes, Moore, 2003).

Dobrostan emocjonalny definiowany jest jako zadowolenie z życia i równowaga pomiędzy negatywnymi oraz pozytywnymi doświadczeniami. Afekt pozytywny skła-

da się z odczuć związanych z radością, dobrym nastrojem, spokojem, odczuwanym zadowoleniem z życia. Afekt negatywny składa się z odczuwanego smutku, poczucia nerwowości, niepokoju oraz poczucia beznadziejności jednostki (Diener, 1993, za: Keyes, Waterman, 2003).

Dobrostan psychologiczny, inaczej nazywany dobrostanem osobowościowym, składa się z samoakceptacji jednostki (ang. *self-acceptance*), pozytywnych relacji z innymi (ang. *positive relations*), rozwoju osobistego (ang. *personal growth*), celu w życiu (ang. *purpose in life*) i poczucia autonomii (ang. *autonomy*). Dobrostan psychologiczny przejawia się również w pozytywnej postawie jednostki wobec siebie oraz akceptacji wydarzeń życia codziennego. Osoby, które przejawiają wysoki poziom dobrostanu osobowościowego, są otwarte na nowe doświadczenia, skoncentrowane na rozwoju i realizacji celów, uważają swoje życie za wartościowe i celowe (Keyes, Waterman, 2003).

Dobrostan społeczny składa się z pięciu wymiarów: spójności społecznej, aktualizacji społecznej, integracji społecznej, akceptacji społecznej i wkładu społecznego. Spójność społeczna (ang. *social coherence*) definiuje społeczeństwo jako sensowną i przewidywalną strukturę. Aktualizacja społeczna (ang. *social actualization*) charakteryzuje się poczuciem wiary w potencjał społeczeństwa, który realizowany jest poprzez instytucje oraz obywateli. Integracja społeczna (ang. *social integration*) definiowana jest jako poziom odczuwania przez jednostkę integracji z innymi, którzy tworzą codzienną społeczność, ale również to, w jakim stopniu jednostka czuje przynależność do określonej społeczności i społeczeństwa jako całości. Akceptacja społeczna (ang. *social acceptance*) to poczucie ufności, życzliwości i wiary w innych ludzi oraz ich naturę. Natomiast wkład społeczny (ang. *social contribution*) definiowany jest z perspektywy jednostki jako takiej, która zobowiązana jest do przekazania ważnych wartości dla społeczności i jednocześnie jest jej członkiem (Keyes, Waterman, 2003).

Przywiązanie

Przywiązanie jako obszar badań naukowych na przestrzeni lat stało się zainteresowaniem wielu badaczy, między innymi J. Bowlby, M. Ainsworth, K. Bartholomew, C. Hazan, P. Shavier czy M. Plopa. Przywiązanie nie jest przypisywane wyłącznie do gatunku ludzkiego, ponieważ jest możliwe do zaobserwowania również u niektórych ssaków (Harlow, Zimmermann, 1959, za: Bowlby, 2016). John Bowlby definiuje przywiązanie jako utrzymywanie więzi psychicznej oraz fizycznej pomiędzy dzieckiem a figurą przywiązaniową. Utrzymywanie więzi odbywa się poprzez reaktywność matki na potrzeby dziecka, co determinuje wytworzenie bezpiecznego stylu przywiązaniowego. Jeżeli figura przywiązaniowa nie reaguje na potrzeby dziecka, unika go lub w sposób

wybiórczy wchodzi w interakcje z dzieckiem, może to spowodować wykształcenie się pozabezpiecznego stylu przywiązaniowego (Bowlby, 2016). M. Ainsworth rozszerzyła definicję stylów przywiązaniowych, rozszerzając zakres stylu pozabezpiecznego na styl unikający oraz lękowo-ambiwalentny. C. Hazan i P. Shaver przywiązanie ujęli w perspektywie bliskości dorosłych jako relacji romantycznych, gdzie zdefiniowali je jako proces, który oparty jest na więzi wytworzonej pomiędzy dwiema osobami dorosłymi (Hazan, Shaver, 1987).

Osoby o bezpiecznym stylu przywiązania przejawiają tendencję do dłuższego trwania w relacjach, doświadczania tych relacji jako szczęśliwszych i przyjaznych (Hazan, Shaver, 1987). Osoby o bezpiecznym stylu przywiązaniowym wykazują łatwość w tworzeniu nowych relacji, utrzymywaniu interakcji i szybszym rozwiązywaniu konfliktów (Bowlby, 2016).

Osoby o unikającym stylu przywiązania charakteryzują się wykazywaniem lęku przed intymnością oraz zaangażowaniem emocjonalnym w bliską relację z partnerem (Hazan, Shaver, 1987). Osoba, którą cechuje unikający styl przywiązania może przejawiać zachowania unikowe, które mają za zadanie ochronienie osoby przed rozczarowaniem związanym z bliską relacją, przed odrzuceniem i zranieniem, jednocześnie mają na celu złagodzenie i wyciszenie występującego niepokoju oraz negatywnych emocji (Marczak, 2001; Bowlby, 2016).

Osoby o lękowo-ambiwalentnym stylu przywiązaniowym dążą do bliskości i poczucia bezpieczeństwa, ale jednocześnie odczuwają lęk przed odrzuceniem i przed samą bliskością. Osoby przejawiające ten styl przywiązaniowy w dorosłym życiu są zależne od innych (Kościńska, 2006; Płopa, 2015).

Inkluzja edukacyjna osób o zróżnicowanych potrzebach

Pojęcie inkluzji edukacyjnej może być szeroko rozumiane jako idea i kierunek działań społecznych. W ujęciu edukacyjnym inkluzja dotyczy działań, które mają na celu włączenie oraz integrację osób o zróżnicowanych potrzebach (np. pod względem sensorycznym, możliwości intelektualnych czy ruchowych). Wprowadzenie edukacji włączającej powinno zapewniać równe możliwości uczniom o zróżnicowanych potrzebach, np. osobom z niepełnosprawnościami. W myśl inkluzji edukacja włączająca powinna zapewnić optymalny rozwój dla każdego ucznia – pełnosprawnego i z niepełnosprawnościami, oraz dzieci i młodzieży z innymi specjalnymi potrzebami (Bednarz, 2019).

C. Clark charakteryzuje edukację inkluzyjną jako ruch wspierający szkoły ogólnodostępne w poszerzaniu dostępnej oferty edukacyjnej, wyposażenia oraz zmiany ich

funkcjonowania w taki sposób, aby miały możliwość przyjęcia dzieci o zróżnicowanych potrzebach i ze zróżnicowanymi możliwościami psychofizycznymi (Zamkowska, 2009, za: Bednarz, 2019).

Inkluzji edukacyjnej osób o zróżnicowanych potrzebach nie można wprowadzić bez odpowiedniego przygotowania nauczycieli. Przygotowanie nauczycieli względem inkluzji edukacyjnej zostało poruszone w dokumencie UNESCO pt. *Inclusive teaching: preparing all teachers to teach all students*, który mówi o odpowiednim przygotowaniu metodycznym nauczycieli i nietraktowaniu inkluzji jako osobnego przedmiotu zainteresowania poszczególną grupą uczniów (np. uczniów z niepełnosprawnościami), a zachęca do systemowego ujęcia inkluzji. Wyróżnienie inkluzji jako skupienia na konkretnej grupie uczniów mogłoby powodować stygmatyzację, zwiększenie kategoryzacji oraz wykluczenia. W dokumencie UNESCO podkreślane jest również odpowiednie przygotowanie pedagogów, a w szczególności ich otwartość, nastawienie i giętkość względem zmian dotyczących szerokiego pojmowania inkluzji edukacyjnej (UNESCO, 2020).

Podsumowanie teoretyczne

Celem przeprowadzonego badania było ustalenie, czy występuje związek pomiędzy stylem przywiązania (bezpiecznym, unikowym oraz lękowo-ambiwalentnym) a poczuciem dobrostanu psychicznego u studentek pedagogiki będących we wczesnej dorosłości. Na podstawie analizy dotychczasowych badań zakładano, że:

Istnieje dodatni związek pomiędzy bezpiecznym stylem przywiązania a poczuciem dobrostanu psychicznego (w wymiarze osobowościowym, emocjonalnym oraz społecznym) u studentek pedagogiki we wczesnej dorosłości. Oczekuje się, że im wyższy poziom bezpiecznego stylu przywiązania, tym wyższy poziom poczucia dobrostanu w trzech jego wymiarach u badanych kobiet.

Istnieje ujemny związek pomiędzy unikowym stylem przywiązania a poczuciem dobrostanu w trzech jego wymiarach u studentek pedagogiki we wczesnej dorosłości. Przewiduje się, że im wyższy poziom stylu unikającego przywiązania, tym niższy poziom poczucia dobrostanu (w wymiarze osobowościowym, emocjonalnym oraz społecznym) u badanych studentek pedagogiki.

Istnieje ujemny związek pomiędzy pozabezpiecznym, lękowo-ambiwalentnym stylem przywiązania a poczuciem dobrostanu psychicznego (w wymiarze osobowościowym, emocjonalnym oraz społecznym) u kobiet we wczesnej dorosłości. Oczekuje się, że im wyższy poziom lękowo-ambiwalentnego stylu przywiązania, tym niższy poziom poczucia dobrostanu osobowościowego, emocjonalnego i społecznego u badanych kobiet.

Metoda

Definicje badanych zmiennych. Zmienna zależna to dobrostan psychiczny, który został zdefiniowany na podstawie trójwymiarowej koncepcji dobrostanu C.L.M. Keyes i M.B. Waterman. Zmienna niezależna, style przywiązania, została zdefiniowana za badaczami C. Hazan i P. Shaver (1987). Styl przywiązania składa się z trzech stylów przywiązaniowych, które zostały wyodrębnione jako styl bezpieczny, unikowy i lęko-wo-ambiwalentny.

Osoby badane. W badaniu uczestniczyły studentki kierunku pedagogika uczelni z województwa lubuskiego. Łącznie przebadano 140 kobiet w okresie wczesnej dorosłości. Największą liczbę badanej grupy – studentek kierunku pedagogika, stanowiły kobiety w wieku od 20 do 24 lat, jest to 55% osób przebadanych. Najmniejszą grupą były kobiety w wieku od 30 do 35 lat, jest to 17% respondentek. Pozostałe badane stanowią 28% przebadanej grupy, a ich przedział wiekowy to od 25 do 29 lat. Respondentki również zadeklarowały posiadane wykształcenie. Średnie wykształcenie ma aż 63% przebadanych kobiet, wyższe – 37% badanych.

Przebieg badania. Badanie zostało przeprowadzone od listopada 2021 do lutego 2022 roku. Osoby badane zostały zapewnione o anonimowości, naukowym charakterze oraz dobrowolności uczestnictwa w badaniu. Po wyrażeniu zgody na udział w badaniu osobom badanym zostały przekazane kwestionariusze. Kwestionariusze zostały przekazane w formie papierowej.

Narzędzia badawcze

Dobrostan psychiczny. W przeprowadzonym badaniu użyto *Kwestionariusza do badania samopoczucia* (KBS) autorstwa Łady i Wojciechowskiej (2006). Narzędzie to zostało stworzone do badania poczucia dobrostanu psychicznego u osób będących na etapie wczesnej dorosłości. Kwestionariusz bada trzy wymiary dobrostanu: dobrostan osobowościowy, dobrostan emocjonalny oraz dobrostan społeczny (Keyes, Waterman, 2003). Narzędzie to składa się z 90 stwierdzeń, które znajdują się na czterostopniowej skali Likerta, oraz z oceny ogólnego poziomu poczucia szczęścia, która przedstawiona jest na dziesięciopunktowej skali, gdzie „10” oznacza „bardzo szczęśliwy/a”, a „0” – „bardzo nieszczęśliwy/a”. Za pomocą wzoru *alfa* Cronbacha określone zostały wyniki rzetelności dla trzech wymiarów dobrostanu psychicznego. Dla dobrostanu osobowościowego *alfa* wynosiła 0,87, dla dobrostanu społecznego *alfa* = 0,85, natomiast dla dobrostanu emocjonalnego *alfa* = 0,90. Badanie można przeprowadzić indywidualnie lub grupowo.

Style przywiązania. Style przywiązania zostały zbadane za pomocą *Kwestionariusza stylów przywiązaniowych* (KSP) Mieczysława Plopy (2008). Narzędzie to zostało

stworzone do określania poczucia stylów przywiązaniowych, tj. styl bezpieczny, styl lękowo-ambiwalentny i styl unikowy u osób dorosłych. Kwestionariusz składa się z dwóch oddzielnych wersji, jedna z nich skierowana jest do kobiet, druga do mężczyzn w przedziale wiekowym od 20. do 60. roku życia. Osoby badane muszą ustosunkować się do 24 stwierdzeń, które dzielą się na trzy skale po 8 itemów. Wszystkie stwierdzenia zawarte w narzędziu znajdują się na siedmiostopniowej skali Likerta, gdzie 1 to „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 7 to „zdecydowanie się zgadzam”. Kwestionariusz spełnia kryteria trafności teoretycznej. Rzetelność wymiarów mierzono za pomocą Alfry Cronbacha, gdzie dla stylu bezpiecznego przywiązania wynosi ona 0,91, dla stylu unikowego – 0,80, dla stylu lękowo-ambiwalentnego – 0,78. Badanie można przeprowadzić indywidualnie bądź grupowo, czas wypełnienia kwestionariusza jest nieograniczony (Płopa, 2008).

Wyniki

Podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa zostały zaprezentowane w tabeli 1. W świetle wyników analizy statystycznej (współczynnik korelacji *r*-Pearsona) okazało się, że występują istotne związki między stylami przywiązaniowymi (stylem bezpiecznym, unikowym oraz lękowo-ambiwalentnym) a poczuciem dobrostanu psychicznego (w wymiarze osobowościowym, emocjonalnym i społecznym), które zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 1. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa (N = 140)

Wyszczególnienie	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>D</i>	<i>p</i>
Styl bezpieczny	44,19	46,00	9,72	-0,92	0,15	14,00	56,00	0,13	< 0,001
Styl lękowo-ambiwalentny	27,66	27,00	11,79	0,46	-0,38	8,00	56,00	0,08	0,021
Styl unikowy	18,83	17,00	9,28	0,88	0,25	8,00	49,00	0,15	< 0,001
Dobrostan osobowościowy	112,69	112,00	15,41	-0,15	-0,57	77,00	142,00	0,05	0,200
Dobrostan społeczny	111,83	112,00	13,68	-0,16	-0,51	76,00	140,00	0,05	0,200
Dobrostan emocjonalny	62,78	63,50	14,37	-0,20	-0,81	31,00	90,00	0,06	0,200

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Wyniki analizy statystycznej wskazują na występowanie istotnej umiarkowanej pozytywnie korelacji między stylem bezpiecznym a dobrostanem osobowościowym

($r = 0,39$; $p < 0,001$), społecznym ($r = 0,46$; $p < 0,001$) i emocjonalnym ($r = 0,40$; $p < 0,001$). Oznacza to, że im większe nasilenie bezpiecznego stylu przywiązania, tym większe poczucie dobrostanu we wszystkich trzech jego wymiarach u zbadanych studentek pedagogiki.

Tabela 2. Korelacja pomiędzy stylami przywiązania a poczuciem dobrostanu u badanych kobiet (N = 140)*

Styl		Dobrostan osobowościowy	Dobrostan społeczny	Dobrostan emocjonalny
Bezpieczny	r Pearsona	0,39**	0,46**	0,40**
	istotność	< 0,001	< 0,001	< 0,001
Unikowy	r Pearsona	-0,33**	-0,36**	-0,42**
	istotność	< 0,001	< 0,001	< 0,001
Lękowo-ambiwalentny	r Pearsona	-0,47**	-0,47**	-0,47**
	istotność	< 0,001	< 0,001	< 0,001

* Wyniki istotnie statystycznie oznaczone są pogrubioną czcionką

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Styl unikowy w sposób istotny ujemnie koreluje z poczuciem dobrostanu psychicznego: osobowościowego ($r = -0,33$; $p < 0,001$), społecznego ($r = -0,36$; $p < 0,001$) i emocjonalnego ($r = -0,42$; $p < 0,001$). Oznacza to, że im większe nasilenie stylu unikowego, tym niższe poczucie dobrostanu w wymiarze osobowościowym, społecznym oraz emocjonalnym.

Analiza wyników przeprowadzonych korelacji pomiędzy stylem lękowo-ambiwalentnym a poczuciem dobrostanu psychicznego w trzech jego wymiarach wykazała, że występuje istotna statystycznie korelacja na poziomie umiarkowanym i ujemnym. Korelacja stylu lękowo-ambiwalentnego z poczuciem dobrostanu osobowościowego wynosi $r = -0,47$ ($p < 0,001$), społecznego $r = -0,47$ ($p < 0,001$) i emocjonalnego równa jest $r = -0,47$ ($p < 0,001$). Oznacza to, że im większe nasilenie stylu lękowo-ambiwalentnego, tym mniejsze poczucie dobrostanu psychicznego we wszystkich jego wymiarach.

Dyskusja wyników

Przeprowadzone badanie miało na celu wskazanie zależności pomiędzy stylem przywiązaniowym (bezpiecznym, unikającym i lękowo-ambiwalentnym) a poczuciem dobrostanu psychicznego (w wymiarze osobowościowym, emocjonalnym i społecznym)

u kobiet we wczesnej dorosłości – studentek kierunku pedagogika. Analizy związku pomiędzy zmienną – przywiązanie, a zmienną – dobrostan psychiczny są stosunkowo rzadko badane zarówno w polskich, jak i zagranicznych opracowaniach naukowych. Istnieją badania, które zestawiają dobrostan psychiczny z poziomem stresu i satysfakcji ze studiów (Kulawska, 2019) czy też badania dotyczące przywiązania i satysfakcji życiowej kobiet we wczesnej dorosłości (Malina, 2011), ale nie rozstrzygają one jednoznacznie o korelacji stylów przywiązaniowych (bezpiecznych i pozabezpiecznych) i poczucia dobrostanu (osobowościowego, emocjonalnego i społecznego) dorosłych jednostek.

Hipoteza pierwsza dotyczyła związku pomiędzy bezpiecznym stylem przywiązania i poczuciem dobrostanu u kobiet we wczesnej dorosłości – studentek kierunku pedagogika. Założono, że im większe nasilenie bezpiecznego stylu przywiązaniowego, tym wyższe poczucie dobrostanu w trzech jego wymiarach u badanych. Założenia zostały potwierdzone. Uzyskane wyniki można porównać do badań przeprowadzonych przez B. Jankowiak (2016), gdzie wyniki również wykazały większe zadowolenie z własnego życia jednostek, które przejawiają bezpieczny styl przywiązaniowy, aniżeli u osób z pozabezpiecznymi stylami. Badania Karreman i Vingerhoets (2012) wskazują również na dodatni związek pomiędzy bezpiecznym stylem przywiązania a poczuciem dobrostanu u osób badanych znajdujących się w przedziale wiekowym od 16. r.ż. do 67. roku życia.

W drugiej hipotezie zakładano ujemny związek pomiędzy pozabezpiecznym, unikowym stylem przywiązania a poczuciem dobrostanu (w wymiarze osobowościowym, emocjonalnym i społecznym) u badanych kobiet we wczesnej dorosłości. Te założenia również zostały potwierdzone podczas analiz statystycznych. Można przyjąć, że im wyższe nasilenie unikowego stylu przywiązania, tym niższe poczucie dobrostanu w trzech jego wymiarach u badanych studentek. Badania A. Maliny (2011) wskazują na niski poziom satysfakcji z życia wraz ze wzrostem poczucia stylu unikowego. W badaniach przeprowadzonych przez A. Wawiórko oraz L. Zabłocką-Żytkę (2018) odnotowano, że przejawianie stylu unikowego może wiązać się z obniżonym nastrojem, niepokojem oraz wyższymi symptomami depresji.

Trzecia hipoteza dotyczyła ujemnego związku pomiędzy lękowo-ambiwalentnym stylem przywiązania a poczuciem dobrostanu psychicznego w wymiarze osobowościowym, społecznym i emocjonalnym u badanych studentek. Hipoteza ta zakładała, że im wyższe nasilenie stylu lękowo-ambiwalentnego, tym mniejsze poczucie dobrostanu psychicznego we wszystkich trzech jego obszarach. Te założenia również uzyskały potwierdzenie. A. Wawiórko i L. Zabłocka-Żytkę (2018) w badaniu dotyczącym poszukiwaniu korelatów zdrowia psychicznego u osób we wczesnej dorosłości wykazały, że wzrost odczuwanego niepokojem, oznak depresji oraz czynników wywołujących choroby jest powiązany z nasileniem stylu lękowo-ambiwalentnego.

Podsumowując, istnieją związki pomiędzy stylami przywiązania (bezpiecznym, unikowym i lękowo-ambivalentnym) a poczuciem dobrostanu (osobowościowego, emocjonalnego i społecznego). Wykazany związek pomiędzy stylem bezpiecznym a wyższym poczuciem dobrostanu w trzech jego wymiarach może być zastosowany w usprawnieniu edukacji przyszłych pedagogów. Wyniki ukazujące związki pomiędzy pozabezpiecznymi stylami przywiązania i niższym poczuciem dobrostanu osobowościowego, emocjonalnego i społecznego powinny zasignalizować obszar do pracy nad poczuciem szczęścia jednostek, które będą odpowiedzialne za wdrażanie i wprowadzanie zmian w edukacji.

Ograniczenia badań własnych

Przeprowadzone badanie ma kilka ograniczeń. W przyszłych badaniach korzystne byłoby zwiększenie liczby osób badanych oraz poszerzenie analiz badawczych, uwzględniając: staż związku osób badanych, staż pracy jako pedagoga, miejsce pracy (placówka ogólnodostępna, specjalna, integracyjna). Ponadto przyszłe badania mogłyby zostać poszerzone o grupę badanych w wieku średniej dorosłości, co mogłoby wskazać różnicę między pedagogami rozpoczynającymi pracę i o niskim stażu pomiędzy osobami z większym stażem w zawodzie. W przyszłych analizach badawczych warto byłoby również włączyć grupę mężczyzn do badań wskazanych zmiennych, co pozwoli na wieloaspektową analizę związku pomiędzy stylem przywiązania a poczuciem dobrostanu psychicznego u osób odgrywających rolę zawodową pedagoga. Dodatkowym atutem przyszłych badań byłaby analiza postaw pedagogów względem inkluzji edukacyjnej, co pozwoliłoby na porównanie poczucia dobrostanu psychicznego oraz stylu przywiązania z przejawianymi postawami dotyczącymi edukacji włączającej.

Pomimo ograniczeń należy podkreślić, że przeprowadzone badanie było jednym z niewielu, które próbowało wyjaśnić związek pomiędzy stylem przywiązania a poczuciem dobrostanu psychicznego u osób we wczesnej dorosłości. Uzyskane wyniki wykazały, że przejawianie wyższego poziomu bezpiecznego stylu przywiązania wiąże się z wyższym poczuciem dobrostanu psychicznego (osobowościowego, emocjonalnego i społecznego), co może znacząco wpływać na funkcjonowanie przebadanych kobiet w ich sferze relacji partnerskich, życia zawodowego, struktur emocjonalnych i osobowościowych.

Zastosowanie praktyczne uzyskanych wyników

Wyniki z przeprowadzonego badania mogą mieć znaczenie dla psychologów, pedagogów czy każdej osoby pracującej w obszarze działań inkluzji edukacyjnej. Wspieranie odpowiedniego rozwoju stylów przywiązaniowych i poczucia dobrostanu jednostek,

które zamierzają pracować w placówkach oświatowych, pozwoli na zebranie kadry osób otwartych na nowe doświadczenia, elastycznych względem zmian i wierzących w swoje indywidualne możliwości. Inkluzja edukacyjna to nie tylko idea, ale również stojący za nią pedagodzy. Efektywność pracy pedagoga z zestawieniem stylu bezpiecznego oraz wysokiego poziomu dobrostanu psychicznego może skutkować posiadaniem pracownika, który nie tylko będzie wykonywać swoją pracę, ale także pomoże każdemu uczniowi w bezpieczny i skuteczny sposób nabywać umiejętności i wiedzę potrzebne na dalszych etapach edukacji oraz w dorosłym życiu.

Badania L. Hall, J. Johnson, I. Watt, A. Tsipa i D.B. O'Connor na temat wypalenia zawodowego a poziomu odczuwanego dobrostanu w zakresie bezpieczeństwa pacjenta wskazują, że niski poziom odczuwanego dobrostanu psychicznego jest powiązany z wypaleniem zawodowym i zwiększeniem popełnianych błędów medycznych przez osoby zajmujące się pacjentem. Badanie to pokazuje, jak istotny jest poziom dobrostanu nie tylko w świetle wypalenia zawodowego, ale również podczas wypełniania obowiązków zawodowych przez jednostkę. Osoba o niskim poczuciu dobrostanu psychicznego może być niestabilna na rynku pracy i niepoprawnie wykonywać swoje obowiązki zawodowe (Czapiński, 2015; Hall et al., 2016).

Uzyskane wyniki pozwalają na lepsze rozumienie jakości funkcjonowania studentek pedagogiki w ich różnych obszarach życia. Dostosowanie oddziaływań do ustalonego poziomu dobrostanu psychicznego danej osoby z uwzględnieniem jej stylu przywiązania może mieć istotne znaczenie dla jej funkcjonowania w sferze zawodowej – w przypadku badanych studentek dotyczy to pracy w zakresie edukacji. Wprowadzanie inkluzji edukacyjnej do szkół może się udać jedynie po odpowiednim przygotowaniu pedagogów: pobudzeniu ich otwartości, zapewnieniu im poczucia stabilności i wysokiego poczucia własnej sprawczości (UNESCO, 2020).

Bibliografia

- Bednarz E. (2019). *Osoby z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej – problem inkluzji*, [w:] *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Aksman, B. Zinkiewicz, Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana, Kraków.
- Bowlby J. (2016), *Przywiązanie*, PWN, Warszawa.
- Czapiński J. (2015), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, PWN, Warszawa.
- Erikson E.H. (1968), *Identity, youth and crisis*, W.W. Norton & Company, New York.
- Hall L.H., Johnson J., Watt I., Tsipa A., O'Connor D.B. (2016), *Healthcare Staff Wellbeing, Burnout, and Patient Safety: A Systematic Review Louise*, PloS One, 11(07).
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (2000), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, *Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa.
- Havighurst R.J. (1953), *Human development theory and education*, Longmans, Green, New York.

- Hazan C., Shaver P. (1987), *Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 52, s. 511-524.
- Jankowiak B. (2016), *Rodzinne i partnerskie uwarunkowania dobrostanu studentów*, „Studia Edukacyjne”, nr 40.
- Karreman A., Vingerhoets A. (2012), *Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience*, Vingerhoets Department of Developmental and Clinical Psychology, Tilburg University, The Netherlands.
- Keyes C.L.M., Moore K.A. (2003), *A Brief History of Well-Being in Children and Adults*, [w:] *Well being: Positive development across the life course*, red. M. Borstein, L. Davidson, C.L.M. Keyes, K.A. Moore, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Keyes C.L.M., Waterman M.B. (2003), *Dimensions of well-being and mental health in adulthood*, [w:] *Well being: Positive development across the life course*, red. M. Borstein, L. Davidson, C.L.M. Keyes, K.A. Moore, Lawrence Erlbaum Associates, London, s. 477-497.
- Kozińska, B. (2006), *Typ przywiązania a zdrowie psychiczne*, „Psychoterapia”, nr 3(138), s. 5-20.
- Kulawska E. (2019), *Dobrostan psychiczny a poziom odczuwanego stresu i satysfakcji ze studiów w doświadczeniach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „Forum Pedagogiczne”, t. 9, nr 2(2), s. 129-149.
- Malina A. (2011), *Styl przywiązania młodych kobiet a ich satysfakcja z życia w różnych fazach rozwoju rodziny*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 16, nr 1.
- Marczak, M. (2001), *Style przywiązania a relacje społeczne w dorosłości*, „Remedium”, nr 2, s. 3-31.
- Plopa M. (2008), *Kwestionariusz stylów przywiązaniowych [KSP]. Podręcznik*, VIZJA PRESS & IT, Warszawa.
- Plopa M. (2015), *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Impuls, Kraków, s. 91-112.
- Wawiórko A., Zabłocka-Żytko L. (2018), *Style przywiązania młodych dorosłych – w poszukiwaniu korelatów zdrowia psychicznego*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 55(13), s. 121-130.
- Wojciechowska L., Łada M. (2006), *Kwestionariusz do badania samopoczucia – KBS*, [w:] M. Łada, *Pleć psychologiczna i typy kariery zawodowej a subiektywny dobrostan kobiet*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem Ludwiki Wojciechowskiej, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa.
- UNESCO (2020), *Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students: Global Education Monitoring Report Policy*, Paper 43, October. Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students: Global Education Monitoring Report (unesco.org) [data dostępu: 11.10.2022].
- Zamkowska A. (2021), *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do edukacji włączającej – wytyczne międzynarodowe i kierunki zmian*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 13(49), nr 3.

Malwina Kościuk

Uniwersytet Zielonogórski

INTEGRACJA SZKOLNA DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI W KONTEKŚCIE POSTAW I HIERARCHII WARTOŚCI NAUCZYCIELI SZKÓŁ OGÓLNODOSTĘPNYCH

SCHOOL INTEGRATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF ATTITUDES AND HIERARCHY OF VALUES AMONG TEACHERS IN MAINSTREAM SCHOOLS

Summary. The aim of this paper was to investigate the relationship between the hierarchy of values of mainstream school teachers and their attitude towards the inclusion of students with disabilities into the general classroom.

Therefore a presentation of selected aspects of inclusion was necessary, along with some definitions of attitudes towards school inclusion and the hierarchy of values. The primary presumption that needed to be verified was the existence of a link between the hierarchy of values (instrumental and intrinsic) and teachers' attitudes towards school inclusion. The higher the respondents rated intrinsic values (Family safety, Freedom, Mature love, Wisdom, Pleasure) and instrumental values (Loving, Independent, Responsible, Honest, Helpful), the more often they manifested a positive attitude towards school inclusion.

The study group included 104 teachers aged 25 to 61 from primary schools in Lubusz Voivodeship. 93 women and 11 men participated in the research. In order to collect the data, two tools were used: the Survey of Attitudes Toward the Inclusion of Students with Special Needs by M.A. Winzer (adapted by W. Pilecka and J. Kossewska), and RVS – Rokeach Value Survey (adapted by A. Jaworowska, A. Matczak and J. Bitner).

Keywords: attitude, mainstreaming, school inclusion, the hierarchy of values

Wprowadzenie

Idea kształcenia integracyjnego zakłada pełne uczestnictwo ucznia z niepełnosprawnością w życiu społecznym. Powodzenie wszelkich działań w obszarze edukacji integracyjnej zależy od akceptacji tychże działań przez nauczycieli (Chrzanowska, Szumski, 2019). To właśnie nauczyciel jest gwarantem osiągnięcia pozytywnych efektów w nauce. Ważne są tu nie tylko kompetencje, ale również nastawienia, które kształtują

postawy wobec osób z niepełnosprawnościami i ich integracji (Chodkowska, Kazanowski, 2005). Mając na uwadze te sądy, celowe i zasadne okazuje się zainteresowanie badawcze nakierowane właśnie na grupę, którą stanowią nauczyciele. Zagadnienia związane z hierarchią wartości i postawami nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami nie zostały wyczerpane, dlatego istnieje potrzeba spojrzenia na tę grupę społeczną przez pryzmat preferowanego przez nią systemu wartości oraz przyjmowanych postaw.

Wybrane aspekty integracji

W pedagogice termin „integracja” jest kategorią kluczową dla dwóch obszarów: dydaktyki ogólnej i pedagogiki specjalnej. W systemie kształcenia integrację należy pojmować jako proces scalania, łączenia wiedzy poprzez spajanie treści programowych w tzw. bloki interdyscyplinarne, czego efektem jest korelacja międzyprzedmiotowa, czyli prezentowanie pokrewnych treści w ramach różnych przedmiotów nauczania (Pomykało, 1996).

W pedagogice specjalnej przez pojęcie integracji należy rozumieć wielokierunkowe, zespolone działania, mające na celu rewalidację jednostek odbiegających od normy (Hoffmann, 1978) lub proces włączania osób niepełnosprawnych w zwykłe formy życia osobistego oraz społecznego. Integracja to również metoda działań rehabilitacyjnych, kiedy niepełnosprawne jednostki podejmują równorzędne partnerstwo z otoczeniem w zakresie realizacji spraw ich dotyczących (Niemczyk, Sieradzki, 1986). W węższym znaczeniu pojęcie integracji należy rozpatrywać jako proces włączania uczniów niepełnosprawnych do nauki w szkołach ogólnodostępnych, w placówkach kształcenia masowego, wraz z uczniami pełnosprawnymi. Integracja jest tu postrzegana jako niezwykle ważny element budowania „niesegregacyjnego systemu edukacji”, którego celem ma być stymulowanie i wspieranie rozwoju wszystkich uczniów, z uwzględnieniem ich specyficznych potrzeb poznawczych oraz edukacyjnych (Ruka-Marek, 1990, 1996). Prekursor integracji w Polsce – A. Hulek, twierdził, że integracja wyraża się w takim wzajemnym stosunku osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa, w którym obu grupom stwarza się optymalne warunki do wszechstronnego rozwoju i pełnej samorealizacji (Hulek, 1977).

Integracja w praktyce szkolnej

Jednym z kluczowych obszarów, gdzie idea integracji jest urzeczywistniana, jawi się szkoła, czyli najważniejsze ogniwo systemu realizującego zadania kształcenia i wycho-

wania. W Polsce do urzędowego obiegu w resorcie oświaty termin „integracja” został wprowadzony w Zarządzeniu nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku, gdzie zamieszczono informację: „W ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach publicznych mogą być organizowane oddziały integracyjne. Oddziały integracyjne organizuje się w celu umożliwienia uczniom (wychowankom) niepełnosprawnym zdobycia wiedzy i umiejętności na miarę ich możliwości, w warunkach przedszkola czy szkół ogólnodostępnych”.

Ustawa o systemie oświaty gwarantuje uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami, a także opiekę nad nimi przez umożliwienie im realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych (Ustawa o systemie oświaty, 1991, s. 13).

Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów z niepełnosprawnościami organizują różnego typu placówki, w tym szkoły: ogólnodostępne, ogólnodostępne z oddziałami integracyjnymi, integracyjne, ogólnodostępne z oddziałami specjalnymi oraz specjalne. Dzieci z niepełnosprawnościami mają prawo uczęszczać do ogólnodostępnych szkół publicznych wszystkich typów i stopni, jeżeli są w stanie podołać stawianym przez te placówki wymaganiom (Wyczęsany, 1998, s. 87).

Postawy nauczycieli wobec kształcenia integracyjnego

Współczesna literatura z zakresu opisu postaw operuje wieloma definicjami tego pojęcia. Jedną z nich zakłada, że „postawa” to względnie stała skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do danego obiektu (Wojciszke, 2003, s. 236). Postawa wpływa na sposób myślenia, warunkuje natężenie i rodzaj emocji towarzyszących danej sytuacji, wyznacza również tendencję do określonych zachowań, nastawienie (negatywne lub pozytywne), a także bywa zależna od właściwości indywidualnych jednostki, wpływów środowiska (Janus, 2011).

Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami znalazły się w centrum zainteresowań badawczych. Zgodnie z wynikami przeprowadzonych badań postawy nauczycieli wobec integracji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnością są pozytywne. Jednocześnie nauczyciele dostrzegają mniej negatywnych skutków kształcenia integracyjnego. Bardziej prointegracyjne nastawienie charakteryzuje pedagogów, którzy w miejscu pracy mają kontakt z uczniem z niepełnosprawnością i są zatrudnieni w szkołach podstawowych.

System wartości a hierarchia wartości

Termin „wartość” niejednokrotnie traktuje się jako uogólnienie tego wszystkiego, co jednostka uważa za dobre, do czego dąży i czym się kieruje w życiu (Puzynina, 1993, s. 9-10). Wartości towarzyszą człowiekowi w każdej dziedzinie ludzkiej działalności. Proces ich rozpoznawania i przyjmowania trwa przez całe życie. Wprowadzanie w świat wartości ma charakter personalny i kształtuje indywidualną tożsamość. Przekłada wartości ogólne na jednostkowe rozumienie i aprobowanie (Kurczab, 2012, s. 8).

Pomiędzy wartościami zachodzi pewien porządek oraz hierarchiczny układ. Porządek ten polega na rangowaniu, na mocy którego wartość staje się wyższego lub niższego rzędu. Choć hierarchizacja wartości jest czymś niezmiennym, to jednak reguły preferencji będą się zmieniać w zależności od epoki czy kultury. Niemal każda grupa społeczna, etniczna, narodowa, każdy okres historyczny mają charakterystyczny etos zdeterminowany specyficzną hierarchią wartości (Brzozowski, 2005). M. Rokeach uważał, iż system wartości należy rozumieć jako uporządkowaną pod względem ważności organizację przekonań na temat preferowanych sposobów postępowania bądź ostatecznych stanów egzystencji. Każda jednostka, mając do wyboru dwa alternatywne sposoby postępowania, z góry wie, który preferuje (Rokeach, 1973).

Pierwszą próbę sklasyfikowania i uporządkowania wartości, rozumianych jako idee, podjął grecki filozof Platon (V-IV w. p.n.e.). Wyodrębnił on triadę najwyższych wartości: PRAWDE, PIĘKNO i DOBRO. Z kolei M. Rokeach zaproponował podział wartości na dwie grupy:

- Ostateczne (autoteliczne), do których zalicza się wartości „autonomiczne, naczelne, centralne, zajmujące najważniejsze miejsce w hierarchii wartości. Realizacja tych wartości jest dobrem samym w sobie”.
- Instrumentalne (podstawowe), które odnoszą się do ogólnych sposobów postępowania. Wartości te są „podrzędne, o niższym znaczeniu. Stanowią element pomocniczy w osiągnięciu wartości najwyższych (autotelicznych), mają charakter wykonawczy, służą wykonywaniu celów wyższych” (Rokeach, za: Brzozowski, 2005, s. 261-276).

Do tej pory przeprowadzono niewiele badań dotyczących hierarchii wartości nauczycieli. W tych, które wykonano, osoby badane za najważniejszą wartość uznawały Bezpieczeństwo rodziny. Najniżej oceniono wartość Zbawienie. Na podstawie tej hierarchii wysnuto wnioski, że ankietowani wyżej cenili wartości dotyczące bliskich relacji społecznych i samorealizacji. Wraz z wiekiem wzrastała ranga poczucia własnej godności, natomiast zmniejszała się wysoka ocena prawdziwej przyjaźni oraz świata piękna (Ir, Janiszewska, 2015).

Podsumowanie teoretyczne

Nadrzędnym celem badania było sprawdzenie, czy i jaki związek zachodzi pomiędzy hierarchią wartości nauczycieli szkół ogólnodostępnych a ich postawami wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami. Celem było również ustalenie, czy wiek i staż pracy badanych różnicuje ich postawy wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami. Na podstawie zebranej literatury założono, że:

1. Istnieje związek pomiędzy hierarchią wartości (ostatecznych i instrumentalnych) a postawami wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Im wyżej badani oceniają wartości ostateczne (Bezpieczeństwo rodziny, Wolność, Dojrzała miłość, Mądrość, Przyjemność) oraz wartości instrumentalne (Kochający, Niezależny, Odpowiedzialny, Uczciwy, Pomocny), tym częściej przejawiają pozytywne postawy wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami.
2. Staż pracy w szkole jest czynnikiem różnicującym postawy nauczycieli szkół ogólnodostępnych wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami. Im dłuższy staż pracy w szkole, tym częściej badani nauczyciele przejawiają pozytywne postawy wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami.
3. Wiek jest czynnikiem różnicującym postawy nauczycieli szkół ogólnodostępnych wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami. Nauczyciele młodszy, tj. w wieku od 25. do 35. r.ż., częściej niż nauczyciele z grup wiekowych: 36-45 lat oraz powyżej 45 lat przejawiają pozytywne postawy wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami.

Metoda

Uczestnicy badania. Badaniem objęto nauczycieli 9 szkół podstawowych z województwa lubuskiego, którzy nauczali w klasach 1-8. Łącznie przebadano 104 osoby (kobiety $n = 93$; mężczyźni $n = 11$) w wieku od 25 do 61 lat ($M = 44,89$; $SD = 9,86$). Nauczyciele zostali podzieleni na trzy grupy wiekowe: a) nauczyciele od 25. do 35. roku życia; b) nauczyciele między 36. a 45. rokiem życia; c) nauczyciele powyżej 45. r.ż. Wszyscy badani legitymowali się wykształceniem wyższym. Najkrótszy staż pracy w zawodzie wynosił 1 rok, najdłuższy zaś – 40 lat ($M = 19,49$; $SD = 11,35$). Tutaj także dokonano podziału na trzy grupy: a) nauczyciele pracujący od 0 do 10 lat; b) nauczyciele pracujący od 11 do 20 lat; c) nauczyciele pracujący powyżej 20 lat. 51 osób pracuje obecnie z dziećmi z niepełnosprawnościami. Pozostałe osoby nie miały styczności z dziećmi z niepełnosprawnościami w nauczanych klasach.

Procedura badania. Przed przystąpieniem do badania uzyskano zgody od dyrekcji wszystkich wytypowanych szkół. Ankiety dostarczono bezpośrednio do placówek, gdzie z pomocą osób pracujących w sekretariatach bądź samej dyrekcji trafiały w ręce nauczycieli. Podczas wypełniania kwestionariuszy nie było ograniczenia czasowego. Badani zostali również poinformowani o ich anonimowości. Wszyscy nauczyciele wypełnili: *RVS – Skalę Wartości Rokeacha* oraz *Skalę Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci Niepełnosprawnych*.

Narzędzia badawcze

Postawy wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami. W badaniu użyto *Skali Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci Niepełnosprawnych* Margaret Winzer (2000) w opracowaniu Władysławy Pileckiej i Joanny Kossewskiej. Jest to 5-stopniowa skala typu Likerta, badająca postawy wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych za pomocą dwóch podskal:

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

Skala zawiera ogółem 20 stwierdzeń określających komponent poznawczy i emocjonalny postawy oraz tendencję do zachowania na rzecz integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami. Stwierdzenia przedstawione są w sposób ogólny i nie mają odniesienia do żadnej konkretnej kategorii niepełnosprawności. Osoby badane wskazują jedną z pięciu odpowiedzi, która najlepiej opisuje ich dyspozycje, ujęte w poszczególnych stwierdzeniach: 5 – całkowicie się zgadzam, 4 – częściowo się zgadzam, 3 – nie mam zdania, 2 – częściowo się nie zgadzam, 1 – całkowicie się nie zgadzam. Stwierdzenia sformułowane są w sposób pozytywny lub negatywny, o charakterze ogólnym, bez uwzględniania specyficznych strategii edukacyjnych związanych z typem niepełnosprawności dziecka. Rzetelność tej skali, mierzona współczynnikiem *alfa* Cronbacha, wynosi 0,823 dla populacji kanadyjskiej (Chow, Winzer, 1992); rzetelność α A wynosi $\alpha = 0,86$, a podskali B $\alpha = 0,79$ (Winzer, 1987). Obliczona rzetelność skali postaw (polskiego tłumaczenia) dla populacji polskiej: współczynnik rzetelności Cronbacha wynosi $\alpha = 0,73$, współczynnik rzetelności połówkowej Guttmana wynosi 0,76.

Stwierdzenia w podskali B są tak zakodowane, by wyższy wynik informował o dostrzeganiu mniejszych negatywnych skutków integracji szkolnej, a tym samym o bardziej pozytywnej postawie. Ogólna postawa wobec integracyjnego kształcenia dzieci niepełnosprawnych stanowi sumę punktów z obu podskal. Zgodnie z intencją autorki

pozytywna postawa rozumiana jest jako dostrzeganie wielu pozytywnych i niewielu negatywnych aspektów tej formy nauczania. Skalę Postaw wykorzystano w badaniach ze względu na jej wysoką wartość psychometryczną oraz szerokie zastosowanie w badaniach prowadzonych w wielu krajach i w analizach międzykulturowych. Skala ta bada postawę wobec kształcenia integracyjnego dzieci niepełnosprawnych bez odwoływania się do poszczególnych kategorii ich niepełnosprawności. Niewątpliwie grupa dzieci niepełnosprawnych nie jest jednorodna i od rodzaju niepełnosprawności zależy dystans ujawniany w kontaktach społecznych (Ostrowska, 1997), ale podkreślanie rodzaju niepełnosprawności przyczynia się do umacniania stereotypów społecznych, a u badanych wywołuje negatywne emocje w związku z etykietowaniem osoby niepełnosprawnej. Integracyjny model kształcenia zakłada wspólne nauczanie dzieci o zróżnicowanych możliwościach i potrzebach edukacyjnych, dlatego też celowo nie uwzględniono specyfiki wynikającej z rodzaju niepełnosprawności i stosownie do problemu badawczego, sformułowanego w pracy, wykorzystano taką właśnie technikę badawczą (Kossewska, 2000).

Hierarchia wartości. Aby zbadać hierarchię wartości, wykorzystano *RVS – Skalę Wartości Milтона Rokeacha*, służącą do badania systemu wartości osób w wieku od 16 do 61 lat. Polską adaptację opracowano w 2011 roku. Jej autorkami są Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak oraz Joanna Bitner. Skala składa się z:

- 18 wartości ostatecznych (Bezpieczeństwo narodowe, Bezpieczeństwo rodziny, Dojrzała miłość, Ekscytujące życie, Mądrość, Prawdziwa przyjaźń, Przyjemność, Poczucie dokonania czegoś, Pokój na świecie, Równość, Szacunek dla samego siebie, Świat piękna, Uznanie społeczne, Wewnętrzna harmonia, Wolność, Wygodne życie, Zbawienie, Zdrowie).
- 18 wartości instrumentalnych (Ambitny, Czysty, Intelktualista, Kochający, Kulturalny, Logiczny, Lojalny, Niezależny, Obdarzony wyobraźnią, Odpowiedzialny, Odważny, Opanowany, O szerokich horyzontach, Posłuszny, Sprawny, Uczciwy, Uczynny, Wyrozumiały).

Zadanie osoby badanej polega na uporządkowaniu wartości ze względu na ich ważność (osobno dla wartości ostatecznych i instrumentalnych). Szacowana na podstawie stabilności bezwzględnej rzetelność oceny poszczególnych wartości jest zróżnicowana – umiarkowanie wysoka dla wartości najbardziej i najmniej cenionych oraz niska dla wartości zajmujących środkowe miejsca w hierarchii, choć są wyjątki od tej prawidłowości. Stabilność całych systemów wartości jest wyższa dla wartości ostatecznych i niższa – dla wartości instrumentalnych (Jaworowska, Matczak, Bitner, 2011, s. 60). Trafność teoretyczna narzędzia została zweryfikowana podczas poszukiwania zależności pomiędzy wartościami a poczuciem umiejscowienia kontroli, potrzebą aprobaty społecznej, inteligencją emocjonalną, osobowością oraz charakterem pracy zawodowej.

W celu porównania ocen poszczególnych wartości dokonanych przez osobę badaną z ocenami przypisanymi przez grupę odniesienia można wykorzystać tabele zawierające mediany i średnie z rang przypisanych tym wartościom przez grupy zróżnicowane ze względu na wiek i płeć, poziom wykształcenia czy charakter pracy zawodowej. Należy przy tym pamiętać, że im mniejsza wartość mediany bądź średniej, tym ważniejsza jest dana wartość (Jaworowska, Matczak, Bitner, 2011, s. 74).

Wyniki

Podstawowe statystyki opisowe. Aby zweryfikować rozkład normalny, zastosowano test Kołmogorowa-Smirnowa. Jak można zobaczyć w tabeli 1, rozkład postaw wobec integracji szkolnej okazał się zbliżony do rozkładu normalnego. W przypadku pozostałych dwóch zmiennych rozkłady były odmienne od rozkładu normalnego. W takiej sytuacji wskazana jest dodatkowa weryfikacja wartości skośności badanych zmiennych. Jeśli mieści się ona w przedziale +/-1, można przyjąć, że rozkład badanej zmiennej nie jest znacząco asymetryczny względem średniej (George, Mallery, 2019). Taką wartość odnotowano w przypadku wszystkich badanych zmiennych.

Tabela 1. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych ilościowych

Postawy	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>D</i>	<i>p</i>	α
Dostrzeganie pozytywnych aspektów integracji szkolnej	4,08	4,19	0,48	-1,62	3,92	2,23	4,92	0,12	0,001	0,78
Dostrzeganie negatywnych aspektów integracji szkolnej	3,50	3,57	0,58	-0,16	-0,19	1,71	4,71	0,09	0,046	0,53
Ogólna postawa wobec integracji szkolnej	3,85	3,90	0,41	-0,85	1,40	2,43	4,71	0,07	0,200	0,76

M – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *Min* i *Maks.* – najniższa i najwyższa wartość rozkładu; *D* – wynik testu Kołmogorowa-Smirnowa; *p* – istotność; α – wskaźnik rzetelności *alfa* Cronbacha

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Hierarchia wartości a postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami. Kolejnym krokiem była weryfikacja pierwszej z postawionych hipotez badawczych, w ramach której zakładano istnienie związku pomiędzy hierarchią wartości (ostatecznych i instrumentalnych) a postawami wobec integracji

szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Wykonano więc serię analiz korelacji rangowej ρ Spearmana.

Najpierw wzięto pod uwagę poziom wartości ostatecznych. Jak widać w tabeli 2, odnotowano dwa związki istotne statystycznie. Poziom skali dostrzegania pozytywnych aspektów integracji szkolnej korelował ujemnie z poziomem wartości Dojrzałej miłości. Oznacza to, że im osoby badane oceniały Dojrzałą miłość jako ważniejszą (przypisywano jej niższą rangę), tym wyższy był poziom skali dostrzegania pozytywnych aspektów integracji szkolnej. Siła tego związku była niska. Z kolei wartość Przyjemności korelowała dodatnio z dostrzeganiem negatywnych aspektów integracji szkolnej. Oznacza to, iż im osoby badane oceniały Przyjemność jako ważniejszą (przypisywano jej niższą rangę), tym niższy był poziom skali dostrzegania negatywnych aspektów integracji szkolnej. Siła tego związku również była niska. Pozostałe zależności nie były istotne statystycznie.

Analogiczną analizę wykonano dla wartości instrumentalnych. Jak widać w tabeli 3, odnotowano tylko jedną zależność istotną statystycznie. Poziom skali dostrzegania pozytywnych aspektów integracji szkolnej korelował dodatnio z rangą wartości Niezależności. Tak więc im osoby badane uznawały wartość Niezależności za ważniejszą (przyporządkowywały jej niższą rangę), tym bardziej dostrzegały pozytywne aspekty integracji szkolnej. Siła odnotowanego związku była jednak niska. Pozostałe korelacje okazały się nieistotne statystycznie.

Podsumowując wykonane analizy, hipoteza pierwsza została potwierdzona tylko w niewielkim stopniu. Także jej dookreślona wersja – im wyżej badani oceniają wartości ostateczne (Bezpieczeństwo rodziny, Wolność, Dojrzała miłość, Mądrość, Przyjemność) oraz wartości instrumentalne (Kochający, Niezależny, Odpowiedzialny, Uczciwy, Pomocny), tym częściej przejawiają pozytywne postawy wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami – także została potwierdzona częściowo. Spośród wymienionych wartości jedynie wartość Dojrzałej miłości korelowała z poziomem dostrzegania pozytywnych aspektów integracji szkolnej. Pozostałe zależności nie zostały odnotowane.

Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami ze względu na ich staż pracy w szkole. Następnie zweryfikowano drugą z postawionych hipotez, w ramach której zakładano, że staż pracy w szkole jest czynnikiem różnicującym postawy nauczycieli szkół ogólnodostępnych wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami. W tym celu wykonano serię jednoczynnikowych analiz wariancji w schemacie międzygrupowym, gdzie porównywano trzy grupy nauczycieli o różnym stażu pracy w szkole. Jak widać w tabeli 4, nie odnotowano żadnych wyników istotnych statystycznie.

Staż pracy w szkole badanych nauczycieli nie różnicował w znaczący sposób poziomu ich postaw wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami, co wskazuje na to, iż druga hipoteza nie została potwierdzona.

Tabela 2. Hierarchia wartości ostatecznych a postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami

Hierarchia wartości ostatecznych	Współczynnik	Dostrzeżenie pozytywnych aspektów integracji szkolnej	Dostrzeżenie negatywnych aspektów integracji szkolnej	Ogólna postawa wobec integracji szkolnej
Bezpieczeństwo narodowe (zabezpieczenie przed atakiem)	rho Spearmana	0,05	-0,02	0,03
	istotność	0,600	0,864	0,796
Bezpieczeństwo rodziny (troska o bliskie osoby)	rho Spearmana	-0,02	-0,14	-0,09
	istotność	0,841	0,147	0,340
Dojrzała miłość (bliskość seksualna i duchowa)	rho Spearmana	-0,20	-0,05	-0,14
	istotność	0,042	0,632	0,150
Ekscytujące życie (życie pełne podnieć, aktywne życie)	rho Spearmana	-0,01	-0,09	-0,04
	istotność	0,914	0,339	0,716
Mądrość (dojrzały stosunek do życia)	rho Spearmana	0,01	0,07	0,04
	istotność	0,932	0,469	0,681
Poczucie dokonania czegoś (wniesienie trwałego wkładu)	rho Spearmana	0,01	0,00	-0,03
	istotność	0,902	0,962	0,779
Pokój na świecie (świat bez wojen i konfliktów)	rho Spearmana	0,05	-0,08	-0,02
	istotność	0,592	0,427	0,843
Prawdziwa przyjaźń (bliskie związki z ludźmi)	rho Spearmana	-0,09	0,07	-0,05
	istotność	0,364	0,483	0,622
Przyjemność (miłe, spokojne życie)	rho Spearmana	0,04	0,22	0,18
	istotność	0,715	0,022	0,068
Równość (braterstwo i równe szanse dla wszystkich)	rho Spearmana	0,07	-0,15	-0,05
	istotność	0,485	0,117	0,629
Szacunek dla samego siebie (poczucie własnej wartości)	rho Spearmana	-0,14	-0,04	-0,09
	istotność	0,151	0,654	0,342
Świat piękna (piękno przyrody i sztuka)	rho Spearmana	-0,11	-0,09	-0,10
	istotność	0,251	0,369	0,323
Uznanie społeczne (szacunek i podziw)	rho Spearmana	0,15	0,03	0,10
	istotność	0,128	0,736	0,321
Wewnętrzna harmonia (brak konfliktów wewnętrznych)	rho Spearmana	-0,04	0,10	0,08
	istotność	0,679	0,301	0,418
Wolność (niezależność i swoboda wyboru)	rho Spearmana	0,08	-0,13	-0,02
	istotność	0,438	0,195	0,828
Wygodne życie (dostatnie życie)	rho Spearmana	-0,05	0,12	0,07
	istotność	0,600	0,219	0,472
Zbawienie (bycie zbawionym; życie wieczne)	rho Spearmana	-0,06	0,04	-0,06
	istotność	0,535	0,686	0,571
Zdrowie (dobre samopoczucie fizyczne i psychiczne)	rho Spearmana	0,05	0,08	0,10
	istotność	0,645	0,434	0,330

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Tabela 3. Hierarchia wartości instrumentalnych a postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami

Hierarchia wartości instrumentalnych	Współczynnik	Dostrzeżenie pozytywnych aspektów integracji szkolnej	Dostrzeżenie negatywnych aspektów integracji szkolnej	Ogólna postawa wobec integracji szkolnej
Ambitny (pracowity i z aspiracjami)	rho Spearmana	0,06	0,02	0,06
	istotność	0,520	0,869	0,558
Czysty (schludny i zadbane)	rho Spearmana	0,01	-0,18	-0,08
	istotność	0,902	0,072	0,395
Intelektualista (inteligentny i rozumny)	rho Spearmana	-0,05	-0,04	-0,01
	istotność	0,643	0,709	0,894
Kochający (serdeczny i czuły)	rho Spearmana	-0,12	-0,02	-0,06
	istotność	0,226	0,881	0,571
Kulturalny (uprzejmy i dobrze wychowany)	rho Spearmana	-0,02	-0,10	-0,07
	istotność	0,814	0,321	0,482
Logiczny (konsekwentny, rozsądny)	rho Spearmana	0,01	0,08	0,05
	istotność	0,889	0,410	0,647
Lojalny (wierny przyjaciom lub grupie)	rho Spearmana	-0,10	-0,02	-0,05
	istotność	0,315	0,864	0,641
Niezależny (samodzielny, samowystarczalny)	rho Spearmana	0,20	0,06	0,17
	istotność	0,047	0,522	0,091
O szerokich horyzontach (z otwartym umysłem)	rho Spearmana	-0,02	-0,11	-0,08
	istotność	0,838	0,285	0,437
Obdarzony wyobraźnią (śmiały i twórczy)	rho Spearmana	-0,06	0,15	0,07
	istotność	0,552	0,137	0,481
Odpowiedzialny (niezawodny i rzetelny)	rho Spearmana	-0,04	-0,01	-0,04
	istotność	0,704	0,890	0,701
Odważny (broniący własnych przekonań)	rho Spearmana	0,16	-0,05	0,04
	istotność	0,096	0,623	0,713
Opanowany (powściągliwy, zdyscyplinowany wewnątrznie)	rho Spearmana	-0,10	0	-0,04
	istotność	0,308	0,988	0,675
Posłuszny (obowiązkowy, pełen szacunku)	rho Spearmana	0,07	-0,08	-0,03
	istotność	0,481	0,447	0,751
Sprawny (kompetentny, skuteczny)	rho Spearmana	0,15	0,18	0,16
	istotność	0,141	0,063	0,098
Uczciwy (szczerzy i prawdomówny)	rho Spearmana	-0,09	0,04	-0,03
	istotność	0,368	0,687	0,783
Uczynny (działający na rzecz innych)	rho Spearmana	-0,03	0	-0,04
	istotność	0,755	0,982	0,725
Wyrozumiały (skłonny przebaczać innym)	rho Spearmana	-0,11	0,13	-0,02
	istotność	0,269	0,190	0,827

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Tabela 4. Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami ze względu na ich staż pracy w szkole

Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej	0-10 lat (n = 28)			11-20 lat (n = 30)			powyżej 20 lat (n = 46)			Levene	F	p			
	M	SD	Sk.	Kurt.	M	SD	Sk.	Kurt.	M				SD	Sk.	Kurt.
	Dostrzeżenie pozytywnych aspektów integracji szkolnej	4,09	0,35	-0,83	0,39	4,12	0,37	-0,95	1,17				4,06	0,60	-1,62
Dostrzeżenie negatywnych aspektów integracji szkolnej	3,39	0,68	-0,35	-0,39	3,46	0,49	0,41	-0,45	3,60	0,57	-0,08	-0,36	1,33	0,269	
Ogólna postawa wobec integracji szkolnej	3,81	0,35	0,13	-0,95	3,85	0,34	-0,42	-0,27	3,88	0,48	-1,24	2,00	0,28	0,758	

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Tabela 5. Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami ze względu na ich wiek

Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej	25-35 lat (n = 21)			36-45 lat (n = 34)			powyżej 45 lat (n = 49)			Levene	F	p			
	M	SD	Sk.	Kurt.	M	SD	Sk.	Kurt.	M				SD	Sk.	Kurt.
	Dostrzeżenie pozytywnych aspektów integracji szkolnej	4,09	0,34	-0,63	-0,27	4,10	0,35	-1,26	1,93				4,07	0,60	-1,57
Dostrzeżenie negatywnych aspektów integracji szkolnej	3,41	0,65	-0,70	0,59	3,43	0,58	0,28	-0,81	3,59	0,55	-0,06	-0,24	1,10	0,335	
Ogólna postawa wobec integracji szkolnej	3,82	0,33	-0,22	-0,66	3,82	0,34	-0,18	-0,59	3,89	0,48	-1,20	1,88	0,32	0,728	

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami ze względu na ich wiek. Na koniec postanowiono zweryfikować trzecią hipotezę, w ramach której zakładano, iż wiek różnicuje postawy nauczycieli szkół ogólnodostępnych wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami. Wykonana została seria jednoczynnikowych analiz wariancji w schemacie międzygrupowym (bądź też mocne testy równości średnich w przypadku niespełnienia założenia o homogeniczności wariancji), gdzie porównywano trzy grupy nauczycieli w różnym wieku. Jak widać w tabeli 5, ponownie nie odnotowano żadnych wyników istotnych statystycznie.

Wiek badanych nie różnicował w znaczący sposób poziomu postaw nauczycieli wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami. Hipotezy trzeciej także nie udało się potwierdzić.

Dyskusja wyników

Wyniki badań, które zostały przedstawione, uniemożliwiają sformułowanie jednoznacznych wniosków. Na trzy postawione hipotezy jedna została potwierdzona tylko częściowo, natomiast w przypadku dwóch pozostałych wyniki okazały się nieistotne statystycznie.

Hipoteza pierwsza zakładała, że istnieje związek pomiędzy hierarchią wartości (ostatecznych i instrumentalnych) a postawami wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Im wyżej badani oceniali wartości ostateczne (Bezpieczeństwo rodziny, Wolność, Dojrzała miłość, Mądrość, Przyjemność) i wartości instrumentalne (Kochający, Niezależny, Odpowiedzialny, Uczciwy, Pomocny), tym częściej przejawiali pozytywne postawy wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami.

Na początku wzięto pod uwagę poziom wartości ostatecznych. Analiza wyników wykazała, iż poziom skali dostrzegania pozytywnych aspektów integracji szkolnej korelował ujemnie z poziomem wartości Dojrzałej miłości. Im osoby badane oceniały Dojrzałą miłość jako ważniejszą, czyli przypisywały jej niższą rangę, tym wyższy był poziom skali dostrzegania pozytywnych aspektów integracji szkolnej. Jednakże siła tego związku okazała się niska. Z kolei wartość Przyjemności korelowała dodatnio z dostrzeganiem negatywnych aspektów integracji szkolnej. Im osoby badane oceniały Przyjemność jako ważniejszą, czyli przypisywały jej niższą rangę, tym niższy był poziom skali dostrzegania negatywnych aspektów integracji szkolnej. Również siła tego związku okazała się niska. Pozostałe zależności określono jako nieistotne statystycznie.

Analogiczną analizę wykonano dla wartości instrumentalnych i odnotowano tylko jedną zależność istotną statystycznie. Poziom skali dostrzegania pozytywnych aspek-

tów integracji szkolnej korelował dodatnio z rangą wartości Niezależności. Im osoby badane oceniały wartość Niezależności jako ważniejszą, czyli przyporządkowywały jej niższą rangę, tym bardziej dostrzegały pozytywne aspekty integracji szkolnej. Ponownie siła odnotowanego związku okazała się niska, a pozostałe korelacje – nieistotne statystycznie.

Trzeba nadmienić, iż w dostępnej literaturze tematyka związana z postawami nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami oraz hierarchią wartości była wielokrotnie podejmowana i korelowana z innymi zmiennymi, jednak nie zidentyfikowano badań, w których obie wymienione zmienne byłyby ze sobą powiązane. Utrudnione jest więc porównanie uzyskanych wyników do tych, które do tej pory opisano. W kontekście tych rozważań powstała luka powinna stać się obiektem zainteresowań badawczych.

Hipoteza druga zakładała, iż staż pracy w szkole różnicuje postawy nauczycieli szkół ogólnodostępnych wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami. Założono w niej, że im dłuższy staż pracy nauczycieli, tym częściej przejawiają oni pozytywną postawę wobec integracji szkolnej. Po wykonaniu serii jednoczynnikowych analiz wariancji w schemacie międzygrupowym, gdzie porównano trzy grupy nauczycieli o różnym stażu pracy w szkole, okazało się, że nie odnotowano wyników istotnych statystycznie. A zatem hipoteza druga nie została potwierdzona.

Z kolei badania przeprowadzone przez Barbarę Grzyb wykazały, iż niezależnie od stażu pracy nauczycieli szkół podstawowych odnotowano u nich wysoki poziom postaw prointegracyjnych. Okazało się, że nauczycieli o długim stażu pracy (21 lat i więcej) charakteryzował najwyższy poziom postawy akceptującej, a najniższy jej poziom zaobserwowano u pedagogów ze średnim stażem pracy (od 11 do 20 lat). Negatywne aspekty integracji najczęściej dostrzegały osoby ze średnim stażem pracy, a najmniej zauważalne były przez nauczycieli, którzy najdłużej pracowali w szkole (Grzyb, 2013).

Ostatnia z hipotez badała różnice pomiędzy wiekiem życia nauczycieli a ich postawami wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami i zakładała, iż nauczyciele młodszy (w wieku od 25 do 35 lat) częściej niż nauczyciele z grup wiekowych: 36-45 lat i powyżej 45 lat przejawiają pozytywne postawy wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami. Na podstawie wykonanych analiz nie zaobserwowano istotnych różnic; wiek badanych nauczycieli nie różnicował ich postaw wobec integracji szkolnej, a zatem hipoteza trzecia również nie została potwierdzona.

Po porównaniu uzyskanych wyników z danymi, które otrzymała w swoich badaniach Barbara Grzyb, odnotowano istotną różnicę w postawach nauczycieli. Badaczka wykazała, że wiek nauczycieli jest czynnikiem różnicującym. Najbardziej prointegracyjną postawę prezentowali nauczyciele w grupie wiekowej od 46 lat i więcej, najniższą zaś osoby w wieku od 36 do 45 lat (Grzyb, 2013).

Ograniczenia badań własnych

Przeprowadzone badanie ma kilka ograniczeń. Pierwszą trudnością było ustosunkowanie się badanych nauczycieli do itemów zawartych w Skali Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci Niepełnosprawnych Margaret Winzer. Badani mieli wątpliwości związane z odniesieniem się do niepełnosprawności jako ogółu (o czym wspomina sama autorka narzędzia) czy jako poszczególnych rodzajów. W kwestionariuszu dostrzeżono również, że po sprawdzeniu współczynnika *alfa* Cronbacha negatywne aspekty integracji cechują się obniżoną, ale akceptowalną rzetelnością, co przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Analiza rzetelności *alfa* Cronbacha

Dostrzeżenie pozytywnych aspektów integracji szkolnej	Dostrzeżenie negatywnych aspektów integracji szkolnej	Postawa wobec integracji szkolnej
0,78	0,53	0,76

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Pewne zastrzeżenia budzi również charakter drugiego narzędzia, czyli RVS – Skala Wartości Milтона Rokeacha, o czym również wspominały same autorki polskiego opracowania podręcznika – Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak i Joanna Bitner. Niełatwym zadaniem dla osób badanych okazało się porangowanie 18 wartości ostatecznych i 18 wartości instrumentalnych. Ponadto wskaźniki ich ważności ujmowane są na skali porządkowej, co utrudnia interpretowanie wyników indywidualnych osób badanych oraz wyników grup osób. Operacyjną konsekwencją charakteru skali jest to, że nie można opisywać rozkładu wyników, posługując się odchyleniem standardowym, a także średnią arytmetyczną i – w konsekwencji – wykorzystywać w analizach statystycznych technik parametrycznych. Warto również zwrócić uwagę na ipsatywny charakter skali. Przy procedurze rangowania oceny ważności poszczególne wartości nie są od siebie niezależne – umieszczenie jakiejś wartości na danej pozycji uniemożliwia takie samo usytuowanie innej wartości. Utrudnia to zarówno analizowanie związków między wartościami metodami korelacyjnymi, jak i porównania interindywidualne (Jaworowska, Matczak, Bitner, 2011, s. 32-35).

Pewne problemy w pozyskiwaniu materiałów do badań generowała grupa objęta badaniami, czyli nauczyciele. Nie wszyscy rzetelnie wypełniali kwestionariusze (niewypełnienie metryczki, wypełnienie tylko jednej ankiety zamiast dwóch, zgubienie arkuszy). W niektórych przypadkach wyczuwalna była wyraźna niechęć nauczyciela do wypełnienia narzędzia badawczego, tłumaczona brakiem czasu i natłokiem zajęć.

Innym czynnikiem utrudniającym przeprowadzenie badań okazała się sytuacja pandemiczna w Polsce. Wprowadzone w szkołach zdalne nauczanie uniemożliwiło dotarcie do nauczycieli i przekazanie im ankiet, a tym samym wydłużyło czas badań.

Bibliografia

- Brzozowski P. (2005), *Uniwersalna hierarchia wartości – fakt czy fikcja?*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 48, nr 3.
- Chodkowska M., Kazanowski Z. (2005), *Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. 18, Sectio J.
- Chow P., Winzer M. (1992), *Reliability and validity of a scale measuring attitudes towards mainstreaming*, „Educational and Psychological Measurement”, (Spring), s. 223-228.
- Chrzanowska I., Szumski G. (2019), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, FRSE, Warszawa.
- George D., Mallery P. (2019), *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*, Taylor & Francis, Edycja 16.
- Grzyb B. (2013), *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Hoffmann B. (1978), *Indywidualne i społeczne aspekty rozwoju integracji w pedagogice specjalnej*, „Szkoła Specjalna”, nr 3, s. 163-169.
- Hulek A. (1977), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa.
- Ir E., Janiszewska M. (2015), *Hierarchia wartości nauczycieli przedszkoli miasta Krakowa*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 2(6), s. 73-80.
- Janus J. (2011), *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Buchmann, Olsztyn.
- Jaworowska A., Matczak A., Bitner J. (2011), *RVS. Skala Wartości Rokeacha*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Kossewska J. (2000), *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 9-34.
- Kościuk M. (2022), *Hierarchia wartości a postawy wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami nauczycieli szkół ogólnodostępnych*. Praca dyplomowa.
- Kurczab H. (2012), *Z problemów wartości i wartościowania (wybrane zagadnienia)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”, z. 72, *Dydaktyka* 7.
- Niemczyk E., Sieradzki M. (1986), *Sport i turystyka inwalidów a problem ich integracji ze środowiskiem społecznym*, [w:] Kossewska J., *Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, „Studia Psychologica” I, Folia 14.
- Ostrowska A. (1997), *Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych*, [w:] *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, red. A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Pomykało W. (1996), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa.
- Puzynina J. (1993), *O znaczeniu wartości*, [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczna*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 9-10.
- Rokeach M. (1973), *The Nature of Human Values*, [w:] A. Jaworowska, A. Matczak, J. Bitner, *RVS. Skala Wartości Rokeacha*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa, s. 5-28.
- Rokeach M. (1973), *The Nature of Human Values*, [w:] Tomkiewicz A., Popławska E., *Postawy wartościujące studentów polskich i amerykańskich (na przykładzie Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i Franciszkańskiego Uniwersytetu ze Steubenville – USA)*, „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 25, z. 2.
- Ruka-Marek M. (1990), *Integracja – utopia czy rzeczywistość*, „Życie Szkoły”, nr 10, s. 509-511.
- Ruka-Marek M. (1996), *Tendencje i perspektywy kształcenia niepełnosprawnych w Polsce*, „Rocznik WSPS”, t. 7, s. 118-125.

- Winzer M. (1987), *Mainstreaming exceptional children: teacher attitudes and the educational climate*, „Alberta Journal of Educational Research”, Vol. 33, nr 1, s. 33-42.
- Wojciszke B. (2003), *Pogranicze psychologii osobowości i społecznej: samoocena jako cecha i motyw*, [w:] *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, red. B. Wojciszke, M. Plopa, Impuls, Kraków.
- Wyczęsany J. (1998), *Oligofrenopedagogika – wybrane zagadnienia pedagogiki upośledzonych umysłowo*, Impuls, Kraków.

Akty prawne

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 1991, Nr 95, poz. 425.
Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku.

Agnieszka Głowacka
Uniwersytet Zielonogórski

NAUCZYCIELE SZKÓŁ SPECJALNYCH WOBEC MOŻLIWOŚCI EDUKACJI INKLUZYJNEJ UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

SPECIAL EDUCATION TEACHERS TOWARDS THE POSSIBILITIES OF INCLUSIVE EDUCATION OF PUPILS WITH DISABILITIES

Summary. The purpose of this study was to examine the relationship between emotional intelligence and attitudes towards school integration of students with disabilities among special education school teachers. Study participants were 87 special school teachers, 83 which were female and 4 were male. In addition, the relationship between seniority and attitudes towards inclusive education of students with disabilities as well as between seniority and the level of emotional intelligence among the respondents was also verified. The obtained results indicated that there is no correlation between attitudes towards school integration of students with disabilities among special education school teachers and emotional intelligence. There is no also correlation between seniority and these attitudes. A negative correlation was found between seniority and the overall intelligence index. There was also a negative relationship between work experience and one of the components of emotional intelligence – the ability to recognize emotions. Study suggest that there is need to improve knowledge about school integration, inclusion and attitudes amongst teachers towards them.

Keywords: attitudes towards integration, attitudes towards inclusion, emotional intelligence, disabilities

Wprowadzenie

Edukacja inkluzyjna tak samo jak edukacja integracyjna jest „osadzona w modelu społecznym niepełnosprawności oraz wpisuje się kapitalnie w nurty przemian społecznych” (Gajdzica, 2011, s. 8). Nauczanie uczniów z niepełnosprawnościami z ich pełnosprawnymi rówieśnikami przynosi wiele korzyści obu grupom uczniów. Integrowanie uczniów z niepełnosprawnościami z ich pełnosprawnymi rówieśnikami umożliwia im naukę funkcjonowania społecznego oraz włącza ich do grupy społecznej. Uczniowie pełnosprawni mogą natomiast nauczyć się wrażliwości na drugiego człowieka, możliwości wspierania osób z niepełnosprawnościami oraz od najmłodszych lat oswajać się z obrazem osoby z niepełnosprawnością jako pełnoprawnego członka

społeczeństwa (por. Zasępa, Czabała, Starzomska, 2005; Kossewska, 2003). Integracja uczniów z niepełnosprawnościami nie może jednak zaistnieć, jeśli nauczyciele, którzy prowadzą uczniów przez życie szkolne i edukację, nie będą właściwie oddziaływać na nich w kierunku zachowania wzajemnego szacunku, współpracy i wsparcia, a przez to realizację idei społecznej integracji w praktyce.

Możliwości kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami

Według aktualnie obowiązującego Rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 28 lipca 2020 roku (Dz. U. z 2020 r., poz. 1309) kształcenie, wychowanie i opiekę uczniów z niepełnosprawnościami organizuje się w:

- przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, integracyjnymi, ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi oraz w szkołach i przedszkolach specjalnych; innych formach wychowania przedszkolnego;
- młodzieżowych ośrodkach: wychowawczych i socjoterapii; specjalnych ośrodkach: szkolno-wychowawczych, wychowawczych oraz ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych.

Rozporządzenie zakłada kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami w wymienionych formach kształcenia najbliższych ich miejsca zamieszkania, z wyróżnieniem uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, których nie powinno się kształcić w przedszkolach specjalnych.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami powinni mieć zapewnioną realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu, odpowiednie warunki do nauki, specjalistyczny sprzęt oraz środki dydaktyczne. Zajęcia edukacyjne powinny być dopasowane do rozwoju fizycznego i psychospołecznego danego ucznia. Placówka edukacyjna powinna umożliwiać integrację ze środowiskiem rówieśniczym oraz przygotować ucznia do samodzielności w życiu dorosłym (Dz. U. z 2020 r., poz. 1309).

Uczniowie z niepełnosprawnością mogą wybierać spośród trzech rodzajów szkół, jednak wybór ten nie jest oczywisty i dostępny dla każdego. W znacznej liczbie przypadków uczniowie z niepełnosprawnościami (lub ich rodzice) wybierają szkoły, które dostępne są najbliżej miejsca zamieszkania, ponieważ w okolicy nie ma innej opcji. Lejzerowicz (2016) podaje przykład, w którym rodzice decydują się wysłać dziecko z zespołem Downa do szkoły ogólnodostępnej, bo ta jest najbliżej, jednak nie ma tam możliwości dopasowania programu nauczania do specjalnych potrzeb ich dziecka (Lejzerowicz, 2016).

Edukacja specjalna skupia się na stworzeniu dobrych warunków do nauki dla uczniów z niepełnosprawnościami, jednak w tej formie kształcenia brakuje możliwości

integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami. W efekcie może prowadzić to do większej izolacji uczniów z niepełnosprawnościami. Odpowiedzią na to wydaje się edukacja integracyjna, która pozwala na możliwość wspólnej nauki i funkcjonowania uczniom z niepełnosprawnościami i ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Ta forma edukacji jednak zakłada reformowanie uczniów i zmianę ich zachowań tak, aby pasowali do systemu (Zacharuk, 2011, za: Mudło-Głagolska, Lewandowska, 2018).

Edukacja inkluzyjna

Edukacja włączająca rozumiana jako inkluzja polega na braniu pod uwagę wszystkich uczniów – uczniów z niepełnosprawnościami, ale też uczniów z mniejszości narodowościowych, etnicznych czy innych mniejszych grup społecznych. Oparta jest na założeniu, że każde dziecko może uczyć się w szkole znajdującej się najbliżej miejsca zamieszkania. Edukacja inkluzyjna stara się przygotować szkoły i kadre na jak najlepszą responsywność na potrzeby wszystkich uczniów (Szczepkowska, 2019). Edukacja inkluzyjna umożliwia osobom z niepełnosprawnością, często marginalizowanym, szansę na realizację jednego z praw człowieka – czyli prawa do edukacji. Wykształcenie, podobnie jak wychowanie, ma szczególną wartość dla każdego człowieka – pozwala wyzwalać świadomość, wolność i zaufanie do samych siebie (Zacharuk, 2011). Jerzy Wolny (2020) zaznacza, że edukacja włączająca to cały czas trwający proces, który nie może się zadziać bez zaangażowania środków do przeciwdziałania stygmatyzacji osób z niepełnosprawnościami. Konsekwentnie realizowana polityka społeczna ma pomóc we wprowadzaniu zmian postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnościami (Wolny, 2020).

Edukacja integracyjna a inkluzyjna – różnice i podobieństwa

Tomasz Dobrowolski wskazuje na pewne podobieństwa edukacji integracyjnej i inkluzyjnej. Samo założenie integracji uczniów z niepełnosprawnościami jest wspólne, jednak jest realizowane odmiennie w zależności od rodzaju edukacji. Edukacja integracyjna próbuje dopasować ucznia do systemu szkolnego, natomiast w przypadku edukacji inkluzyjnej to system musi dopasować się do ucznia, poprzez dopasowanie programu nauczania w taki sposób, aby każdy uczeń, w tym również uczeń z niepełnosprawnością, mógł uczestniczyć w tym samym programie (Dobrowolski, 2017). Grzegorz Szumski wskazuje na to, że nauczanie inkluzyjne może być rozumiane zarówno jako odpowiednik nauczania integracyjnego, jak i jako jego przedłużenie i rozszerzenie (Szumski, współpraca Firkowska-Mankiewicz, 2010 za: Majewicz, 2014). Zenon

Gajdzica wskazuje na to, że pomimo ogólnej idei integracji w klasach integracyjnych często dochodzi do podziału na „swoich” i „obcych”. Za przyczynę podaje różnice w programach edukacyjnych, brak kooperacji (zarówno pomiędzy uczniami, jak i nauczycielami – wspomagającym i prowadzącym) oraz brak tolerancji – co powoduje, że integracja ta jest jedynie integracją pozorną (Gajdzica, 2015).

Inteligencja emocjonalna

Według modelu Saloveya i Mayera inteligencja emocjonalna rozumiana jest jako zdolność. Są to zdolności podlegające poznawczej obróbce informacji emocjonalnych, w tym zarówno dotyczących samych emocji, jak i informacji, które niosą ze sobą emocje, a szczególnie zdolności do rozpoznawania i regulacji własnych emocji oraz emocji innych ludzi, a także do wykorzystania ich w kierowaniu myśleniem i działaniem (Salovey, Mayer 1990, za: Matczak, Knopp, 2013).

Cel badania i założenia badawcze

Celem badania było uaktualnienie wiedzy na temat postaw nauczycieli szkół specjalnych wobec nauczania integracyjnego uczniów z niepełnosprawnościami oraz wzbogacenie wiedzy na temat czynników mogących wpływać na te postawy. W badaniach postawiono następujące hipotezy:

1. Istnieje związek pomiędzy inteligencją emocjonalną a postawami wobec integracji uczniów z niepełnosprawnościami nauczycieli szkół specjalnych: postawami pozytywnymi, postawami negatywnymi oraz ujętymi globalnie postawami wobec integracji uczniów z niepełnosprawnościami. Im wyższy poziom inteligencji emocjonalnej, tym wyższe wyniki w zakresie postaw pozytywnych i ujętych globalnie postaw wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami oraz niższe wyniki w zakresie postaw negatywnych.
2. Istnieje związek pomiędzy stażem pracy nauczycieli szkół specjalnych a ich postawami wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami: postawami pozytywnymi, postawami negatywnymi oraz globalnymi postawami wobec integracji uczniów z niepełnosprawnościami. Im dłuższy staż pracy, tym wyższe wyniki w zakresie postaw pozytywnych wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami, wyższe wyniki w zakresie postaw pozytywnych oraz niższe wyniki w zakresie postaw negatywnych.
3. Istnieje związek pomiędzy stażem pracy nauczycieli szkół specjalnych a poziomem ich inteligencji emocjonalnej oraz jej składników: inteligencji emocjonalnej rozumianej jako zdolność oraz inteligencji emocjonalnej rozumianej jako zdolność do

wykorzystania emocji do wspomaganie myślenia i działania. Im dłuższy czas pracy, tym niższe wyniki w zakresie ogólnej inteligencji emocjonalnej oraz jej składników: inteligencji emocjonalnej rozumianej jako zdolność do rozpoznawania emocji oraz inteligencji emocjonalnej rozumianej jako zdolność do wykorzystania emocji do wspomaganie myślenia i działania.

Grupa badana. W badaniu uczestniczyło 87 nauczycieli szkół specjalnych w wieku powyżej 25 lat, w tym 83 kobiety i 4 mężczyzn. Badania zostały przeprowadzone w listopadzie i grudniu 2021 roku oraz w lutym 2022 roku. Do celów charakterystyki osób badanych przygotowano krótką metryczkę, którą dołączono do kwestionariuszy. Metryczka zawierała pytania o: płeć, wiek, staż pracy oraz miejsce zamieszkania. Badaniami objęto nauczycieli czynnie pracujących w szkołach specjalnych, mieszkających na terenie województwa lubuskiego.

Narzędzia badawcze

Do zbadania zmiennych użyto następujących kwestionariuszy:

1. **Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (INTE)** autorstwa N.S. Schute i współpracowników z 1998 roku w adaptacji polskiej Ciechanowskiej, Jaworowskiej i Matczak z roku 2000. Kwestionariusz INTE składa się z 33 pozycji o charakterze stwierdzeń, sformułowanych zazwyczaj w 1. osobie. Osoba badana ocenia stopień, w jakim według niej przedstawione stwierdzenia odnoszą się do niej na skali od 1 do 5. 1 oznacza „całkowicie nie zgadzam się”, a 5 – „zdecydowanie zgadzam się”. Wyniki podawane są w stenach. Normy zostały opracowane dla uczniów szkół średnich, studentów szkół wyższych oraz dla dorosłych w wieku od 21 do 54 lat. *Alfa* Cronbacha dla próby normalizacyjnej wynosi 0,83-0,87. Za pomocą kwestionariusza można dokonać pomiaru inteligencji emocjonalnej jako zdolności do rozpoznawania emocji oraz zdolności do wykorzystania emocji do wspomaganie myślenia i działania. Inteligencja rozumiana w ten sposób oparta jest na teorii Saloveya i Mayera (1990, za: Jaworowska, Matczak, 2001).
2. **Skala Postaw Wobec Integracji Dzieci Niepełnosprawnych** autorstwa M.A. Winzer w opracowaniu polskim W. Pileckiej i J. Kossewskiej (Kossewska 2000). Skala składa się z 20 stwierdzeń, w których osoba badana wskazuje jedną z odpowiedzi, która najbardziej odpowiada jej postawie wobec stwierdzeń ujętych w poszczególnych pozycjach skali. Odpowiedzi mieszczą się na skali od 5 do 1, gdzie 5 oznacza „całkowicie się zgadzam”, a 1 oznacza „całkowicie się nie zgadzam”. Stwierdzenia zawarte w skali określają komponent poznawczy oraz emocjonalny postawy wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami, przy czym sformułowane są ogólnie i nie odnoszą się do konkretnych kategorii niepełnosprawności. Skala składa się z dwóch

podskal – A (13 stwierdzeń) i B (7 stwierdzeń). Podskala A to Dostrzeganie pozytywnych aspektów i korzyści płynących z integracji, a skala B – Dostrzeganie negatywnych skutków integracji oraz związanych z nią kosztów. Ogólną postawę oblicza się na podstawie wyników z obu podskal. *Alfa* Cronbacha skali postaw wynosi 0,73, współczynnik rzetelności połówkowej Guttmana wynosi 0,76 (Kossewska, 2000).

Wyniki

W tabeli 1 przedstawiono statystyki opisowe dla analizowanych zmiennych przedziałowych, tj. wartości średnie, odchylenia standardowe, minimalne i maksymalne wartości oraz wartości testu Shapiro-Wilka, za pomocą którego weryfikowano założenie o normalnym rozkładzie analizowanych zmiennych.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla analizowanych zmiennych przedziałowych

Zmienne	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>S-W</i>	<i>p</i>	α
Dostrzeganie pozytywnych aspektów i korzyści płynących z integracji	44,75	9,72	21	63	0,97	0,036	0,84
Dostrzeganie negatywnych skutków integracji oraz związanych z nią kosztów	21,16	4,25	11	31	0,99	0,522	0,52
Postawy wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami (ujęte globalnie)	65,91	9,27	44	90	0,97	0,020	0,67
Zdolność do wykorzystywania emocji w celu wspomaganie myślenia i działania	66,75	6,05	50	80	0,98	0,308	0,78
Zdolność do rozpoznawania emocji	48,49	5,16	32	58	0,97	0,068	0,78
Inteligencja emocjonalna (ujęta globalnie)	135,01	11,86	107	158	0,98	0,246	0,87

M – wartość średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *min* – wartość minimalna; *max* – wartość maksymalna; *S-W* – wartość testu Shapiro-Wilka; *p* – istotność statystyczna; α – współczynnik rzetelności pomiaru α Cronbacha

Źródło: opracowanie własne.

Otrzymano istotne statystycznie różnice pomiędzy rozkładem normalnym a rozkładem dostrzegania pozytywnych aspektów i korzyści płynących z integracji oraz postaw wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami w ujęciu globalnym. Analizy dotyczące tych zmiennych zostały przeprowadzone na podstawie nieparametrycznych metod analizy statystycznej.

W tabeli 2 przedstawiono współczynniki korelacji pomiędzy poziomem inteligencji emocjonalnej a postawami wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami. Analizy dotyczące dostrzegania pozytywnych aspektów i korzyści płynących z integracji i postaw wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami

w ujęciu globalnym ze względu na istotne statystycznie odchylenia od rozkładu normalnego przeprowadzono na podstawie wartości współczynników korelacji ρ Spearmana. Pozostałe zmienne analizowano za pomocą współczynnika korelacji r Pearsona. Zastosowano jednostronny test istotności statystycznej.

Tabela 2. Współczynniki korelacji pomiędzy poziomem inteligencji emocjonalnej a postawami wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami

Inteligencja emocjonalna	Współczynnik	Postawy wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami		
		aspekty pozytywne	skutki negatywne	ujęcie globalne
Zdolność do wykorzystywania emocji w celu wspomagania myślenia i działania	r/ρ	0,033	0,096	0,071
	p	0,379	0,189	0,258
Zdolność do rozpoznawania emocji	r/ρ	0,086	-0,013	0,039
	p	0,215	0,452	0,361
Inteligencja emocjonalna ogółem	r/ρ	0,084	0,021	0,070
	p	0,219	0,423	0,258

r – wartość współczynnika korelacji r Pearsona; ρ – wartość współczynnika korelacji ρ Spearmana; p – istotność statystyczna

Źródło: opracowanie własne.

Nie stwierdzono istotnych statystycznie korelacji pomiędzy inteligencją emocjonalną a nasileniem postaw wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami w ujęciu globalnym.

Nie stwierdzono również istotnych statystycznie korelacji pomiędzy inteligencją emocjonalną a dostrzeganiem pozytywnych aspektów i korzyści płynących z integracji.

Inteligencja emocjonalna osób badanych nie korelowała także z dostrzeganiem negatywnych skutków integracji oraz związanych z nią kosztów. Wobec tego nie otrzymano wyników potwierdzających hipotezę 1.

W tabeli 3 przedstawiono współczynniki korelacji ρ Spearmana pomiędzy stażem pracy osób badanych a postawami wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami. Zastosowano jednostronny test istotności statystycznej.

Nie stwierdzono istotnych statystycznie korelacji pomiędzy stażem pracy a nasileniem postaw wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami w ujęciu globalnym.

Nie stwierdzono również istotnych statystycznie korelacji pomiędzy stażem pracy a dostrzeganiem pozytywnych aspektów i korzyści płynących z integracji.

Staż pracy osób badanych nie korelował także z dostrzeganiem negatywnych skutków integracji oraz związanych z nią kosztów, wobec tego nie otrzymano wyników potwierdzających hipotezę 2.

Tabela 3. Współczynniki korelacji pomiędzy stażem pracy osób badanych a postawami wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami

Postawy wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami	Współczynnik	Staż pracy
Dostrzeganie pozytywnych aspektów i korzyści płynących z integracji	ρ	0,060
	p	0,290
Dostrzeganie negatywnych skutków integracji oraz związanych z nią kosztów	ρ	-0,087
	p	0,212
Ujęcie globalne	ρ	0,052
	p	0,315

ρ – wartość współczynnika korelacji ρ Spearmana; p – istotność statystyczna

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 4 przedstawiono współczynniki korelacji ρ Spearmana pomiędzy stażem pracy osób badanych a inteligencją emocjonalną. Zastosowano jednostronny test istotności statystycznej.

Tabela 4. Współczynniki korelacji pomiędzy stażem pracy osób badanych a inteligencją emocjonalną

Inteligencja emocjonalna	Współczynnik	Staż pracy
Zdolność do wykorzystywania emocji w celu wspomaganie myślenia i działania	ρ	-0,177
	p	0,050
Zdolność do rozpoznawania emocji	ρ	-0,196
	p	0,035
Inteligencja emocjonalna ogółem	ρ	-0,220
	p	0,020

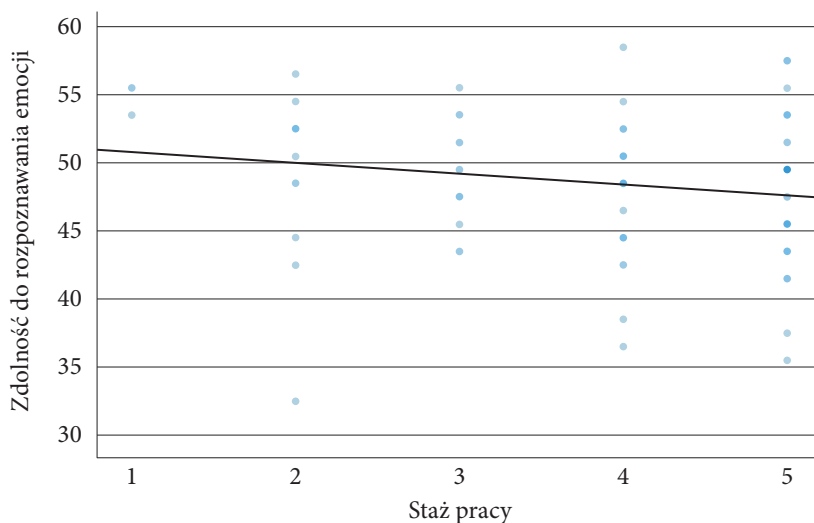
ρ – wartość współczynnika korelacji ρ Spearmana; p – istotność statystyczna

Źródło: opracowanie własne.

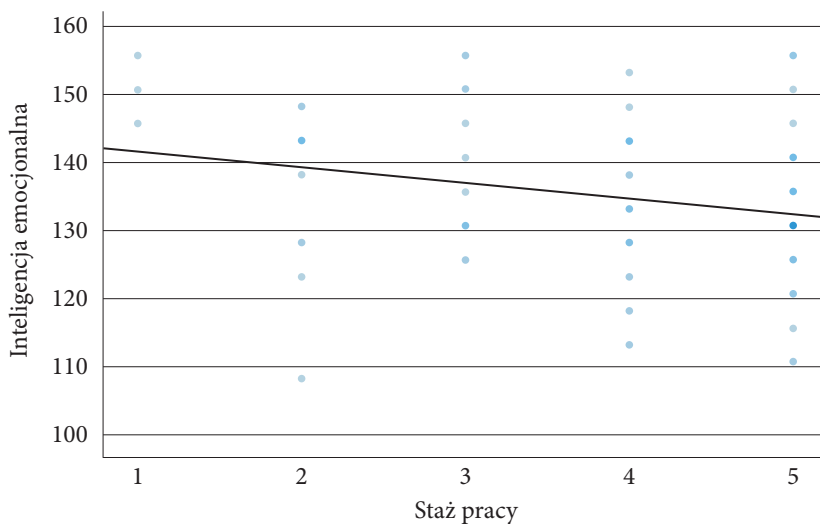
Stwierdzono istotne statystycznie ujemne korelacje pomiędzy stażem pracy osób badanych a zdolnością do rozpoznawania emocji i ogólnym poziomem inteligencji emocjonalnej. Im dłuższy staż pracy, tym mniejsza zdolność do rozpoznawania emocji i tym niższy ogólny poziom inteligencji emocjonalnej (por. rys. 1 i 2).

Dyskusja wyników

Prezentowane badania dotyczyły związku występującego pomiędzy postawami wobec nauczania integracyjnego uczniów z niepełnosprawnościami wśród nauczycieli szkół specjalnych. Postawy zostały zbadane zarówno pod względem globalnym, jak i w za-



Rysunek 1. Zależność pomiędzy stażem pracy a zdolnością do rozpoznawania emocji
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Zależność pomiędzy stażem pracy a inteligencją emocjonalną
Źródło: opracowanie własne.

kresie dostrzegania pozytywnych aspektów nauczania integracyjnego oraz dostrzegania negatywnych aspektów tego nauczania. Zakładano, że im wyższy wynik w zakresie inteligencji emocjonalnej, tym wyższe będą uzyskiwane wyniki w zakresie postaw globalnych wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami, wyższe wyniki

w zakresie dostrzegania pozytywnych aspektów integracji szkolnej tych uczniów oraz niższe w zakresie dostrzegania negatywnych aspektów. Uzyskane wyniki nie pozwoliły dowieść prawdziwości tego twierdzenia. Analiza wyników badań wskazuje, że inteligencja emocjonalna nie jest zmienną różnicującą postawy wobec integracji uczniów z niepełnosprawnościami oraz składników tej postawy. Uzyskane wyniki różnią się od wyników wcześniej przeprowadzonych badań. Joanna Kossewska (2000) w swoich badaniach uzyskała wyniki wskazujące na występowanie korelacji pomiędzy empatią a postawą wobec integracji uczniów z niepełnosprawnościami oraz składnikami tej postawy. Wśród badanych przez autorkę nauczycieli szkół specjalnych występowała dodatnia korelacja pomiędzy empatią poznawczą a postawami wobec nauczania integracyjnego w ujęciu globalnym oraz między dostrzeganiem pozytywnych jego aspektów. Wśród nauczycieli liceów ogólnokształcących natomiast występowała ujemna korelacja między empatią emocjonalną a dostrzeganiem negatywnych aspektów tego nauczania (Kossewska, 2000). Również badania przeprowadzone przez Monikę Skurę w 2019 roku wskazują na dodatnią korelację między postawami wobec edukacji uczniów z niepełnosprawnościami a ich inteligencją emocjonalną. Przytoczone badania dotyczyły chęci pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną a inteligencją emocjonalną i jej składnikami. Nauczyciele, którzy deklarowali chęć pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, uzyskiwali wyższe wskaźniki w zakresie składników inteligencji emocjonalnej (Skura, 2019).

Uzyskane wyniki nie pozwoliły również na potwierdzenie hipotezy drugiej, która zakładała, że im dłuższy staż pracy, tym wyższe wyniki w zakresie postaw wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami, wyższe wyniki w zakresie dostrzegania pozytywnych aspektów oraz niższe w zakresie dostrzegania negatywnych aspektów. Otrzymane wyniki pokrywają się jedynie częściowo z dotychczasowo przeprowadzonymi badaniami. Barbara Grzyb w badaniach w 2013 roku również nie odnotowała istotnych statystycznie różnic w zakresie związku pomiędzy wynikami w zakresie dostrzegania negatywnych aspektów nauczania integracyjnego uczniów z niepełnosprawnościami. Jednak wyniki uzyskane w zakresie dostrzegania pozytywnych aspektów oraz skali globalnej wykazywały dodatni związek ze stażem pracy (Grzyb, 2013).

W trzeciej hipotezie zakładano ujemny związek pomiędzy poziomem inteligencji emocjonalnej oraz dwóch jej składników: inteligencji emocjonalnej rozumianej jako zdolność do rozpoznawania emocji oraz inteligencji emocjonalnej rozumianej jako zdolność do wykorzystania emocji do wspomaganie myślenia i działania wśród badanych nauczycieli a ich stażem pracy. Hipoteza została potwierdzona jedynie częściowo – istotne statystycznie związki ujemne pomiędzy stażem pracy a inteligencją emocjonalną rozumianą jako zdolność do rozpoznawania emocji oraz pomiędzy stażem pracy a ogólnym wskaźnikiem inteligencji emocjonalnej. Wyniki w zakresie związku

pomiędzy tymi dwoma czynnikami są różnorodne. W przypadku badań Kwiatkowskiego (2018) nauczyciele dyplomowani uzyskiwali średnio niższe wyniki w zakresie inteligencji emocjonalnej (Kwiatkowski, 2018). W badaniach Twardowskiej-Staszek i Alberskiej (2020) wykazano natomiast dodatni związek pomiędzy stażem pracy a poziomem ogólnym inteligencji emocjonalnej oraz jednego z jej składników – kontroli, także poznawczej, nad własnymi emocjami (Twardowska-Staszek, Alberska, 2020).

Porównanie uzyskanych wyników ze wcześniej przeprowadzonymi badaniami pozwala zauważyć rozbieżności w zakresie uzyskiwanych wyników. Skłania to do wniosku, że temat postaw wobec nauczania integracyjnego i inkluzyjnego powinien zostać szerzej zbadany i propagowany wśród nauczycieli (por. Skotnicka, 2019).

Ograniczenia badań własnych

Przeprowadzone badania mają pewne ograniczenia, które należałoby wziąć pod uwagę w przypadku projektowania przyszłych badań. Grupa nauczycieli nie była zróżnicowana pod względem płci. Próbę badaną stanowiły przede wszystkim kobiety, co nie pozwoliło na wskazanie różnic w zakresie prezentowanych postaw wobec nauczania integracyjnego uczniów z niepełnosprawnościami między kobietami a mężczyznami.

Grupę badaną stanowili jedynie nauczyciele szkół specjalnych, co mogło wpłynąć na uzyskiwane wyniki w zakresie prezentowanych postaw. Nauczyciele szkół specjalnych na co dzień spotykają się z dziećmi z niepełnosprawnościami, jednocześnie nie mając okazji obserwować ich w życiu szkolnym w przypadku funkcjonowania w klasie ogólnej z uczniami pełnosprawnymi. Dlatego kolejne badania mogłyby koncentrować się również na zbadaniu nauczycieli ze wszystkich dostępnych dla uczniów z niepełnosprawnościami form kształcenia: nauczycieli szkół specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych.

Brak istotnych różnic w zakresie prezentowanych hipotez może być również spowodowany niewystarczającą wielkością próby badawczej. W prezentowanych badaniach udział brało 87 nauczycieli. W przypadku chęci powtórzenia badania należałoby rozważyć poszerzenie grupy badawczej.

Wyniki w zakresie związku inteligencji emocjonalnej i stażu pracy, jak wykazano wcześniej, nie są jednorodne. W kolejnych badaniach na ten temat należałoby uwzględnić większą liczbę czynników mogących mieć związek z inteligencją emocjonalną. Wydawać się może, że praca w szkole specjalnej jest polem, na którym rozwój inteligencji emocjonalnej powinien zachodzić, jednak uzyskane wyniki wskazują na odwrotną tendencję. Może wskazywać to na potrzebę wsparcia nauczycieli w zakresie nauczania uczniów z niepełnosprawnościami, niewystarczające wsparcie psychologiczne, instytucjonalne bądź inne problemy, z którymi nauczyciele ci muszą się borykać w codziennej pracy.

Możliwości zastosowania uzyskanych wyników w praktyce

Jak wykazuje Skotnicka (2019) w swoich badaniach, pojęcie edukacji włączającej nie jest jeszcze dobrze rozumiane przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz nie jest dobrze doprecyzowane i propagowane wśród tych nauczycieli, a bez zrozumienia założeń edukacji włączającej nie można skutecznie realizować jej założeń (Skotnicka, 2019). Dlatego ważne wydaje się poznanie postaw nauczycieli wobec takiego rodzaju edukacji, propagowanie jej i zapoznawanie coraz szerszego grona odbiorców z jej założeniami i celami.

Uzyskane wyniki można poddać rozważaniom przy projektowaniu szerzej zakrojonych badań, uwzględniając wcześniej przedstawione ograniczenia. W przypadku wzięcia pod uwagę większej liczby zmiennych, większej i/lub bardziej zdywersyfikowanej grupy badawczej i możliwych moderatorów można by dojść do bardziej konkretnych wniosków. Różnice w zakresie prezentowanych badań i wcześniej uzyskanych wyników pokazują, że nie jest to do końca dobrze zbadane zjawisko.

Edukacja zakładająca integrowanie uczniów z niepełnosprawnościami jest ważną formą nauczania w kontekście włączania osób z niepełnosprawnościami do życia społecznego. Chcąc osiągnąć taki stan rzeczy, należy dokonać wszelkich starań, aby już od najmłodszych lat osoby z niepełnosprawnością mogły uczestniczyć w życiu szkolnym z uczniami pełnosprawnymi, zapewniając możliwość współpracy i zawierania znajomości bez barier w postaci izolacji w szkole specjalnej bądź w klasie, do której uczęszczają.

Bibliografia

- Dobrowolski T. (2017), *Wspieranie rozwoju uczniów w integracyjnej i inkluzywnej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko w sytuacjach uczenia się*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Impuls, Kraków.
- Gajdzica Z. (2015), *Klasa integracyjna jako przystań pograncyz*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 4, s. 117-127.
- Grzyb B. (2013), *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Impuls, Kraków.
- Jaworowska J., Matczak A. (2001), *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Kossewska J. (2000), *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Kossewska J. (2003), *Spółczesność wobec osób niepełnosprawnych – postawy i ich determinaty*, *Annales Academiae Pedagogicae Cracoviensis, Studia Psychologica*, nr 1.
- Kwiatkowski T. (2018), *Stopień awansu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych a poziom ich inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 3(24).

- Lejzerowicz M. (2016), *Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji*, „Forum Oświatowe”, nr 28(1), s. 122-157.
- Majewicz P. (2014), *Edukacja integracyjna. Współczesność i perspektywy rozwoju*, „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy”, nr 3.
- Matczak A., Knopp K. (2013), *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Liberi Libri, Warszawa.
- Mudło-Głagolska K., Lewandowska M. (2018), *Edukacja inkluzyjna w Polsce*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2.
- Skotnicka B. (2019), *Rozumienie pojęcia edukacja włączająca przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, „Kultura i Edukacja”, nr 1(123), s. 230-247.
- Skura M. (2015), *Postawy nauczycieli szkoły specjalnej wobec osób z niepełnosprawnością*, „Szkoła Specjalna”, nr 1 (277), t. 76.
- Skura M. (2019), *Kompetencje osobiste i społeczne nauczycieli szkół integracyjnych, ogólnodostępnych i specjalnych a ich chęć do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 36, s. 43-62.
- Szczepkowska K. (2019), *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, ORE, Warszawa.
- Twardowska-Staszek E., Alberska, M. (2020), *Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne nauczycieli szkół specjalnych*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 26, nr 4.
- Wolny J. (2020), *Historia zmian w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną – od ekskluzji do inkluzji*, [w:] *Problematyczność inkluzji społecznej i edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami i o szczególnych potrzebach*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 185-206.
- Zacharuk T. (2011), *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, nr 1(20).
- Zasępa E., Czabała C., Starzomska M. (2005), *Postawy wobec niepełnosprawności i osób niepełnosprawnych*, „Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo”, nr 1, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.

NOTY O AUTORACH

Danuta Borecka-Biernat – psycholog, doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Wrocławskiego, kierownik Zakładu Psychologii Edukacji i Wychowania w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych tej uczelni. Jej zainteresowania badawcze obejmują problematykę zaburzeń zachowania w okresie wczesnej adolescencji, a szczególnie odnoszą się do determinant stosowanych przez młodzież strategii radzenia sobie z trudnościami w sytuacjach społecznych. Wyrazem jej dotychczasowych studiów teoretycznych i prac empirycznych jest osiem monografii autorskich i współautorskich, siedem książek pod redakcją oraz 150 artykułów i rozdziałów w książkach w kraju i za granicą, podejmujących wspomnianą problematykę.

ORCID: 0000-0003-1401-9821

e-mail: danuta.borecka-biernat@uwr.edu.pl

Jolanta Gebreselassie – doktor nauk o kulturze fizycznej, logopeda, oligofrenopedagog, nauczyciel akademicki w Zakładzie Edukacji na Wydziale Humanistycznym Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Zakres zainteresowań: profilaktyka zaburzeń mowy, uwarunkowania prawidłowej artykulacji, wczesne wspomaganie rozwoju dzieci wymagających stymulacji w obszarze komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

ORCID: 0000-0003-2407-4461

e-mail: j.gebreselassie@ajp.edu.pl

Agnieszka Głowacka – magister psychologii, absolwentka Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zakres zainteresowań: wyrównywanie szans edukacyjnych, problematyka nauczania uczniów z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach oraz możliwości wspierania nauczycieli w tym zakresie.

e-mail: agnieszka.glowacka1998@gmail.com

Anna Góralewska-Słońska – pracownik Zakładu Psychologii Klinicznej i Psychopatologii Rozwoju w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, psycholog, doktor nauk ekonomicznych, członek Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, psychoterapeuta integratywny w procesie certyfikacji. Zakres zainteresowań: wypalenie zawodowe, wypalenie uczniowskie, patologie organizacyjne, zdrowie psychiczne człowieka.

ORCID: 0000-0003-3797-301X

e-mail: a.goralewska-slonska@wns.uz.zgora.pl

Monika Gołubiew-Konieczna – magister pedagogiki specjalnej, magister psychologii, doradca zawodowy, dyrektor Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Nr 7 w Gdańsku, wykładowca akademicki – stała współpracownica z Uniwersytetem Gdańskim i Szkołą Wyższą Ateneum w Gdańsku. Członek Zarządu Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Koło w Gdańsku. Zakres zainteresowań: problematyka edukacji dzieci i młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami w edukacji włączającej.

e-mail: m.golubiew@gmail.com

Adrianna Grabizna – dr hab. prof. UZ, Kierowniczka Zakładu Psychologii Poznawczej w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, filozofka. Zakres zainteresowań: punkty styku między psychologią i psychoterapią a filozofią, biologiczne podstawy psychologii i psychoterapii, filozofia nauk o zdrowiu psychicznym, filozofia biologii.

ORCID: 0000-0001-9352-8397

e-mail: a.grabizna@wns.uz.zgora.pl

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk – dr hab., prof. UZ, Kierownik Zakładu Psychologii Edukacyjnej i Wychowawczej w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, pedagog specjalny i logopeda. Członkini Sekcji i Zespołu Wspierającego Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (kadencja 2020-2023). Zakres zainteresowań: problemy edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, uwarunkowania i realizacyjne słabości społecznej i edukacyjnej integracji oraz inkluzji osób z niepełnosprawnościami.

ORCID: 0000-0003-2874-1524

e-mail: z.janiszewska-niescioruk@wns.uz.zgora.pl

Malwina Kościuk – magister psychologii, absolwentka Uniwersytetu Zielonogórskiego, psycholog pracy, organizacji i zarządzania, wolontariusz w Hospicjum im. Lady Ryder of Warsaw w Zielonej Górze. Zakres zainteresowań: edukacja włączająca, psychoonkologia, problemy z zakresu onkologii klinicznej i opieki paliatywnej.

e-mail: malwinakosciuk.98@gmail.com

Beata Krzaczkowska – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, psycholog, wieloletni pracownik Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Głubczycach, współpracuje z Uniwersytetem Dolnośląskim DSW we Wrocławiu, diagnosta zaburzeń rozwojowych dzieci i młodzieży, terapeuta pracujący z rodzinami w nurcie CBT (terapii poznawczo-behawioralnej), CFT (terapii skoncentrowanej na współczuciu), TSR (terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach), EFT (terapii skoncentrowanej na emocjach) oraz Mindfulness, biegły sądowy oraz psycholog orzecznik w Powiatowym Zespole ds. Orzekania o Niepełnosprawności. Zakres zainteresowań: psychologia pozytywna w pracy terapeutycznej i w edukacji szkolnej.

e-mail: beata_krzaczowska@wp.pl

Dagmara Kupczak – magister pedagogiki specjalnej, nauczyciel wychowania przedszkolnego w Niepublicznym Przedszkolu „Tęcza” w Szczecinie. Zakres zainteresowań: wizerunek osób z niepełnosprawnością w mediach, specyfika działań osób z niepełnosprawnością w mediach społecznościowych.

e-mail: dagmara.kupczak97@gmail.com

Katarzyna Łapkowska – magister psychologii, psycholog przedszkolny. Zakres zainteresowań: style przywiązania oraz dobrostan psychiczny u kobiet we wczesnej dorosłości, inkluzja edukacyjna osób o zróżnicowanych potrzebach.

e-mail: psychologlapkowska@gmail.com

Michalina Małagowska – magister psychologii, pedagog, oligofrenopedagog, certyfikowany neuroterapeuta EEG Biofeedback. Asystent osoby niepełnosprawnej i trener pracy przy Polskim Stowarzyszeniu na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną Koło w Głogowie. Zakres zainteresowań: aktywizacja społeczna i zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną, hipoterapia, zastosowanie nowych technologii w terapii osób z zaburzeniami neurorozwojowymi.

e-mail: malagowska.michalina@gmail.com

Anna Mróz – doktor psychologii, adiunkt w Zakładzie Psychologii Edukacyjnej i Wychowawczej na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zakres zainteresowań: uwarunkowania rozwoju człowieka w pełnym cyklu życia, człowiek dorosły wobec kryzysów rozwojowych i losowych, wartości w życiu człowieka dorosłego, psychologia narracyjna w procesie wspierania rozwoju człowieka.

ORCID: 0000-0002-3931-3771

e-mail: a.mroz@wns.uz.zgora.pl

Julia Nieścioruk – magister filologii angielskiej, oligofrenopedagog, arteterapeuta, nauczyciel akademicki w Zakładzie Języka Angielskiego na Wydziale Humanistycznym Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Członkini Stowarzyszenia Arteterapeutów Polskich KAJROS. Zakres zainteresowań: wizerunek osób z niepełnosprawnością intelektualną w modernistycznej i postmodernistycznej literaturze

amerykańskiej i brytyjskiej, kształcenie języka obcego osób z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach.

ORCID: 0000-0002-3737-1433

e-mail: j.niescioruk@ajp.edu.pl

Łukasz Nikel – doktor nauk społecznych, pracownik Zakładu Psychologii Edukacyjnej i Wychowawczej w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, psycholog, psychoterapeuta. Członek Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego, Dywizja 7 Psychologia Rozwojowa. Zakres zainteresowań: psychologia edukacyjna, psychologia wieku szkolnego, teorie inteligencji, teorie osobowości, diagnoza psychologiczna.

ORCID: 0000-0002-5840-4521

e-mail: l.nikel@wns.uz.zgora.pl

Stella Olejnik – filolog polski, magister psychologii. Na co dzień pracuje jako psycholog w szkole podstawowej oraz angażuje się w realizację projektu „Przeciwdziałanie uzależnieniom i patologiom społecznym” w Polskim Komitecie Pomocy Społecznej. W obszarze jej zainteresowań leży możliwość wykorzystania literatury w oddziaływaniach terapeutycznych. W wolnym czasie wspiera kobiety w zmianie kierunku ścieżki zawodowej.

e-mail: stellaolejnik@wp.pl

Anna Olszewska – magister, psycholog/psychoterapeuta/seksuolog/trener umiejętności społecznych. Doktorantka w Instytucie Psychologii Polskiej Akademii Nauk. Zainteresowania naukowe: psychologia rozwoju człowieka, psychologiczne aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami, psychologiczne uwarunkowania modyfikacji ciała.

e-mail: anna.winiarek-sobieraj@sd.psych.pan.pl

Aurelia Plichta – magister psychologii i pedagogiki socjalnej, absolwentka całościowego, 5-letniego szkolenia w zakresie Psychoterapii systemowo-ericksonowskiej we Wrocławskim Instytucie Psychoterapii, przygotowującego do certyfikatu psychoterapeuty Polskiego Towarzystwa Psychologicznego i Psychiatrycznego. Zajmuje się prowadzeniem diagnozy psychologicznej oraz wsparciem psychologicznym i psychoterapeutycznym w Ośrodkach Środowiskowej Pomocy Psychologiczno-Psychoterapeutycznej dla Dzieci i Młodzieży w Polkowicach i Lubinie. Ma wieloletnie doświadczenie w obszarze pomocy społecznej w zakresie pracy systemowej z rodzinami i interwencji kryzysowej. W ramach prywatnej praktyki prowadzi psychoterapię indywidualną osób dorosłych i młodzieży oraz warsztaty psychoedukacyjne dla rodziców.

e-mail: aureliaplichta@gmail.com

Joanna Porada – magister pedagogiki, oligofrenopedagog, arteterapeuta, surdopedagog, nauczyciel i terapeuta w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Mrowli, wykładowca w Podkarpackim Centrum Usług Dydaktycznych w Rzeszowie. Zakres

zainteresowań: metody terapii i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, funkcjonowanie uczniów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, terapia przez sztukę.

ORCID: 0009-0003-8597-3070

e-mail: joannaporada@o2.pl

Irena Ramik-Mażewska – dr hab., prof. US, Kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej i Dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego, pedagog specjalny. Członkini Sekcji i Zespołu Wspierającego Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (kadencja 2020-2023). Zakres zainteresowań: wielokontekstowe wymiary jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, współczesne mechanizmy inkluzji i ekskluzji osób z niepełnosprawnością.

ORCID: 0000-0003-1636-2228

e-mail: irena.ramik-mazewska@usz.edu.pl

Alina Stosor – doktor nauk społecznych, adiunkt w Wyższej Szkole Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi, nauczyciel akademicki, nauczyciel w szkole specjalnej, specjalista wczesnego wspomagania rozwoju. Zakres zainteresowań: problemy rodziny dziecka z niepełnosprawnością, problemy edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i spektrum zaburzeń autystycznych, wpływ współczesnych technologii cyfrowych na rozwój dziecka.

ORCID: 0000-0002-4112-016X

e-mail: a.stosor@wsbinoz.pl

Amelia Szoltun – magister psychologii oraz marketingu i zarządzania. Pracownica Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Zielonej Górze - koordynatorka oraz psycholog w poradni „Otwórz się na (po)moc” działającej na rzecz rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Zakres zainteresowań: psychologia macierzyństwa, problemy dzieci i młodzieży, współczesne problemy systemów edukacyjnych w kontekście potrzeb psychologicznych dzieci i młodzieży oraz ich rodzin.

e-mail: amelia.szoltun@wp.pl

Ludwika Wojciechowska – dr hab. prof. UZ, Kierownik Zakładu Psychologii Rozwoju Człowieka w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, prof. UWM, członek Katedry Psychologii Rozwoju i Edukacji na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, psycholog. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Rozwoju Człowieka; Przewodnicząca Komisji ds. Etyki Badań Naukowych w Instytucie Psychologii UZ. Zakres zainteresowań: rozwój człowieka w biegu życia, problemy wychowania w rodzinie, zagadnienia uwarunkowań jakości życia i dobrostanu psychicznego na różnych etapach rozwojowych oraz radzenia sobie z niepełnosprawnością.

ORCID: 0000-0002-2090-5507

e-mail: l.wojciechowska@wns.uz.zgora.pl

Iwona Wrycz – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, oligofrenopedagog, zastępca dyrektora w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. UNICEF w Słupsku, wykładowca akademicki, działaczka społeczna, wiceprezes Stowarzyszenia „Słupski Instytut ds. Młodzieży”. Zakres zainteresowań: edukacja dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, problemy rodziny wychowującej dziecko niepełnosprawne.

ORCID: 0000-0003-2874-152

e-mail: iwona.wrycz@o2.pl

Marzenna Zaorska – profesor nauk humanistycznych, pedagog specjalny: tyflopedagog, surdopedagog, logopeda, nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (kadencje 2016-2019 oraz 2020-2023), przewodnicząca Sekcji Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Zainteresowania naukowe dotyczą zagadnień wspomagania rozwoju, edukacji, psychopedagogicznej rehabilitacji dzieci, młodzieży, osób dorosłych z niepełnosprawnościami sensorycznymi oraz z niepełnosprawnością sprzężoną (szczególnie głuchoniewidomych), zaburzeniami mowy, komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Autorka ponad 300 artykułów naukowych i popularno-naukowych, 11 monografii, 6 opracowań pod redakcją naukową.

ORCID: 0000-0003-4867-770X

e-mail: marzenna.zaorska@uwm.edu.pl

O (NIE)TYPOWYCH UCZNIACH I ICH (NIE)TYPOWEJ EDUKACJI



Wykorzystane w tytule pojęcie (nie)typowości ma na celu zwrócenie uwagi na nietypowość codzienności edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. Nietypowa codzienność przejawia się już od pierwszych dni życia dzieci z zaburzeniami rozwoju w związku z poddaniem ich diagnozie, specjalistycznym oddziaływaniom medycznym, rehabilitacyjnym czy psychologicznym. W kolejnych okresach rozwoju nietypowość codzienności odnosi się do coraz szerszych obszarów życia osobistego i społecznego. Można ją dostrzec w życiu rodzin pochodzenia. Dalej w instytucjach i praktykach edukacyjnych, gdzie uczniowie z niepełnosprawnościami oraz ze zróżnicowanymi potrzebami [...] podlegają specjalnym programom, metodom, formom, regulaminom czy warunkom kształcenia. Nietypowość towarzyszy też dalszemu życiu omawianych osób, proponując na przykład pracę w formie terapii czy mieszkanie w domach pomocy społecznej. Nietypowość przenika wszystkie przestrzenie, w których przebywają (nie)typowe osoby.

Zatrzymując się na etapie edukacji (nie)typowych uczniów, na przykład dzieci z niepełnosprawnościami oraz o zróżnicowanych potrzebach [...], należy wskazać na brak zintegrowanej wiedzy w tym zakresie. Próby stworzenia spójnych podstaw teoretycznych edukacji włączającej kończą się niepowodzeniem, a w literaturze spotyka się rozliczne ujęcia omawianej tematyki. Zainteresowania badaczy koncentrują się wokół najróżniejszych zagadnień edukacji włączającej, począwszy od koncepcji i modeli inkluzji, poprzez badanie realiów współczesnej szkoły, jej organizację i działalność po wnikliwe analizy indywidualnych przypadków uczniów ze zróżnicowanymi czy też – jak głosi tytuł – (nie)typowymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi.

W literaturze przedmiotu brakuje prac, które zawierałyby syntezę wiedzy na analizowany temat. Lukę tę w pewnym wymiarze wypełnia recenzowana monografia [...], która stanowi [...] dobry przykład działania nauki w służbie uczniom z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych.

Z recenzji wydawniczej prof. dr hab. Teresy Żółkowskiej

ISBN 978-83-7842-506-9

