

Indeks 363146
Nakład 256 egz.



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIV: 2019

NUMER 3 (253)



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIEDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Oskar Anweiler (Ruhr-Universität Bochum, Niemcy)

Vitaliy Bezrogov (Russian Academy of Education, Moskwa, Rosja)

Marcelo Caruso (Humboldt-Universität zu Berlin, Niemcy)

Marc Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven, Belgia)

Hans Döbert (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Niemcy)

Fausto Finazzi (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Włochy)

Sambor Grucza (Uniwersytet Warszawski)

Jiří Hnilica (Univerzita Karlova, Praha, Republika Czeska)

Janina Kamińska (Uniwersytet Warszawski)

Małgorzata Karowowska-Struczyk (Uniwersytet Warszawski)

Yoichi Kiuchi (Naruto University of Education, Japonia)

Krzysztof Kosela (Uniwersytet Warszawski)

Anna Kowalewska (Uniwersytet Warszawski)

Viera Kurincová (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Słowacja)

Stefan Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej)

Donatella Lombello (Università degli Studi di Padova, Włochy)

Josef Malach (Ostravská univerzita, Republika Czeska)

Nella Nyczkało (Ukraińska Akademia Nauk Pedagogicznych, Ukraina)

Krystyna Pankowska (Uniwersytet Warszawski)

Jiří Prokop (Univerzita Karlova, Praha, Republika Czeska)

Małgorzata Przanowska (Uniwersytet Warszawski)

Zoltán András Szabó (Eötvös Loránd Tudományegyetem / Uniwersytet Budapeszteński
im. Loránda Eötvösa, Węgry)

Mirosław S. Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej)

Mara R. Wade (University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois, USA)

Dietmar Waterkamp (Technische Universität Dresden, Niemcy)

Małgorzata Żyto (Uniwersytet Warszawski)



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIV: 2019

NUMER 3 (253)



Warszawa 2019

**Rada Redakcyjna: Adam Fijałkowski (redaktor naczelny), Joanna Dobkowska (sekretarz redakcji),
Grzegorz Szumski, Anna Jawor**

**Redaktorzy tematyczni: Janina Kamińska (historia wychowania i myśli pedagogicznej),
Janusz Gęsicki (socjologia oświaty), Stefan Kwiatkowski (pedagogika pracy),
Małgorzata Przanowska (filozofia edukacji, pedagogika ogólna),
Mirosław S. Szymański (pedagogika porównawcza, pedagogika ogólna),
Małgorzata Karwowska-Struczyk (edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna)**

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Tłumaczenie i redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938
e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2019

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Płatne ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na podstawie umowy
nr 432/WCN/2019/1 z dnia 16 lipca 2019 r. „Wsparcie dla czasopism naukowych”.

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Spis treści

ARTYKUŁY

Tomasz Leś – Współzależność i asymetria w relacjach pedagogiki z filozofią	9
Barbara Murawska – Kształcenie rozumienia tekstu pisanego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wybrane zagadnienia	31
Zenon Gajdzica – Wybrane aspekty czasu w dwóch koncepcjach edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością	42
Maria Chodkowska, Zdzisław Kazanowski – Gotowość do akceptacji rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni edukacyjnej	56
Zdzisław Kazanowski, Piotr Alfred Gindrich – Gotowość integracyjna a aprobata społeczna uczniów liceum w kontekście wybranych zmiennych demograficznych	75
Agnieszka Kowalska – Inkluzyjna edukacja ustawiczna w procesie reintegracji społecznej osób bezdomnych	91
Ewa Skrzetuska – Refleksja nauczyciela podstawą działań włączających w edukacji	106
Monika Skura – „Społeczeństwo dla wszystkich”, czy tylko „szkoła dla wszystkich” – opinie nauczycieli szkoły specjalnej, integracyjnej i ogólnodostępnej	119
Anida Szafrąńska – Usamodzielnienie niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków specjalnych ośrodków wychowawczych	139

COLLOQUIA

Paula Guerra, Piotr Zańko – Educational contexts of cultural resistance in Poland and Portugal. An introduction to research	155
Katarzyna Brzosko-Barratt – Designing a pre-service CLIL teacher education program	173

MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Beata Antoszevska, Małgorzata Moszyńska – Doświadczenia nauczycieli szkół przyszpitalnych w paradygmacie inkluzji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	194
Aleksandra Berkowska, Anna Kowalewska, Joanna Mazur – Uczestnictwo w zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych w zależności od stanu zdrowia uczniów oraz wybranych czynników kontekstowych	207

Kamila Miler-Zdanowska – Sytuacja społeczna i relacje rówieśnicze ucznia z niepełnosprawnością wzroku	223
--	-----

Ewelina Młynarczyk-Karabin – Nowe technologie a funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie	239
---	-----

R E C E N Z J A

Adam Fijałkowski – Joachim Bahlcke, <i>Kalwinizm i Jednota braci czeskich w Europie Środkowej i Środkowo-Wschodniej. Studia na temat społecznego i kulturowego znaczenia wyznania reformowanego w okresie wczesnonowożytnym</i> , pod red. Romana Mnicha	252
--	-----

Noty o Autorach	255
-----------------------	-----

Contents

ARTICLES

Tomasz Leś – Interdependence and asymmetry in the relationships between pedagogy and philosophy	9
Barbara Murawska – Early primary literacy development. Selected issues	31
Zenon Gajdzica – Selected aspects of time in two concepts of inclusive education of learners with disabilities	42
Maria Chodkowska, Zdzisław Kazanowski – Readiness to accept peers with intellectual disabilities in a common learning space	56
Zdzisław Kazanowski, Piotr Alfred Gindrich – Inclusive readiness, social desirability and the importance of some demographic variables regarding a sample of high school students	75
Agnieszka Kowalska – Inclusive adult education in the process of social reintegration of homeless people	91
Ewa Skrzetuska – Teachers' reflection as a basis for inclusive activities in education	106
Monika Skura – "Society for all" or just "school for all" – the opinions of teachers from special, integration and regular schools	119
Anida Szafrńska – Empowerment of intellectually disabled students of special educational centres	139

COLLOQUIA

Paula Guerra, Piotr Zańko – Educational contexts of cultural resistance in Poland and Portugal. An introduction to research	155
Katarzyna Brzosko-Barratt – Designing a pre-service CLIL teacher education program	173

MATERIALS AND RESEARCH REPORTS

Beata Antoszewska, Małgorzata Moszyńska – Experiences of hospital school teachers' in the paradigm of inclusion of students with special educational needs	194
Aleksandra Berkowska, Anna Kowalewska, Joanna Mazur – Participation in classes and extracurricular activities depending on students' health and selected contextual factors	207

Kamila Miler-Zdanowska – Social situation and peer relations of students with visual impairment 223

Ewelina Młynarczyk-Karabin – New technologies and the functioning of people with disabilities in society 239

R E V I E W

Adam Fijałkowski – Joachim Bahlcke, *Kalwinizm i Jednota braci czeskich w Europie Środkowej i Środkowo-Wschodniej. Studia na temat społecznego i kulturowego znaczenia wyznania reformowanego w okresie wczesnonowożytnym*, (ed.) Roman Mních 252

Contributors to this issue 255

ARTYKUŁY

Tomasz Leś

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Pedagogiki

ORCID: 0000-0001-8930-5684

Współzależność i asymetria w relacjach pedagogiki z filozofią

Summary

INTERDEPENDENCE AND ASYMMETRY IN THE RELATIONSHIPS BETWEEN PEDAGOGY AND PHILOSOPHY

The author presents and analyses the issue of the interrelationship between philosophy and pedagogy. He shows the areas of connections which have already been indicated and the ones which have not been clearly indicated yet. These areas are as follows: the genetic-historic area, the institutional-structural area, evaluation, ethical and metaethical issues and others. For each of those areas there is argumentation underlying the relationship between the two mentioned disciplines. In conclusion, the author presents general characteristics of that relationship.

Key words: philosophy of education, educational theory, educational studies

red. Paulina Marchlik

Wstęp

Problematyka związków pedagogiki z filozofią była i jest podejmowana wielokrotnie przez filozofów edukacji i pedagogów ogólnych (zob. Gałkowski 2017; Folkierska 1990; Maliszewski 2017; Gara 2017; Górniewicz 1995; Lewowicki 1997; Śliwerski 2006; Sośnicki 1998; Peters, Hirst 2001; Siegel, Phillips, Callan 2018). Opisując rzeczoną relację, wskazują oni głównie na:

(a) etyczny rys koncepcji pedagogicznych i samego procesu edukacji¹; (b) historyczną zależność pedagogiki od filozofii czy (c) fakt, że twierdzenia pedagogiczne uzasadnianie są założeniami filozoficznymi (m.in. ontologiczne i epistemologiczne). Dotychczas prowadzone analizy skupiały się tylko na wybranych aspektach omawianej relacji; dotyczyły bądź to związków historycznych, bądź związanych z etyką i wartościowaniem lub też z filozoficznymi założeniami pedagogiki.

Tekst ten ma na celu przedstawienie i dokonanie analizy związków zachodzących między tymi dwoma dziedzinami, zarówno tych, których charakterystyka obecna jest w dyskursie filozoficzno-pedagogicznym, jak i tych, które dotychczas w badaniach nad tą problematyką nie zostały wyraźnie zidentyfikowane. Chodzi tu zatem o dokonanie takiej systematyzacji i analizy tego zagadnienia, która uwzględniałaby możliwie jak najwięcej obszarów zachodzenia tych związków i wskazanie na argumentację, która to uzasadnia.

Podjęmowanie prób analiz związków pedagogiki z filozofią jest istotne nie tylko z powodów czysto poznawczych, ale i praktyczno-edukacyjnych. Identyfikacja tych powiązań z perspektywy pedagogiki umożliwia ewentualne ustalenie: (a) faktycznego pola możliwych badań pedagogicznych, tj. w jakim zakresie pozostaje ono w kompetencjach pedagogów (ogólnych), a w jakim filozofów (edukacji). Dotyczy to głównie kwestii związanych z teleologią edukacji, ustalaniem postulatów normatywnych, wartościowaniem czy z doбором treści ogólnych; (b) w jakim zakresie pedagogika pozostaje dyscypliną społeczną (jak psychologia i socjologia), a w jakim, przez ewentualne związki z filozofią, humanistyczną; (c) statusu naukowego pedagogiki w relacji do filozofii – tj. czy pedagogika jest dyscypliną samodzielną czy też stanowi jedynie praktyczny wymiar filozofii, a tym samym nieuzasadniona jest obecna w strukturze dyscyplin naukowych autonomia pedagogiki; (d) potencjalnych obszarów badawczych, które traktowane przez pedagogów jako nie problematyczne i nie wymagające pogłębionych analiz, w perspektywie filozofów okazują się być wysoce spopularyzowane – dotyczy to takich kwestii jak logiczny status wartości, norm i systemów normatywnych (moralnych) stanowiących podstawę dla praktyk edukacyjnych; (e) z uwagi na praktykę edukacji, dostrzeżenie jej filozoficznego podłoża, a co za tym idzie faktu istotnego zaangażowania praktyki w wielość zagadnień natury teoretycznej. Natomiast z perspektywy filozofii identyfikacja

¹ Wyrażenia „edukacja” używam w artykule zamiennie z wyrażeniem „wychowanie”. Kieruję się w tym względzie tradycją anglosaską, która za podstawowe pojęcie w *educational studies* uznaje *education*. Jego zakres jest zbliżony do używanego w tradycji polskiej pojęcia wychowania.

jej związków z pedagogiką, umożliwia dostrzeżenie (poza kwestiami zaprezentowanymi tutaj, a dotyczącymi określenia zakresu jej obszaru badawczego w stosunku do pedagogiki) praktyczno-edukacyjnych problemów, które generować mogą normatywne postulaty filozoficzne.

W dalszej części artykułu: podana zostanie charakterystyka obszarów powiązań pedagogiki z filozofią, następnie przedstawione argumenty na rzecz zachodzenia tych związków w danych obszarach. Całość zakończy się wnioskami z propozycją pewnych uogólnień w odniesieniu do tej problematyki.

Obszary zachodzenia związków pedagogiki z filozofią

Przez pojęcie *obszaru zachodzenia związków pedagogiki z filozofią* rozumiem taki zakres wyznaczony przez nazwy „pedagogika” („problemy pedagogiczne”) i „filozofia” („problemy filozoficzne”), jaki pozwala na stwierdzenie między nimi stosunku zależności. W tym sensie, jeśli np. twierdzi się, że warunkiem rozwiązania problemu badawczego *X* na gruncie pedagogiki, jest rozwiązanie *Y* na gruncie filozofii, to w obszarze *Z* pedagogika zależy od filozofii.

Pierwszy z tych obszarów można nazwać (a) genetyczno-historycznym. Dotyczy on historycznego kontekstu związków między omawianymi dziedzinami i tego, w jaki sposób problemy jednej z nich, stanowiły część problemów drugiej. W tym przypadku faktem jest, że problemy, które współcześnie podejmowane są w ramach pedagogiki, historycznie rzecz ujmując, stanowiły przedmiot zainteresowań filozofii. Drugi obszar dotyczy kwestii (b) instytucjonalno-strukturalnych. Dotyczy on zależności między pedagogiką a filozofią, traktowanych jako dyscypliny naukowe. Związane jest to z zagadnieniem, na ile jedna z tych dziedzin dysponuje niezależnym od drugiej celem badań, przedmiotem i metodą, a zatem tym, co stanowi podstawę dla stwierdzenia jej autonomii. Trzeci obszar stanowią (c) zdania bazowe. W tym przypadku, chodzi o to, w jaki sposób jedna dziedzina w generowanych przez siebie twierdzeniach i używanych pojęciach, korzysta z dorobku drugiej. Dotyczy to głównie twierdzeń natury ontologicznej, epistemologicznej, antropologicznej i metodologiczno-logicznej. Czwarty dotyczy (d) wartościowania, czyli w jaki sposób dana dziedzina, o ile jest możliwe na jej gruncie wartościowanie np. przedmiotu badań, korzysta z dorobku drugiej. Piąty obszar związany jest z (e) problematyką etyczną tj. tego, w jaki sposób twierdzenia tego rodzaju funkcjonują w obu dziedzinach w kontekście relacji między nimi. Chodzi tu o to, która z nich korzysta z innej

w celu uzasadnienia twierdzeń etyczno-normatywnych oraz o rolę jaką odgrywają wiedza i umiejętności z tymi twierdzeniami związane. Szósty obszar związany jest z (f) problemami metaetycznymi i dotyczy sprawy przejmowania od jednej dziedziny problemów tego rodzaju przez drugą. Siódmy dotyczy (g) metod badawczych, tj. w jaki sposób jedna dziedzina korzysta z metod rozwiązywania problemów badawczych drugiej. Ósmy (h) metod dydaktycznych, tj. w jaki sposób jedna dziedzina, w odniesieniu do społecznej praktyki wprowadzania generowanych na jej gruncie twierdzeń, korzysta z metod sformułowanych przez drugą. Dziewiąty, podejmowany tu obszar zachodzenia związków pedagogiki z filozofią dotyczy (i) weryfikacji twierdzeń jednej dziedziny przez drugą. Inaczej rzecz ujmując, chodzi o to, która z nich może być uznana za właściwe pole do weryfikacji twierdzeń formułowanych przez drugą. Ostatni, dziesiąty obszar, to (j) dziedzina praktyki edukacyjnej i związanej z nią specyfiki problemów teoretycznych.

Część ze wskazanych tu obszarów zostały w literaturze przedmiotu (mimo że nie zawsze w syntetycznej i systematycznej formie) zidentyfikowane. Należą do nich głównie te, dotyczące kwestii genetyczno-historycznych, zdań bazowych, wartościowania czy w pewnym zakresie kwestii instytucjonalno-strukturalnych, etycznych i metod badawczych. Pozostałe, w metateoretycznym ujęciu, w niewielkim bądź w żadnym stopniu nie zostały podjęte.

Dziesięć wskazanych tutaj obszarów, po pierwsze, z pewnością nie wyczerpuje możliwych pól związków pedagogiki z filozofią, ale wydaje się wystarczające do nakreślenia ogólnej charakterystyki tych relacji. Po drugie zaproponowany tu podział nie jest rozłączny, należy go traktować raczej jako typologię (a nie klasyfikację). Część z nich jest względem siebie rozłączna, inne mają elementy wspólne.

Argumenty na rzecz zachodzenia związków pedagogiki z filozofią

W odniesieniu do wymienionych tu obszarów, wskazać można na szereg relacji, które uwiarygadniają fakt zachodzenia związków między omawianymi dziedzinami. Argumentacja opierać się tu będzie zarówno na analizach ściśle teoretycznych (pojęciowych), jak i pragmatycznych (odwołujących się praktyki działania). W obszarze (a) będzie to argument (A1) genetyczno-historyczny; w (b) argument (A2) instytucjonalno-strukturalny, w przypadku którego w stwierdzać się będzie obustronne zachodzenie związków pedagogiki z filozofią;

w obszarze (c) argument (A3) ze zdań bazowych; w (d) (A4) z wartościowania; w (e) dwa argumenty: (A5) ze związków pedagogiki z etyką – teoretyczny i (A6) pragmatyczny; w (f) argument (A7) z dziedziczenia przez pedagogikę problemów metaetyki; w obszarze (g) (A8) ze źródeł metod badawczych; w (h) (A9) ze źródeł metod dydaktycznych; w (i) argument (A10) z weryfikacji twierdzeń filozoficznych. W ostatnim, dotyczącym obszaru (j), argument (A11) z praktyki edukacyjnej. Następnie przedstawiony i omówiony zostanie każdy z nich.

A1. Argument genetyczno-historyczny

Argument ten sprowadza się do twierdzenia, że pedagogika – ze względu na fakt, że historycznie rzecz ujmując, wyodrębniła się z filozofii – stanowiła jej część. Rozważania, które współcześnie pozostają w kompetencjach pedagogów-badaczy przez większość czasu kształtowania się nauki zachodnioeuropejskiej były domeną filozofów (Bronk 2005: 10–11; Hejnicka-Bezwińska 2015: 32–60; Wołoszyn 1998). Dotyczy to nie tylko rozważań ogólnoteoretycznych, ale i wskazówek praktycznych. Instytucjonalizacja pedagogiki zainicjowana na przełomie XVIII i XIX w. przyczyniła się nie tyle do poszerzenia obszarów możliwych analiz dotyczących edukacji, ale do ich uszczegółowienia. Nadal zatem pedagogikę uprawia się zarówno jako teoretyczną refleksję nad edukacją, jak i jako zbiór i system sądów praktycznych odnoszących się do tej dziedziny. Znacząco zmienił się z kolei zakres poszczególnych problemów rozważanych w tych obszarach.

Przesłanek na rzecz tezy o zależności pedagogiki od filozofii dostarczają przykłady systemów filozoficznych, powstałych zarówno w okresie formowania się filozofii jak i, choć w mniejszym stopniu, w czasach współczesnych. Tak zwane wielkie i spekulatywne systemy filozoficzne w większości zawierały mniej lub bardziej ogólny, wyrażony wprost lub implicytnie (domyślnie), element praktyczny, który nierzadko sprowadzał się do wskazówek wychowawczych. Wiąże się to z faktem, że systemy filozoficzne oprócz elementów m.in. teorii bytu czy poznania, zawierają sądy odnoszące się do moralności. W obszarze teorii moralności należy szukać sądów i podsystemów dotyczących wychowania, tj. sposobów jej (moralności) praktykowania i nauczania. Niektóre z tych historycznych idei są aktualne i rozwijane w pedagogice po dziś dzień². Sokrates zaproponował

² Dalej przedstawiam filozofię wybranych myślicieli. Kryterium stanowi tu zarówno zakres ich oddziaływania w filozofii, jak i w pedagogice. Wymieniam krótko te elementy pedagogiczne ich filozofii, które w mniejszym lub większym stopniu aplikowane są do współczesnej myśli pedagogicznej.

metodę dialogu elenktycznego, który w ogólności dotyczy sposobów zdobywania wiedzy (mądrości), głównie poprzez jej klaryfikację, wykazywanie sprzeczności w systemie przekonań i błędów w definiowaniu podstawowych pojęć (Legutko 2013: 299–307), Platon koncepcję wychowania państwowego (instytucjonalnego), z nadrzędną w nim rolą filozofii (i filozofów) (Wasilewski 2007), a Arystoteles w ramach etyki cnoty, teorię nauczania – jako kształcenia charakteru ze względu na właściwie zidentyfikowane dobro (ostateczny i powinny cel ludzkiego działania) (Szutta 2015). Podobnie w okresie późniejszym; istotną częścią filozofii Jana Jakuba Rousseau był radykalnie sformułowany naturalizm wychowawczy z wieloma szczegółowymi praktycznymi wskazówkami wychowawczymi (Rousseau 1955)³. Podobny poziom szczegółowości odnajdziemy u Johna Locke’a i w jego edukacji liberalnej (Locke 1959), w encyklopedyzmie Herberta Spencera (2002) czy pragmatyzmie Johna Deweya (2005)⁴.

Okres instytucjonalizacji i wyodrębniania się pedagogiki z filozofii zapoczątkowany został – jak wspomniałem – na przełomie XVIII i XVII w. Stało się tak głównie za sprawą prac Ernsta Christiana Trappa (koncepcja pedagogiki jako naukowego programu kształcenia nauczycieli), Immanuela Kanta (propozycja pedagogiki jako dyscypliny praktycznej) i Johanna Friedricha Herbarta (propozycja pedagogiki jako samodzielnej dyscypliny empiryczno-normatywnej) (Hejnicka-Bezwińska 2015: 32–49). Nie oznacza to jednak, że filozofia ostatecznie

³ „Ćwicz bez przerwy jego ciało; czyn go silnym i zdrowym, ażeby go uczynić roztropnym i rozumnym; niech pracuje, działa, biega, krzyczy, niech będzie zawsze w ruchu; niech będzie mężczyzną pod względem siły a będzie nim wkrótce pod względem rozumu” (Rousseau: 454, cyt. za: Wołoszyn 1995).

⁴ „Bicie dzieci i wszystkie inne rodzaje niewolniczych i cielesnych kar to nie jest dyscyplina, którą należy posługiwać się w wychowaniu tych, którzy, jak chcielibyśmy powinni być ludźmi mądrymi, dobrymi i szlachetnymi. Dlatego też należy ją stosować bardzo rzadko i ważnych tylko skrajnych przypadkach. Z drugiej strony z równą troską należy się wystrzegać pozyskiwania sobie dzieci przez nagradzanie ich rzeczami, które sprawiają im przyjemność” (Locke: 386, cyt. za: Wołoszyn 1995); „[...] powinna być przedstawiona moralność teoretyczna i praktyczna wszystkich klas, wyrażająca się w ich prawach, zwyczajach, przysłowiach, działaniach. Fakty te podane możliwie krótko, jasno i dokładnie winny być podzielone na grupy i tak uporządkowane ażeby mogły być zrozumiane w ich całokształcie i traktowane jako wzajemnie od siebie zależne części jednej wielkiej całości” (Spencer: 141, cyt. za: Wołoszyn 1997); „[...] ta praca [tkactwo i szycie – przyp. T.L.] jest punktem wyjścia, z którego dziecko może śledzić historyczny rozwój ludzkości, zdobywając jednocześnie pogładową wiedzę o używanych materiałach i prawach mechanicznych, z nimi związanych. [...] Na przykład, daje się dzieciom najpierw surowy materiał: len, bawełnę, wełnę, tak ja się ją otrzymuje z grzbietu owcy [...]. Potem rozpatruje się te materiały pod względem ich zdadności do użytku, do którego mają służyć” (Dewey: 184, cyt. za: Wołoszyn 1998).

porzuciła analizę problemów pedagogicznych (np. Dewey przedstawił *Moje pedagogiczne credo* w 1897 r.). Mimo że w mniejszym stopniu, to filozofowie nadal podejmują tę problematykę, ograniczając się jednak głównie do ogólnoteoretycznego (teoretycznego, metateoretycznego) aspektu edukacji, kwestie szczegółowo-praktyczne pozostawiając pedagogom⁵.

A2. Argument instytucjonalno-strukturalny

Zgodnie z tym argumentem, pedagogika jako dziedzina wiedzy ze względu na swoją strukturę jest częścią filozofii. W bardziej precyzyjnym ujęciu stwierdza się, że (i) pedagogika nie dysponuje wyróżnioną metodą, przedmiotem i celem badań; (ii) podstawowym źródłem metody i celu jest filozofia; (iii) podstawowy przedmiot tj. wychowanie/edukacja jest przedmiotem analizy filozofii – jako że wychowanie/edukacja jest podkategorią działania (jako *praxis*) będącego przedmiotem analizy filozoficznej; dodatkowo (iv) podstawowe zadanie polega na konstruowaniu sądów bądź systemów normatywnych dotyczących wychowania/edukacji – a to z kolei zadanie etyki normatywnej. Wynika z tego, że pedagogika jest częścią filozofii jako jej praktyczny biegun.

Praktyczność pedagogiki jako część filozofii jest wyraźna m.in. w stanowisku Wilhelma Diltheya, twierdzącego że podstawowym zadaniem filozofii jest „przejście” w pedagogikę, która w zakresie celów i środków korzysta z etyki i psychologii (Bronk 2005: 11)⁶. Ta praktyczna funkcja filozofii pojawia się również u głównych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej; „w myśl postulatu rzetelnego myślenia i jasnego wyrażania myśli wierzyli, że skutkiem odpowiedzialnego myślenia, którego kształtowanie jest zadaniem filozofii, będzie odpowiedzialne działanie” (Bronk 2005: 11). Jednoznaczne stanowisko co do zależności pedagogiki od filozofii wyraża też Jacek Woroniecki OP, Sergiusz Hessen, a współcześnie Józef Górniewicz. Pierwszy stwierdza, że pedagogika jest etyką praktyczną (ze wspomagającą rolą psychologii), ze względu na fakt, że ustala cele wychowania. Jest „sprawdzianem i ukoronowaniem etyki” (cyt. za: Gałkowski 1999: 39). Podobnie drugi – pedagogika jest filozofią stosowaną, ma ten sam przedmiot badań i cel, a poszczególnym jej (filozofii) działom odpowiadają działy pedagogiki, np. etyce, teoria wychowania moralnego (Cichosz 1996: 25). Współcześnie radykalne stanowisko w omawianej tu kwestii wyraża

⁵ Zaznaczam, że nie wynika z tego, iż pedagodzy nie podejmują kwestii ogólnoteoretycznych.

⁶ „Szczytem i celem każdej prawdziwej filozofii jest pedagogika, rozumiana najszerzej jako teoria wychowania człowieka” (Dilthey: 7; cyt. za: Bronk 2005).

Górniewicz; pedagogika nie wyodrębniła się ostatecznie z filozofii i „uwikłana w problematykę teleologiczną i aksjologiczną pedagogika nie może oderwać się od filozofii. Jej emancypacja jest zatem tylko teoretyczna. Pedagogika nadal nie jest w pełni dyscypliną samodzielną i samowystarczającą” (Górniewicz 1995: 91).

Należy zwrócić uwagę, że wskazana tu relacja pedagogiki do filozofii ma charakter jednostronny, tj. wspomniani autorzy uznają pierwszą z nich jako część drugiej. Można jednak, jak czyni to Dewey, formułować tezę przeciwną. To filozofia jest częścią pedagogiki⁷. Kazimierz Sośnicki rekonstruuje ten pogląd w następujących słowach: „[...] pedagogika nie jest ani jedną z gałęzi filozoficznych, ani stosowaną filozofią wychowania, lecz na odwrót «filozofia jest teorią wychowania w najogólniejszych fazach» jest «ogólną teorią wychowania», teorią wychowania obejmującą wszystkie główne problemy i gałęzie nauk filozoficznych” (Sośnicki 1967: 90)⁸. Wydaje się również, że koncepcje traktujące filozofię jako formę terapii (egzystencjalnej, poznawczej) zawierają – mimo że nie wprost – tezę o tożsamości lub jakiejś formy współpracy omawianych tu dziedzin wiedzy. W takim duchu interpretować można stanowisko Ludwiga Wittgensteina o terapii jako funkcji filozofii. Uprawianie filozofii jest tu rodzajem edukacji i samoedukacji, której funkcją jest rozumienie (jako efekt analizy i objaśniania) słów, których znaczenie ustalone jest w konkretnych kontekstach pragmatyczno-językowych (Derra 2006; Woźniak 2013: 196–198), a zatem że: „Granice mego języka wskazują granice mego świata” (Wittgenstein 2006: 5–6). Teoria filozofii (metafilozofia) byłaby zatem ściśle związana z teorią edukacji (pedagogiką).

A3. Argument ze zdań bazowych⁹

Każda dziedzina wiedzy posiada zbiór twierdzeń, które stanowią fundament jej logicznej struktury. Twierdzenia te nie muszą być nie tylko jednoznacz-

⁷ „Możliwie najwnikliwsza definicja filozofii byłaby następująca: filozofia to teoria wychowania w jego najszerzej pojętych aspektach” (Dewey 1972: 455).

⁸ Stanisław Gałkowski pogląd Deweya wyraża w mniej radykalny sposób, pisząc o względnej tożsamości pedagogiki i filozofii: „filozofia i pedagogika nie mają się do siebie tak, jak teoria i praktyka, lecz są dwoma rodzajami namysłu nad tą samą rzeczywistością, różniącymi się co najwyżej poziomem ogólności. Nie ma więc powodu, by jedną traktować jako całkowicie podporządkowaną drugiej” (Gałkowski 2017: 46).

⁹ „Zdania bazowe” są tu rozumiane szeroko, tj. nie jako zdania zdające sprawę z doświadczenia (jak u Karla Poppera), ale jako zbiór zdań nie wymagających w danej dziedzinie uzasadnienia, a same stanowiące uzasadnienie dla innych zdań, tj. jako zdania fundamentalne w danej dyscyplinie.

nie rozumiane, ale i mogą wobec siebie pozostawać w relacji sprzeczności – mówimy wtedy o wielu paradygmatach w danej dziedzinie. Wyznaczają je twierdzenia ontologiczne, epistemologiczne czy antropologiczne. Podobnie rzecz się przedstawia w pedagogice, w której wieloparadygmatyczność nie jest kwestionowana.

Trzeci argument wyraża myśl, że podstawowe twierdzenia pedagogiki (aksjomaty, założenia) wywiedzione są z filozofii i stanowią przedmiot jej badań. Po pierwsze teorie i koncepcje pedagogiczne opierają się na twierdzeniach filozoficznych. Po drugie definicje wielu podstawowych pojęć pedagogiki konstruowane są na gruncie filozofii (filozofii edukacji)¹⁰. Fakt korzystania z filozofii w wymienionych tu już obszarach, widoczny jest głównie na gruncie pedagogiki ogólnej (metapedagogiki, pedagogiki filozoficznej), ale również, choć w mniejszym stopniu, w dydaktyce, korzystającej z epistemologii, w teorii wychowania – z etyki czy w pedagogice kultury – z estetyki. Systemy filozoficzne stanowią podstawę dla budowania teorii i koncepcji pedagogicznych (Gutek 2003: 19; Śliwerski 2006: 79–86; Hejnicka-Bezwińska 2015: 234–235). Fenomenologia, hermeneutyka, (neo)tomizm, filozofia analityczna czy teoria krytyczna stanowią podstawę dla pedagogiki fenomenologicznej, hermeneutycznej, realistycznej, analitycznej czy krytycznej. Zasadniczo „wszystkie kardynalne problemy pedagogiki wychodzą z określonych przesłanek ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych i antropologicznych. Obszar jej rozważań oscyluje wokół wyników badań samej filozofii” (Śliwerski 2006: 81).

A4. Argument z wartościowania

Rozważając ten argument, zwróćmy uwagę na następujące ujęcie pedagogiki:

Realizacja [...] zadania [pedagogiki – przyp. T.L.] pozwala uznać pedagogikę za naukę nie tylko teoretyczną, ale też praktyczną, a mówiąc jeszcze dokładniej: naukę łączącą swój empiryczno-normatywny charakter z charakterem teoretyczno-praktycznym. Przywołując fakty, pedagogika nie ucieka od ich oceny, wartościowania, od odpowiedzi na pytania: „jak powinno być”? Dając te odpowiedzi i odkrywając tajniki procesu wychowania, podpowiada rozwiązania ukierunkowane na „udoskonalenie praktyki” wychowawczej (Dziaczkowska 2014: 42).

¹⁰ „Problemy definicyjne, klasyfikacyjne, historiozoficzne w pedagogice poszukującej syntezy w żaden sposób nie mogą uniknąć założeń, tez czy twierdzeń o charakterze filozoficznym. Podobnie rzecz się ma z pojęciami pedagogiki, które bezpośrednio lub za pośrednictwem psychologii czy socjologii wyrastają z określonej tradycji filozoficznej. Pojęcia te są tworzone na podstawie określonych dyrektyw metodologicznych filozofii” (Śliwerski 2006: 82).

Element wartościowania pojawia się w wielu próbach definicji pedagogiki. Wiąże się go nie tylko z problemem samych wartości jako powiązanych z celami edukacji, ale i z oceną teorii, koncepcji i praktyki edukacyjnej (Siegel, Phillips, Callan 2018; Hirst 2001: 136; Peters, Hirst 1970: 13). Z jednej strony mówi się zatem o wartościach jako o dobrach edukacji (np. mądrość, refleksyjność, samorozwój), z drugiej o wartościowaniu w zakresie oceny tego, czy np. praktyka edukacyjna realizuje uznane wcześniej wartości (Kunowski 1993: 39). Fakt, że pedagogika dokonuje takich ocen wynika z jej praktyczności. Pełni ona specyficzną funkcję, nie tylko ściśle poznawczą, ale i praktyczno-społeczną; odpowiada na praktyczne pytania związane z edukacją. Formułuje racjonalne odpowiedzi na pytania (np. nauczycieli) dotyczące tego, jakie treści, cele czy metody są, a jakie nie są właściwe (Sośnicki 1998: 102). Bogdan Suchodolski wiąże to ze społecznym oczekiwaniem od nauki pomocy w rozwiązywaniu praktycznych problemów (Suchodolski 1998: 276). Pedagogikę spośród innych nauk wyróżnia m.in. to, że podejmuje się odpowiedzi na te pytania i „nie waha się akceptować określonych ideałów, upowszechniać określonych wartości, pomagać ludziom w ich rozwoju” (Suchodolski 1998: 277). W ten sposób angażuje się w filozoficzne kwestie związane z wartościami. Musi odpowiedzieć na pytanie: jakie wartości i jak rozumiane powinny stanowić zbiory tych ideałów. Inaczej mówiąc, zarówno ze względu na potrzebę wartościowania w dziedzinie edukacji, jak i upowszechniania wartości oraz wyznaczania ideałów edukacyjnych (dóbr edukacji) nie może uniknąć odwołania (co do treści) do filozofii, a w szczególności aksjologii¹¹.

A5. Argument ze związków pedagogiki z etyką – teoretyczny

Zgodnie z wcześniej wyrażonymi uwagami podstawową funkcją pedagogiki jest nie wyłącznie ta opisowa, ale i praktyczna (pedagogika jest nauką praktyczną). Oznacza to, że na jej gruncie podejmuje się próby rzeczywistego rozwiązania problemów związanych z edukacją. To z kolei wymaga wygenerowania w jej obszarze uzasadnionych sądów normatywnych. Zespół takich sądów wraz z ich uzasadnieniem (w tym: z teorią) i zdaniem będącymi ich konsekwencją logiczną – nazywamy *koncepcją* lub *systemem edukacyjnym*. Zadanie pedagogiki w związku z jej praktycznością polega zatem na próbach budowania koncepcji lub systemów edukacyjnych (dalej: koncepcja edukacji).

¹¹ Analizy tego rodzaju prowadzi się na gruncie pedagogiki ogólnej (metapedagogiki, pedagogiki filozoficznej).

Koncepcja edukacji tak rozumiana wykazuje strukturalne podobieństwo do koncepcji etyczno-normatywnych (Leś 2017a, 2017b). W obu przypadkach na podstawowym (w sensie logicznym) etapie mamy do czynienia z zasadami ogólnymi o charakterze założeń – stanowią je ogólnie wyrażone normy, pierwotne twierdzenia filozoficzne i zdania empiryczne. Z nich wyprowadzone są: w etyce – ogólna koncepcja działania moralnego, a w pedagogice – ogólna koncepcja działania edukacyjnego. Ostatnim etapem przed faktycznym podjęciem działania są: w etyce – szczegółowe wskazówki dotyczące działania moralnego, w pedagogice – szczegółowe wskazówki dotyczące działania edukacyjnego (Dziamski 2001: 152; Gałkowski 2007; Ossowska 1994: 148; Lazari-Pawłowska 1975: 497–509). Takie ujęcie koncepcji edukacji jako przedmiotu pedagogiki ujawnia zarówno strukturalne związki z etyką normatywną, ale i treściowe z filozofią (jako że filozofia stanowi jedną z logicznych podstaw tego systemu).

Podobnie rzecz się przedstawia z podstawowym pojęciem pedagogiki – *edukacją* (wychowaniem). Jest ono wysoce zaangażowane etyczno-normatywne. Jeśli rozumieć je standardowo tj. jako działanie, polegające na wprowadzaniu zmian rozwojowych w zakresie wiedzy, umiejętności, kompetencji i postaw, to jako kategoria działania, zorganizowane jest ze względu na określony cel (Filek 2002; Frankena 1973; Gilroy 1999; Standish 1999; Leś 2017a, 2017b). Wiąże się to z prostym faktem, w edukacji nie chodzi o dowolny cel zmian rozwojowych, ale mniej lub bardziej ogólnie – określony. Dookreślenie ostatecznego i nieredukowalnego celu wychowania nie może odbyć się bez wykorzystania twierdzeń etyczno-normatywnych.

A6. Argument ze związków pedagogiki z etyką – pragmatyczny

Argument ten odwołuje się do idei potrzeby uwzględnienia etyki w konstruowanych na gruncie pedagogiki koncepcji edukacyjnych na poziomie treści programów nauczania (O'Hear 1998; Nucci 2001: 169–194)¹². Dotyczy to uczniów w ogóle, na każdym poziomie kształcenia instytucjonalnego, ale w szczególności samych nauczycieli i pedagogów (na poziomie kształcenia akademickiego). Argument ten opiera się na założeniu – wydaje się, że społecznie akceptowanym przynajmniej w cywilizacji zachodnioeuropejskiej – że edukacja nie

¹² Pomijam tu kwestię tego, czy i ewentualnie, w jaki sposób treści etyczne faktycznie stanowią element programów nauczania. Można ten argument jednak odczytać jako wspierający tezę głoszącą potrzebę kształcenia filozoficznego (w tym etycznego) w edukacji instytucjonalnej (i pozaformalnej).

powinna być indoktrynacją. Założone w niej cele muszą wiązać się z – na różne sposoby rozumianą – wolnością osobistą, otwartością na różnorodność światopoglądową, samorozwojem poznawczym, wiedzą jako wartością nie tylko pragmatyczną, ale i autoteliczną (Callan 1998; Pratte 1998; Feiberg 1998; Zbrzeźniak 2017).

Wobec takich założeń, etyka w edukacji i szerzej – w pedagogice, odgrywa szczególną rolę (Leś 2017a; Burroughs, Barkauskas 2017; Reut 2017). Po pierwsze jako wiedza etyczna umożliwia rozumienie zjawisk etyczno-społecznych, rozumienie podstawowych pojęć w tego rodzaju dyskursie, przekonania światopoglądowo-etycznych, pryncypiów uznawanych w różnych systemach etycznych czy rozumienie poszczególnych, kontrowersyjnych zagadnień etyczno-społecznych (np. aborcja, in-vitro, eutanazja, itp.). Po drugie etyka rozumiana jako poznawcze kompetencje metaetyczne (tj. analityczne), umożliwia kształcącej się jednostce racjonalną analizę np. dylematów moralnych związanych z sytuacjami życia społecznego, czy jak w przypadku nauczycieli, w szczególności edukacyjnego; pojęć i systemów etycznych ze względu na ich różnicowanie kontekstualne i w wymiarze porównawczym; społecznych, religijnych i kulturowych podstaw tych systemów czy ich roli w rozstrzygnięciach kwestii związanych z moralnością.

W ten sposób etyka jest warunkiem koniecznym realizacji zamierzonych celów edukacji, szczególnie w zakresie kształcenia kompetentnej społecznie jednostki. Jej rola widoczna jest szczególnie w zróżnicowanym światopoglądowo środowisku uczniowskim. Braki w tym obszarze mogą przyczyniać się nie tylko do nieadekwatnej wiedzy, a co za tym idzie nieadekwatnej oceny faktów społeczno-etycznych, ale i do absolutyzowania własnych przekonań a w następstwie – negatywnej czy wręcz przemocowej postawy wobec innych.

Pedagogika w zakresie konstruowania standardów nauczania, ze względów pragmatycznych, nie może być zatem wolna od filozofii (głównie etyki).

A7. Argument z dziedziczenia przez pedagogikę problemów metaetycznych

Argument ten związany jest z wcześniej wspomnianymi A4 i A5. Dotyczy jednak kwestii metateoretycznych, a nie treści norm etycznych (i wartości) obecnych w dziedzinie edukacji. Fakt, że pedagogika jest nauką normatywną, a zatem, że podejmuje próby, jak wskazano wcześniej, konstruowania koncepcji pedagogicznych czy wartościowania rzeczywistości edukacyjnej, wiąże się z tym, że z konieczności wkręca się w problemy filozoficzne (w szczególności

metaetyczne) (Leś 2017a). Wyjaśnienie tych kwestii stanowi warunek konieczny dla możliwości udzielenia odpowiedzi na problemy pedagogiki. Wystarczy wspomnieć, że konstruowanie wyróżnionych koncepcji czy ich wartościowanie zakłada istnienie kryterium dla tychże. To angażuje pedagoga w podstawowe problemy związane ze sporami normatywnymi (w tym spory dotyczące systemów wartości) – status logiczny zdań i systemów normatywnych, ich własności, takie jak np. absolutność czy relatywność, kwestie związane z uzasadnieniem zdań normatywnych (logika deontyczna, normatywna), semantyka pojęć moralnych (np. dobro osobowe), teorie działania (w tym teleologia i problemy związane z działaniem w sytuacjach niepewności normatywnej). Brak odwołania się do odpowiedzi na te metaetyczne zagadnienia udzielanych na gruncie filozofii, uniemożliwia – bez narażania się na irracjonalność – realizację podstawowych zadań pedagogiki jako nauki.

A8. Argument ze źródeł metod badawczych

Pedagogika nie dysponuje specyficznymi dla siebie metodami badawczymi. Te, które stosuje się na jej gruncie mają swoją genezę albo w innych naukach społecznych (m.in. badania w działaniu, studium przypadku, wywiad, obserwacja) albo w empirycznych (m.in. quasi-eksperyment) albo humanistycznych (w tym w filozofii)¹³. Do najczęściej aplikowanych (w rozważanym kontekście) na gruncie pedagogiki należą hermeneutyka, fenomenologia i analiza filozoficzna. W przypadku pierwszej przyjmuje ona formę hermeneutyki pedagogicznej (m.in. Milerski 2011; Folkierska 1990; Sosnowska 2009; Sawicki 1996), a w drugiej – wprost fenomenologii stosowanej do fenomenów pedagogicznych lub w wersji empirycznej-jakościowej – fenomenografii (Ablewicz 2003; Gara 2009; Ryk 2010), w trzecim – pedagogikę analityczną (Sośnicki 1964). Każda z nich odgrywa w pedagogice istotną badawczą rolę. Hermeneutyka umożliwia rozumienia danych faktów, zjawisk i procesów edukacyjnych ze względu na ich kontekst (m.in. społeczny, kulturowy, polityczny, historyczny, religijny). Fenomenologia bada istotę fenomenów specyficznych dla dziedziny edukacji (m.in. wychowanie, samowychowanie, nauczanie, odpowiedzialność nauczyciela/ucznia). Fenomenografia umożliwia pedagogowi-badaczowi opis sposobów doświadczania i interpretowania rzeczywistości edukacyjnej przez np. uczniów i nauczycieli. Analiza filozoficzna natomiast poza analizą pojęć i relacji między nimi,

¹³ Pomijam w tym miejscu dyskusję na temat tego czy metody filozoficzne są nimi w ścisłym sensie. Zainteresowanych odsyłam do Judyckiego (1993: 15–41).

umożliwia rekonstrukcję potocznych i naukowych koncepcji edukacyjnych, ich założeń i związków np. z systemami filozoficznymi, systemów przekonaniowych podmiotów badanych i samego badacza (ze względu na ich ewentualny wpływ na wybór celu, przedmiotu i metody badań). Dodatkowo pełni w pedagogice funkcję autokrytyczną, tj. jako krytyka wewnętrzna pozwala na identyfikację ewentualnych błędów, zarówno tych logicznych (związanych np. z definiowaniem pojęć czy uzasadnianiem tez), jak też i merytorycznych (związanych np. z konfrontowaniem ustaleń pedagogiki z danymi i teoriami innych dziedzin); „perspektywa pedagogiki filozoficznej chroni namysł nad wychowaniem i praktykę edukacji przed: skostnieniem w nadmiernej pewności siebie [...]” (Maliszewski 2017: 28). Pedagogika bez metod zaczerpniętych z filozofii utraciłaby zdolność do prowadzenia komplementarnych i pogłębionych badań.

A9. Argument z metod dydaktycznych

Argumentacja ta sprowadza się do twierdzenia, że filozofia stanowi jedno ze źródeł metod dydaktycznych korzystnych z perspektywy procesu edukacyjnego. Uznając, że spośród wielu celów edukacji, te związane z samodzielnym i niezaangażowanym ideologicznie myśleniem (w obszarze osobistym, społecznym i moralnym) należą do podstawowych, to metody, których źródło stanowi refleksja filozoficzna, a które zakładają realizację takich celów powinny stanowić istotny element w konstruowanych w ramach pedagogiki standardach dydaktycznych¹⁴. W praktyce metody te (należące do grupy metod aktywizujących i problemowych), stają się albo częścią innych metod dydaktycznych (np. debaty oksfordzkiej) bądź też stanowią niezależną metodę (dialog sokratejski). W dyskusjach na ten temat podkreśla się szczególnie edukacyjny walor dialogu sokratejskiego (elenktyczny, majeutyczny), etyki cnoty (w zakresie teorii kształtowania charakteru) czy analizy filozoficznej¹⁵. Metody te przyczyniają się do rozwoju człowieka w zakresie kompetencji społecznych i poznawczych oraz postaw moralnych: krytycznego i logicznego myślenia, zdolności operowania posiadaną wiedzą (w tym wyprowadzania konsekwencji działań z nią zgodnych

¹⁴ Pozytywną wartość metod filozoficznych dostrzeżono również poza pedagogiką, m.in. w psychologii i psychoterapii. W pierwszym przypadku odgrywają istotną rolę w kształtowaniu kompetencji poznawczych (Birren, Svensson 2005). W drugim, w terapii poznawczo-behawioralnej (CBT) dialog sokratejski stanowi podstawowe narzędzie pracy terapeutycznej (Beck 2012: 228–233).

¹⁵ Analiza filozoficzna jest tu rozumiana w sensie wąskim, tj. jako metoda – w ujęciu ogólnym – analizy pojęć i argumentacji, charakterystyczna dla filozofii analitycznej (Glock 2008).

i ich oceny), skromności poznawczej, świadomości istnienia wielu perspektyw w odniesieniu do określonego problemu, odporności na twierdzenia irracjonalne, wysokiej motywacji poznawczej, tolerancji wobec odmienności (Birren, Svensson 2005; Pobjowska 2011, 2014; Jodłowska 2012; Pietrański 2001). Jednym z relatywnie najczęściej stosowanych programów kształcenia z wykorzystaniem metod filozoficznych (odwołujących się do różnych tradycji) jest zaproponowany przez Matthew Lipmana (Lipman i in. 1997). Co warto podkreślić, badania wskazują, że sami praktycy edukacji podkreślają ważną rolę stosowania omawianych tu metod w procesie nauczania (Trepczyński i in. 2015), oraz że skuteczność w osiąganiu zamierzonych wcześniej wspomnianych celów, jest wyższa niż metod, w których nie korzysta się z narzędzi filozofii (Gorard, Siddiqui, See 2015)¹⁶.

W związku z powyższym, rezygnacja z filozofii (w rozumieniu opracowanych na jej gruncie metod poszerzania i modyfikacji wiedzy, umiejętności, kompetencji i postaw) w ważnych obszarach teorii edukacji powoduje negatywne konsekwencje praktyczne, tj. niemożność lub istotne ograniczenie realizacji założonych celów.

A10. Argument z weryfikacji twierdzeń filozoficznych

Propozycje praktycznych rozwiązań (w postaci szczegółowych wskazówek bądź koncepcji edukacyjnych) formułowanych w odniesieniu do edukacji po to, aby w racjonalnym dyskursie o edukacji (w pedagogice) zostały zaakceptowane, muszą spełniać pewne warunki wstępne. Należą do nich m.in.: (a) warunek realizowalności, (b) zgodności z aktualną wiedzą naukową (np. z zakresu psychologii rozwojowej) oraz (c) etyczności (tj. bycie zgodnym z podstawowymi, akceptowanymi w danej społeczności normami moralnymi). Warunki takie nałożone są również na praktyczne propozycje dotyczące edukacji kierowane ze strony filozofów. Brak spełnienia (a), (b) i (c) powoduje, że niezależnie od poziomu złożoności i subtelności teorii z perspektywy pedagoga staje się ona jałowa i pozostaje w sferze edukacyjnych utopii. Pedagogika odgrywa tu zatem rolę weryfikatora idei filozoficznych w zakresie, w którym dotyczą one edukacji.

¹⁶ Badano głównie skuteczność metody Lipmana. Badania wykazały dodatkowo, że aplikacja filozofii do edukacji przynosi skutek w postaci zmniejszenia różnic w zakresie niektórych kompetencji poznawczych między uczniami pochodzącymi ze środowisk dysfunkcyjnych, którzy wcześniej mieli relatywnie słabe wyniki w nauce a tymi z rodzin nie-dysfunkcyjnych.

Jako przykłady dla zobrazowania tej relacji posłużyć może z jednej strony naturalizm edukacyjny Rousseau (1955), z drugiej liberalizm edukacyjny Locke'a (1959) i etyka cnoty Arystotelesa (2018). Radykalny projekt Rousseau zakładał możliwość wychowania poza kulturą, którą traktował jako nośnik zniewalających i demoralizujących treści. To z kolei powoduje brak możliwości osiągnięcia szczęścia osobowego. Wolność, spontaniczność, realizację potrzeb i pragnień, a zatem i szczęście, ludzie osiągają dzięki naturze rozumianej zarówno jako życie zgodne z własnymi fizycznymi dyspozycjami i psychologicznymi preferencjami oraz jako życie w bliskim kontakcie z przyrodą¹⁷. Akceptując fakt, że to oryginalna i śmiała koncepcja radykalnej zmiany społecznej, nie spełnia ona warunków (a), (b) i (c). Nie jest zgodna z wiedzą psychologiczną dotyczącą m.in. rozwoju człowieka i roli edukacji w krytycznych okresach rozwojowych, a co za tym idzie, nie jest realizowalna. Cele, które zostały w niej sformułowane nie mogą zostać osiągnięte, chyba, że pozornie i za cenę odrzucenia standardów moralnych. W przypadku liberalizmu edukacyjnego (Wrońska 2012) i etyki cnoty problemy jak wyżej nie występują (lub występują w zdecydowanie mniejszym stopniu) (Szutta 2015; Hohol 2016)¹⁸. Założenia dotyczące kształtowania racjonalności (mądrości teoretycznej i praktycznej), postawy krytycznej i niedogmatycznej, kształtowania charakteru, postaw moralnych czy szczegółowe wskazówki dotyczące m.in. stosowania kar, nie stoją w sprzeczności ze wspomnianymi warunkami.

Brak konfrontacji powstających w ramach filozofii koncepcji dotyczących edukacji z wiedzą pedagogiczną naraża ją na zarzut archaiczności, utopijności czy ideologiczności.

A11. Argument z praktyki edukacyjnej

Ostatni z wymienionych tu argumentów dotyczy sfery praktyki edukacyjnej i opiera się na analogii dotyczącej relacji filozofii do innych nauk (głównie medycyny) oraz na możliwości budowania teorii etycznych, wychodząc nie od pryncypiów etycznych, ale od danych empirycznych (Czeżowski 1975).

¹⁷ Rousseau proponował, aby dzieci nie czytały książek przez 12 rokiem życia, a naukę czytania, pisanie czy oglądy społecznej należy rozpocząć niezależnie od wieku, w odpowiedzi na wyrażone pragnienie dziecka. Rodzic czy nauczyciel pełni tu rolę wspomagającą i ingerującą prawie wyłącznie w sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia dziecka a nie kierującą jego rozwojem.

¹⁸ W przypadku etyki cnoty sprawa nie jest jednoznaczna. Krytyce poddaje się część jej psychologicznych założeń i akontekstualność. W sprawie odpowiedzi na tę krytykę zob. Szutta 2012.

Otóż etyka medycyny (bioetyka) rozwija się nie tylko poprzez aplikację ogólnych zasad etycznych do poszczególnych zagadnień medycyny, ale i przez fakt, że praktycy (np. lekarze) m.in. w związku z rozwojem technologicznym spotykają się z problemami, które na poziomie etyczno-teoretycznym wyłącznie przez filozoficzne spekulacje prawdopodobnie nie mogłyby się pojawić. Dotyczy to praktyk związanych z klonowaniem, in-vitro, aborcją, eutanazją czy przeszczepem narządów. W ten sposób praktyka medyczna stanowi źródło problemów badawczych dla analiz filozoficznych, wzbogacając co do treści i metod ogólnie rozumianą teorię moralności. Podobnie w przypadku praktyki edukacyjnej. Charakter tych działań może być na tyle specyficzny, że żadna dotychczasowa teoria etyczna nie będzie w stanie odpowiedzieć na związane z nią problemy etyczne. Tak jak w medycynie i tu związane jest to z rozwojem nowych technologii, ale też dynamiką społeczną i globalizacją. Pedagogika traktowana jako nośnik informacji o praktykach edukacyjnych, może służyć jako inspiracja dla podejmowania nowych lub czynionych na nowy sposób analiz etyczno-normatywnych i metaetycznych.

Konkluzje

W artykule przedstawiłem istniejące (w dyskursie filozoficznymi i pedagogicznym) i dotąd wyraźnie nie zidentyfikowane obszary zachodzenia związków filozofii i pedagogiki oraz podano argumenty na ich rzecz. Część z argumentów ma charakter teoretyczno-pojęciowy, inne pragmatyczny. W konkluzji należy stwierdzić, że trudno o jednoznaczną ocenę charakterystyki tej relacji. Jej identyfikacja wymaga odwołania się do wskazanych obszarów. To dopiero pozwoli na podstawowe ustalenie ewentualnej zależności i dalej, po uwzględnieniu ich charakterystyki, stopnia autonomii jednej z tych dziedzin wobec drugiej.

Zależność pedagogiki od filozofii stwierdzić można w następujących obszarach i w powiązanych z nimi argumentami: obszar genetyczno-historyczny (a) i (A1) – na mocy historyczno-genetycznych powiązań tych dziedzin, w których filozofia przez długi okres stanowiła właściwe pole rozważań nad edukacją; strukturalno-instytucjonalny (b) i (A2) – w związku z twierdzeniem o zawieraniu się podstawowych problemów pedagogiki w zakresie etyki; zdań bazowych (c) i (A3) – w związku faktem, że podstawowe twierdzenia pedagogiki wywiedzione są z filozofii i stanowią przedmiot jej badań; wartościowania (d) i (A4) ze względu na to, że w wartościowaniu rzeczywistości edukacyjnej pedagogika

nie może uniknąć odwołania, co do treści, do filozofii (w szczególności aksjologii); problemów etycznych (e) i (A5) oraz (A6) – jako że po pierwsze (w wymiarze teoretycznym), podstawowe pojęcia pedagogiki zaangażowane są etyczno-normatywnie i po drugie (w wymiarze praktycznym), w zakresie, w którym etyka (jako wiedza i umiejętności metaetyczne) jest warunkiem koniecznym realizacji zamierzonych celów edukacji; problemów metaetycznych (f) i (A7) – w związku z dziedziczeniem przez pedagogikę problemów metaetycznych; metod badawczych (g) i (A8) – z powodu wykorzystywania w pedagogice metod badawczych powstałych na gruncie filozofii; metod dydaktycznych (h) i (A9) – z powodu wykorzystywania w pedagogice metod dydaktycznych powstałych na gruncie filozofii.

Z odwrotną sytuacją, tj. zależności filozofii od pedagogiki, mamy do czynienia w obszarze strukturalno-instytucjonalnym (b) i (A2) – w związku z jedną z interpretacji tego argumentu, w której filozofia jest częścią pedagogiki jako teoria wychowania bądź jako terapia egzystencjalno-poznawcza; w obszarze weryfikacji twierdzeń jednej dziedziny przez drugą (i) i (A10) – wobec twierdzenia, że wiedza pedagogiczna stanowi kryterium dla oceny adekwatności budowanych na gruncie filozofii koncepcji edukacji; obszarze praktyki edukacyjnej (j) i (A11) – jako że pedagogika jako nośnik informacji o praktyce edukacyjnej może stanowić inspirację dla podejmowanych na gruncie filozofii analiz.

Zarówno w sensie ilościowym, jak i jakościowym zależność tych dwóch dziedzin ma charakter w zdecydowanej mierze asymetryczny. W większości obszarów pedagogika zależy od filozofii, w niewielkiej części filozofia od pedagogiki. Waga pedagogiki dla filozofii nie jest tak duża jak w przypadku odwrotnym, gdzie zależność ta przyjmuje wymiar warunków koniecznych. Tak jak filozofia może funkcjonować bez pedagogiki, jedynie w niewielu obszarach narażając się na archaiczność, utopijność i nieuwzględnienie specyfiki niektórych problemów, tak pedagogika bez filozofii traci istotną część wiedzy i zdolności do rozwiązywania stawianych na jej gruncie problemów. Wyrażając tą myśl ogólnie, filozofia jest konieczna dla możliwości uprawiania pedagogiki, ale nie odwrotnie.

Tym, co decyduje o tak silnym związku pedagogiki z filozofią jest jej normatywne zaangażowanie. Odróżnia to pedagogikę od innych nauk społecznych, jak socjologia i psychologia. W ich przypadku wielu z tych obszarów i związanych z nimi argumentów nie dałoby się wskazać. To, po pierwsze, świadczy o tym, że pedagogika nie jest wyłącznie nauką społeczną, ale zarazem humanistyczną, po drugie, że fakt takich a nie innych jej związków z filozofią, nie umniejsza jej roli poznawczej, nie musi stanowić jej wady. Porównania jej

wyłącznie z jednej strony z filozofią, a z drugiej z psychologią i socjologią nie uwzględniają jej specyfiki. W tym miejscu warto powtórzyć słowa Suchodolskiego, że pedagogika jest „po prostu inną nauką o innym człowieku”¹⁹.

Bibliografia

- Ablewicz K. 2003. *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Arystoteles 2018. *Etyka Nikomachejska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Beck J.S. 2012. *Terapia poznawczo-behawioralna. Podstawy i zagadnienia szczegółowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Birren J.E., Svensson C.M. 2005. *Wisdom in history*, [w:] *A Handbook of Wisdom. Psychological Perspectives*, red. R.J. Sternberg, J. Jordan, Cambridge University Press, New York.
- Bronk A. 2005. *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Burroughs M.D., Barkauskas N.J. 2017. *Educating the Whole Child: Social-emotional learning and ethics education*, „Ethics and Education”, nr 12/2.
- Callan E. 1998. *Pluralism and Civiv Education*, [w:] *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*, vol. 3, red. P.H. Hirst, P. White, Routledge, London.
- Cichosz M. 1996. *Koncepcja pedagogiki Sergiusza Hessena na tle przyjmowanych założeń*, „Studia Pedagogiczne”, nr 24.
- Czeżowski T. 1975. *Etyka jako nauka empiryczna*, PWN, Warszawa.
- Derra A. 2006. *Filozofia jako opis i terapia. Propozycja Ludwiga Wittgensteina*, „Diametros”, nr 8.
- Dewey J. 1972. *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Dewey J. 2005. *Moje pedagogiczne credo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Dziackowska L. 2014. *Akademickie problemy z metodologią pedagogiki*, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 1/6 (42).

¹⁹ „Pedagogika funduje inną, alternatywną koncepcję nauki o człowieku, koncepcję na wskroś humanistyczną. W koncepcji tej akcentuje się rolę potencjalności i możliwości, przeciwstawiając się zawężającym ujęciom faktyczności; koncepcja ta ujmuje człowieka w perspektywie jego powołania, a nie w uzależnieniu od okoliczności losowych; koncepcja ta traktuje człowieka egzystencjalnie, a nie funkcjonalnie czy pragmatycznie czy utylitarnie; w tej koncepcji szuka się człowieka we wspólnocie z drugim człowiekiem, człowieka wyzwolonego z więzów alienacji, człowieka, którego praca ma charakter twórczy, a nie po to, aby osiągał zysk. I wreszcie koncepcja ta ujmuje człowieka w procesach historycznego wytwarzania wartości, a nie w procesach uwikłania w walkę o władzę. W ten sposób pedagogika przeciwstawia się zasadniczo koncepcjom i metodom badań panującym w naukach o człowieku. Jest po prostu inną nauką o innym człowieku” (Suchodolski 1998: 278).

- Dziamski S. 2001. *Metody konstruowania systemów etycznych*, [w:] *Etyka w teorii i praktyce*, red. Z. Kalita, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 152.
- Feinberg J. 1998. *Child's Right to an Open Future*, [w:] *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*, vol. 3, red. P.H. Hirst, P. White, Routledge, London.
- Filek J. 2002. *Fenomenologia wychowania*, [w:] tenże, *Filozofia jako etyka*, Znak, Kraków.
- Folkierska A. 1990. *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Frankena W. 1973. *Education*, [w:] *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*, vol. 2, red. Philip P. Wiener, Charles Scribner's Sons, New York.
- Galkowski S. 1999. *Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, „Człowiek w Kulturze”, nr 12.
- Galkowski S. 2007. *Ancilla pedagogiae. Czy antropologia filozoficzna może rozstrzygać spory pedagogów?*, [w:] *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Sztobryn i M. Miksza, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Galkowski S. 2017. *Filozofia a pedagogika. Współzależności i granice*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 62/1 (243).
- Gara J. 2009. *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Gara J. 2017. *Refleksyjna problematyzacja tego, co filozoficzne w tym, co pedagogiczne oraz tego, co pedagogiczne w tym, co filozoficzne*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 62/1 (243).
- Gilroy P. 1999. *The aims of education and the philosophy of education: the pathology of an argument*, [w:] *The Aims of Education*, red. R. Marples, Routledge, London.
- Glock H.J. 2008. *What is analytic philosophy?*, Cambridge University Press, New York.
- Gorard S., Siddiqui N., See B.H. 2015. *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary*, Education Endowment Foundation, Durham University.
- Górniewicz J. 1995. *Dyskurs filozoficzny a dyskurs pedagogiczny o wychowaniu. Na marginesie rozważań nad krytyką rozumu pedagogicznego*, [w:] *Racjonalność pedagogiki*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, WSP, Bydgoszcz.
- Gutek G. 2003. *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Hejnicka-Bezwińska T. 2015. *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*, Difin, Warszawa.
- Hirst P.H. 2001. *Educational Theory*, [w:] *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*, vol. 1, red. P.H. Hirst, P. White, Routledge, London.
- Hohol M. 2016. *Od samokontroli do cnoty. O mechanizmach moralności*, Copernicus Center Press, Kraków.
- Jodłowska B. 2012. *Pedagogika sokratejska*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Judycki J. 1993. *Czy istnieją specyficzne metody filozoficzne?*, „Kwartalnik Filozoficzny”, nr 21/4, s. 15–41.
- Kunowski S. 1993. *Podstawy pedagogiki współczesnej*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Lazari-Pawłowska I. 1975. *Model dedukcyjny w etyce*, [w:] *Metaetyka*, red. Lazari-Pawłowska, PWN, Warszawa.

- Legutko R. 2013. *Sokrates. Filozofia męża sprawiedliwego*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Leś T. 2017a. *O ścisłych związkach pedagogiki z etyką*, „Hybris”, nr 36.
- Leś T. 2017b. *The research potential of educational theory: On the specific characteristics of the issues of education*, „Educational Philosophy and Theory”, nr 49/14.
- Lewowicki T. 1997. *Humanistyka i pedagogika – o związkach rzeczywistych i osobliwych*, [w:] *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, red. A. Pluta, Wydawnictwo WSP, Częstochowa.
- Lipman M., Sharp A., Oscanyan A. 1997. *Filozofia w szkole*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Locke J. 1959. *Mysli o wychowaniu*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław–Warszawa.
- Maliszewski K. 2017. *Po(k)ruszyć sen – pedagogika filozoficzna jako wybuchowe poszukiwanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 62/1 (243).
- Milerski B. 2011. *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa.
- Nucci L. 2001. *Education in the Moral Domain*, Cambridge University Press, Cambridge.
- O'Hear A. 1998. *Moral education*, [w:] *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*, vol. 4, red. P.H. Hirst, P. White, Routledge, London.
- Ossowska M. 1994. *Główne modele systemów etycznych*, [w:] *O wartościach, normach, problemach moralnych*, red. M. Środa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Peters R.S., Hirst P.H. 1970. *The logic of Education*, Routledge and Kegan Paul Ltd., London.
- Peters R.S., Hirst P.H. 2001. *Education and philosophy*, [w:] *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*, vol. 1, red. P.H. Hirst, P. White, Routledge, London.
- Pietraśiński Z. 2001. *Mądrość czyli świetne uposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Pobojewska A. 2014. *O istotnej kompetencji nauczyciela filozofii i etyki*, „Studia Philosophiae Christiana”, nr 50/4.
- Pratte R. 1998. *Cultural diversity and education*, [w:] *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*, vol. 3, red. P.H. Hirst, P. White, Routledge, London.
- Reut M. 2017. *„Etyka praktyczna”, otwartość i dramat rozumienia. Uwagi o relacji filozofii i pedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 62/1 (243).
- Rousseau J.J. 1955. *Emil czyli o wychowaniu*, t. 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa.
- Ryk A. 2010. *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Sawicki M. 1996. *Hermeneutyka pedagogiczna*, Semper, Warszawa.
- Siegel H., Phillips D.C., Callan E. 2018. *Philosophy of education*, [w:] *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/> (dostęp: 20.10.2018).
- Sosnowska P. 2009. *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Sośnicki K. 1964. *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Sośnicki K. 1967. *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

- Sośnicki K. 1998. *Jak rozumieć pedagogikę filozoficzną*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, red. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
- Spencer H. 2002. *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Standish P. 1999. *Education without aims*, [w:] *The Aims of Education*, red. R. Marples, Routledge, London.
- Suchodolski B. 1998. *Pedagogika jako nauka o człowieku*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, red. S. Wołoszyn, Wydawnictwo Strzelec, Kielce.
- Szutta N. 2012. *Dyskusja z sytuacjonistyczną krytyką etyki cnót. Odpowiedź na zarzuty Gilberta Harmana*, „Diametros”, nr 31.
- Szutta N. 2015. *Wychowanie moralne z perspektywy etyki cnót*, „Diametros”, nr 46.
- Śliwerski B. 2006. *Wprowadzenie do pedagogiki*, [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Trepczyński M., Stanaszek A., Grudniewska M. Gmaj I. 2015. *Nauczanie filozofii na III i IV etapie edukacyjnym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Wasilewski M. 2007. *Paideutyka Protagorasa i Platona*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Oddział w Poznaniu, Poznań.
- Wittgenstein L. 2006. *Tractatus Logico-Philosophicus*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wołoszyn S. 1995. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, Dom Wydawniczy Strzelec, Warszawa.
- Wołoszyn S. 1997. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, Dom Wydawniczy Strzelec, Warszawa.
- Wołoszyn S. 1998a. *Procesy dyferencjacji i integracji w naukach o wychowaniu*, [w:] *tenże, Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
- Wołoszyn S. 1998b. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, Dom Wydawniczy Strzelec, Warszawa.
- Woźniak C. 2013. *Okamgnienie. Doświadczenie źródłowe a granice filozofii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wrońska K. 2012. *Pedagogika klasycznego liberalizmu w dwugłosie: John Locke i John Stuart Mill*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Zbrzeźniak U. 2017. *Czy może istnieć edukacja bez filozofii?*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 62/1 (243).

Barbara Murawska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-3576-2051

Kształcenie rozumienia tekstu pisanego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wybrane zagadnienia

Summary

EARLY PRIMARY LITERACY DEVELOPMENT. SELECTED ISSUES

Reading is a complex and difficult cognitive activity which involves acquiring reading comprehension skills. The teacher's task is to support students in this process. The article analyses selected opportunities how it can be done. An interesting area investigated by psychologists is the role of working memory in the effectiveness of reading. While there is agreement on the existence of such a dependence, there is no certainty that it is possible to shape it and if so, to what extent. The second task the teacher has to face is to present various strategies helpful in reading comprehension. While the strategies mentioned in this text are the subject of considerations of many authors, the role of metacognitive strategies is worth paying attention to. Supporting the ability to control own learning process, organisation of this process and evaluation of the obtained results, refers not only to learning reading, but also to the quality of learning in general. The last factor necessary for reading comprehension raised in this text is motivation. Developing motivation to read is not an easy task, but it can be achieved in many different ways.

Key words: reading comprehension, teaching reading comprehension, determinants comprehension

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Nauka czytania to uczenie czytania ze zrozumieniem. Nabywanie umiejętności czytania to uczenie się, jak zrozumieć język pisany, a nauczanie czytania

polega na wspieraniu rozwoju umiejętności rozumienia. Rozwój umiejętności czytania ze zrozumieniem przebiega w trakcie procesu wykorzystywania języka pisanego do „zbudowania znaczenia” (Goodman, Goodman 2009: 92). Umiejętność czytania polega na wieloaspektowym rozumieniu czytanego tekstu. Bez umiejętności wydobywania z tekstu informacji w nim zawartych bezpośrednio, bez możliwości wiązania tych informacji, ich oceniania i poszukiwania ukrytych sensów, nie można mówić o czytaniu. Wymienione aspekty czytania powinny być kształcone od początku nabywania tej umiejętności. Aby było to możliwe, warto przemyśleć oprócz aspektu technicznego, na czym polega rozumienie tekstu, od czego zależy oraz w jaki sposób można wspomagać dziecko w osiągnięciu umiejętności czytania na najwyższym poziomie.

Co to znaczy rozumieć tekst

Problem rozumienia czytanego tekstu jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy od co najmniej półwiecza. Chociaż pojęcie rozumienia ulega przekształceniom wraz z pojawiającymi się nowymi formami tekstu, można powiedzieć, że istnieje zgodność co do tego, że jest procesem, którego przebieg zależy od trzech elementów: czytającego, rodzaju tekstu i typu aktywności w zależności od celu i kontekstu czytania. Rozumienie zatem jest efektem interakcji między czytającym a językową warstwą tekstu i działaniem podporządkowanym wewnętrznemu celowi czytającego. Wynik rozumienia w takim znaczeniu ma charakter budowania poznawczej reprezentacji. Ta reprezentacja jest względnie trwała, chociaż może być też krótkotrwała, niepewna i trudna do zakomunikowania (Fox, Alexander 2009). Kenneth S. Goodman twierdzi, że źródłem informacji o naturze konstruowania czytanego tekstu jest analiza błędów popełnianych przez czytającego. Psycholingwista Thomas Bever (za Goodman, Goodman 2009) nazywa konstruowanie znaczenia „analizą przez syntezę” i sugeruje, że odnosi się ona w równym stopniu do budowania znaczenia w języku mówionym, bowiem w języku mówionym i pisanym mózg wykorzystuje ściśle ze sobą związane i podobne do siebie metody tworzenia znaczeń. Badania nad funkcjonowaniem mózgu wskazują, że ludzka inteligencja opiera się na zdolności mózgu do przewidywania tego, co wiąże się z konkretnym znaczeniem w oparciu o dane zawarte w pamięci. Czytanie ze zrozumieniem – jak twierdzi K.S. Goodman – jest przykładem rozumienia całościowego. Mózg wykorzystuje wcześniej zdobytą wiedzę i przeżycia do zrozumienia nowych doświadczeń i do

stworzenia nowych strategii, które pomogą w zrozumieniu świata (Goodman, Goodman 2009). Ten sam autor dowodzi, że istnieją trzy systemy wskazówek, jakie wysyła nasz mózg w trakcie czytania. Odpowiadają one trzem warstwom języka określonym przez językoznawcę Michaela Hallidaya (1985). Każda z tych warstw w trakcie czytania staje się źródłem informacji wydobywanych przy pomocy strategii psycholingwistycznych.

Pierwsza warstwa języka wyróżniona przez Hallidaya to *poziom sygnału*. Język jest dostępny wzrokowo i słuchowo poprzez kontakt z tekstem pisanym. Strategia, która jest uruchamiana na tym poziomie, to *próbkowanie i selekcja*: czytający „pobiera próbki” informacji dostarczanych mu przez zmysły, wybierając te najbardziej dla niego przydatne w trakcie czytania tekstu.

Druga warstwa języka to *poziom leksyko-gramatyczny*, do którego należy zarówno sposób operowania słownikiem, jak i gramatyka danego języka. Te dwa elementy języka są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie zależne. Strategia odpowiadająca omawianemu poziomowi to *przewidywanie i wnioskowanie*: polega na dopasowaniu form gramatycznych do tekstu, tak aby miał on sens i „pobieraniu próbek” tekstu, a odbywa się przy pomocy procesów przewidywania i wnioskowania zachodzących w mózgu.

Trzecia warstwa języka to *poziom semantyczny* lub *poziom znaczenia*. Omawiana warstwa języka wiąże się ze strategią *potwierdzanie i zaprzeczanie*. Czytający rozumie język pisany dzięki wykorzystaniu sygnałów płynących z tych trzech poziomów jednocześnie. Proces konstruowania znaczenia tekstu ma charakter dynamiczny i dzięki temu rozumienie tekstu może ulegać przekształceniom. Czytający tworzy wstępną wersję rozumienia, wykorzystując kolejne dane pochodzące z tekstu do potwierdzenia lub zaprzeczenia tworzonego właśnie znaczenia. Jeśli czytający nie ma pewności, jasności czy poczucia kompletności wydobywania znaczenia z tekstu, to wprowadza poprawki. Cofa się po to, by zebrać więcej informacji z tekstu lub jeszcze raz od nowa przetworzyć te same dane. Takie działania prowadzą do zbudowania znaczenia w inny, nowy w stosunku do poprzedniego, sposób (Goodman, Goodman 2009: 95–96).

Dynamiczne podejście do rozumienia tekstu lub wydobywania znaczenia sugeruje, że proces rozumienia polega na konstruowaniu znaczenia. Rezultatem tego działania powinno być stworzenie poznawczej reprezentacji tekstu. Proces rozumienia i budowanie wewnętrznej reprezentacji rozumienia jest efektem mentalnych działań czytającego związanych z tekstem. W dużej mierze zależy od wiedzy osobistej, motywacji czytającego, przystępności tekstu, jakości działań związanych ze strukturą tekstu i oceny treści tekstu oraz sytuacji związanej z obecnością osób współpracujących i charakterem zadania

(Fox, Alexander 2009). Biorąc pod uwagę wymienione uwarunkowania, można opisać pewne modele rozumienia tekstu.

Można mówić co najmniej o trzech takich modelach, które Emily Fox i Patricia A. Alexander opisały przy pomocy czterech elementów: obraz tekstu, typ tekstu, działania czytającego oraz rezultat czytania. Pierwszy model, nazwany *Text Comprehension In Extraction-Assembly Models*, został opisany w latach 70. ubiegłego wieku. Ujmuje rozumienie tekstu jako wydobywanie i zgromadzenie albo rekonstruowanie informacji zawartych w tekście, przy czym tekst ma charakter tradycyjny, jest pisanym dokumentem w postaci np. opowiadania, bajki czy artykułu. To wydobywanie wiadomości zależy od indywidualnej aktywności czytelnika, jego możliwości intelektualnych, zdolności i doświadczeń oraz treści tekstu. Rozumienie tekstu w tym modelu pozwala na generowanie wewnętrznych reprezentacji poznawczych, które zależą od posiadanych przez czytającego możliwości poznawczych.

Drugi model rozumienia został opisany w ciągu ostatnich dwudziestu lat. Nosi nazwę *Text Comprehension in Constructive-Integrative Models*. Jego istotą jest takie opanowanie tekstu, jakie wiąże się z aktywnym rozumieniem i wzajemnym oddziaływaniem czytelnika i tekstu. Podstawą rozumienia jest tekst pisany, statyczny, zwykle narracyjny lub informacyjny. Aktywność czytającego, który dąży do rozumienia tekstu, polega na konstruowaniu poznania na podstawie tekstu, z wykorzystaniem posiadanej wiedzy oraz zastosowaniem integracji i interpretacji. W rezultacie powstaje umysłowa reprezentacja tekstu, zintegrowana z uprzednią wiedzą czytającego. Może ona znaleźć swoje odzwierciedlenie w postaci nowego tekstu lub jakiegoś innego wytworu.

Trzeci model rozumienia tekstu wiąże się w dużym stopniu z dynamicznie powstającymi nowymi rodzajami tekstów informacyjnych i ich niezwykłą ekspansją w świecie. Został nazwany *Text Comprehension in Transitional Extensions*. Tekst, który zawiera informacje, jest komunikatem, ma obecnie różny charakter. Może być tekstem nietradycyjnym w formie, może przybierać kształt książki elektronicznej, hipertekstu, listu elektronicznego, hiperlinku, wiadomości tekstowych, dialogu blogowego czy reprezentacji graficznej. Może mieć zatem formę płynną lub statyczną, może występować w pojedynczych lub w wielu formach. Pojmowanie takich tekstów wymaga od czytającego przede wszystkim aktywności polegającej na konstruowaniu rozumienia w sytuacji dynamicznej, związanej z koniecznością oceny całego tekstu, kreatywności w posługiwaniu się linkami w tekstach internetowych, umiejętności oceny wiarygodności autora tekstu i aktywnego uczestniczenia w budowaniu rozumienia tekstu we współpracy z innymi (Fox, Alexander 2009).

Tym, do czego powinna zmierzać w uczeniu rozumienia tekstu polska szkoła, jest model drugi i z pewnością trzeci. Jakie można podjąć działania, aby zbudować u uczniów rozumienie tekstu? Uwaga badaczy koncentruje się na kilku aspektach zagadnienia procesu nabywania umiejętności rozumienia czytanych tekstów. Przedmiotem rozważań i badań są m.in. strategie czytania, motywacja do czytania oraz szeroko rozumiane procesy poznawcze.

Wybrane elementy budowania rozumienia tekstu

Rola funkcji wykonawczych w konstruowaniu znaczenia tekstu

Czytanie i rozumienie tekstu jest bardzo złożonym działaniem poznawczym, które wymaga równoczesnego procesu wydobywania i konstruowania znaczeń. Dzięki procesom poznawczym możliwe jest przechowywanie informacji, które zostały odkodowane tak, aby mogły być wykorzystane w procesie konstruowania znaczeń. Aby wyodrębnić i skonstruować znaczenie, czytelnik musi uruchomić proces aktywizowania wiedzy osobistej i korzystania z niej w kontekście nowych informacji. Funkcje wykonawcze odgrywają główną rolę w przechowywaniu pośrednich i końcowych wyników ocen dokonywanych przez czytającego oraz koordynują procesy konstruowania oraz integrowania reprezentacji semantycznej tekstu. Zatem budowanie rozumienia polega na aktywnym przetwarzaniu nowych informacji w kontekście wiedzy osobistej. Dużą rolę odgrywa w tym procesie kontrola uwagi. Czytanie i rozumienie tekstów wymaga od czytelnika zastosowania wszystkich funkcji wykonawczych:

- Σ skupienia uwagi na zadaniach czytania,
- Σ przełączania uwagi między różnymi informacjami tekstowymi a wymaganymi zadaniami poznawczymi,
- Σ aktywizowania wiadomości z pamięci długotrwałej,
- Σ aktualizowania zintegrowanej reprezentacji znaczenia tekstu,
- Σ hamowania możliwych reprezentacji,
- Σ odrzucania informacji nieistotnych (Garcia-Madruga 2013).

Szczególne znaczenie dla sprawności poznawczej ma pamięć robocza, która jest definiowana jako system utrzymujący w stanie dostępności aktualnie przetwarzane dane i różni się od pamięci krótkotrwałej złożonością funkcjonowania. Dobrym zadaniem na funkcjonowanie pamięci roboczej jest zadanie polegające na zapamiętywaniu sekwencyjnym pewnych elementów w trakcie

przetwarzania, gdy towarzyszą im inne elementy pozornie podobne, które trzeba ignorować. Przykład takiego zadania pokazują autorzy polskiego Testu Pamięci Roboczej: Izabela Krejtz, Klara Rydzewska i Grzegorz Sędek. Dziecko otrzymuje dwie plansze, na których są narysowane pudełka z piłkami. Przelicza piłki w kolorze pudełka, w którym się znajdują, ignoruje piłki innego koloru, ale tej samej wielkości, zapamiętuje ich liczbę. Następnie na innej planszy liczy piłki w jednym kolorze, ignoruje inne i zapamiętuje ich liczbę. Na koniec podaje w prawidłowej kolejności liczbę przeliczonych piłek na pierwszej i drugiej planszy (Krejtz i in. 2014: 195). Poprawne wykonanie zadania uzależnione jest od zdolności do zapamiętywania odpowiednich elementów w trakcie przetwarzania, przy obecności konkurujących procesów.

Badania prowadzone Testem Pamięci Roboczej wykazały, że związek między wiekiem dziecka a umiejętnością czytania jest zapośredniczony przez rozwój pamięci roboczej. Autorzy testu przyjęli za teoretyczną podstawę pamięci roboczej model opisany przez Klausa Oberauera, zakładający trzy funkcje pamięci roboczej: przechowywanie w trakcie przetwarzania, nadzór oraz koordynację elementów struktury (Krejtz i in. 2014: 194–203). Wszystkie te funkcje są wykorzystywane w czasie konstruowania rozumienia tekstu. Czy można wpływać na ich rozwijanie i doskonalenie? Jest to pytanie, które stawia obecnie wielu badaczy. Nie ma jednak wśród nich jednomyślności co do możliwości i zakresu wpływania na rozszerzanie i udoskonalanie funkcjonowania pamięci roboczej. Badania opisane przez Juana Garcia-Madrugę pokazują, że taka możliwość istnieje w odniesieniu do pamięci roboczej zaangażowanej w czytanie. Warto jednak zachować ostrożność w zakresie stosowania treningów pamięci roboczej z wykorzystaniem różnych, obecnych na rynku edukacyjnym programów do ćwiczeń funkcji poznawczych, bowiem skuteczność wielu z nich nie została udokumentowana naukowo (Krejtz i in. 2014: 203). Ważnym wnioskiem z badań Garcia-Madrugi jest uwaga, że największe zyski w czytaniu ze zrozumieniem po zastosowaniu treningu pamięci roboczej były wyższe dla uczniów o niskich umiejętnościach początkowych. Oznacza to, że warunkiem osiągnięcia pewnego poziomu umiejętności czytania może być dobre funkcjonowanie funkcji wykonawczych. Zadaniem nauczyciela zatem jest wspieranie ich rozwoju poprzez planowanie i stawianie uczniów wobec zadań te funkcje rozwijających.

Strategie czytania i ich rola w rozumieniu tekstu

Pojęcie strategii czytania jako ogólnego podejścia do tego procesu odnosi się do strategii wstępującej oraz strategii zstępującej (Beard 2010). Strategia

wstępująca, historycznie pierwsza, to efekt przekonania, że czytanie jest bezpośrednim przejawem percepcji. Strategia ta na początku lat 60. ubiegłego wieku została przedstawiona przez Philipa Gough (Beard 2010; Marzano, Paynter 2004), który opisał proces czytania zachodzący w każdej sekundzie tej czynności. Pierwszy krok to rozpoznawanie elementów znaków graficznych, czyli liter i łączenie ich w konkretny wzór, drugi krok to odszukanie w pamięci słowa i dopasowanie go do danego wzoru, trzeci to umieszczenie rozpoznanego słowa w strefie buforowej pamięci semantycznej. W ten sposób czytelnik rozpoznaje znaczenie kolejnych słów i łączy je, tworząc znaczenie całych zdań, a następnie fragmentów tekstu. Sens tekstu, zgodnie z tą strategią, budowany jest z małych elementów.

Druga strategia pojawiła się na początku lat 70. ubiegłego wieku jako odmienne od dotychczas stosowanego spojrzenie na naukę czytania. Kenneth Goodman, stwierdził, że nabywanie umiejętności czytania, nazwane później całościowym, jest elementem posługiwania się językiem. Składa się z ciągu etapów – od wzrokowego, przez percepcyjny, leksyko-gramatyczny, aż do uzyskania znaczenia. Każdy z nich następuje po innym, lecz także poprzedza inne, w czasie gdy czytający zagłębia się coraz bardziej w tekst, a jego mózg przez cały czas dąży do zbudowania znaczenia, czyli zrozumienia tekstu (Goodman, Goodman 2009: 95).

Pojęcie strategii rozumienia tekstu może sprowadzać się do techniki działania mentalnego, wykorzystywanej w trakcie czytania. Czytający może wzmocnić swoją dyspozycję do rozumienia tekstu, jeśli stosuje takie strategie jak:

1. przewidywanie/wnioskowanie w trakcie czytania, czyli aktywne czytanie, w trakcie którego na bieżąco poddaje analizie otrzymywane informacje, przewiduje ciąg dalszy, formułuje wnioski;
2. wizualizacja, czytający uruchamia wyobraźnię i generuje obrazy, jakie niosą tekst;
3. poszukiwanie związków, czyli budowanie powiązań między informacjami, dostarczonymi przez tekst na bieżąco w trakcie czytania;
4. zadawanie (sobie) pytań, czyli dostrzeganie luk w dostarczanych informacjach, które to braki skłaniają do sformułowania i postawienia problemu;
5. określanie głównej idei, poszukiwanie przesłania tekstu, celu, w którym tekst został napisany;
6. podsumowywanie, zbieranie informacji płynących z aktualnie czytanego tekstu, dokonywane wiele razy w trakcie czynności czytania danego tekstu;
7. sprawdzanie przewidywań, testowanie w czasie czytania antycypowanych rozwiązań, jakie niesie tekst;

8. ocenianie, konfrontowanie informacji płynących z tekstu z wiedzą osobistą (Ortlieb 2013).

Każda z tych strategii może być stosowana osobno, jednak, jak można zauważyć, wiele z nich wiąże się w naturalne całości. Zakres i sposób ich wykorzystywania zależy od rodzaju tekstu, celu czytania oraz preferencji czytającego. Wymienione tutaj strategie mogą być stosowane przez nauczyciela w czasie lekcji w pracy nad rozwijaniem umiejętności czytania przez dzieci, podsuwane przez nauczyciela zaawansowanym czytelnikom lub indywidualnie wykorzystywane przez dojrzałych czytających. Samodzielny wybór strategii prowadzących najskuteczniej do pełnego rozumienia tekstu wiąże się ze świadomością metakognitywną. Wiedza na temat strategii, jakie można zastosować do pełnego rozumienia tekstu, znacznie ułatwia to rozumienie, ale jest efektem doświadczenia w stosowaniu różnych technik i strategii rozumienia (Cantrell 2010). Im więcej okazji do czytania i stosowania oraz modelowania strategii w czasie zajęć aranżowanych celowo przez nauczyciela, tym łatwiej o wybór odpowiedniej strategii, a tym samym o osiągnięcie pełnego rozumienia czytanego tekstu.

Świadomość metakognitywna, nazywana też strategią (Othman, Mahamud 2014), polega na świadomym konstruowaniu rozumienia tekstu z uwzględnieniem trzech poziomów czytania: przed rozpoczęciem czytania, w trakcie czytania oraz po przeczytaniu tekstu. Przed rozpoczęciem czytania uczeń słucha wprowadzenia i formułuje pytania poznawcze. W czasie czytania tekstu wyjaśnia niezrozumiałe słowa, odpowiada na poszukiwawcze, pogłębiające pytania, zestawia wiedzę osobistą z informacjami płynącymi z tekstu. Po przeczytaniu tekstu znajduje ideę tekstu, formułuje konkluzję i przeprowadza ocenę. Badania pokazały jednak, że strategia metakognitywna nie zawsze poprawia rozumienie czytanego tekstu, ale z pewnością rozwija u uczniów kompetencje niezbędne do uczenia się: wspiera rozwój myślenia, ułatwia uczenie się języka oraz zwiększa możliwości kontrolowania własnych metod uczenia się języka (Othman 2014). Czy nauczyciel może wspomagać ucznia w opanowaniu strategii i technik sprzyjających rozumieniu tekstu? Przytoczone tu wyniki badań pokazują, że tak. Podstawowym zadaniem powinno być stwarzanie licznych dydaktycznych sytuacji pracy z tekstem w różnym celu, z zastosowaniem różnych strategii. To jednak nie wystarczy, ważne jest, aby uczniowie nazywali operacje mentalne, jakie muszą wykonać w trakcie budowania rozumienia tekstu i mieli świadomość celu ich stosowania.

Motywacja do czytania

Motywacja do czytania jest jednym z głównych uwarunkowań czytania w ogóle. Bez motywacji nie można mówić o kształceniu tej umiejętności. Często jest wymieniana jako podstawowe zadanie szkoły (Wigfield, Guthrie 1995; Raphael i in. 2009; Huang i in. 2015). Najczęściej budowanie motywacji uczniów do czytania jest traktowane jako wspólne zadanie powiązania wielu elementów składających się na opanowanie czytania przez małe dzieci. Należą do nich: urządzenie szkoły i jej polityka w promowaniu czytania, sposób nauczania czytania przez nauczycieli, ich wiedza zawodowa i umiejętności, rodzina jako miejsce promowania czytelnictwa oraz zachowania czytelnicze rówieśników (Huang i in. 2015). Każdy z tych czynników zawiera element zachęcania do sięgania po teksty do czytania z różnych powodów.

Amerykańscy badacze czytania wymieniają motywację jako jeden z trzech czynników koniecznych dla ukształtowania umiejętności rozumienia tekstu. Są to motywacja do uczenia się, skład społeczny klasy szkolnej oraz rodzaj zadań, które mają być wspierane zawartością czytanego tekstu (Raphael i in. 2009). Twierdzą, że współcześnie motywowanie uczniów do czytania nie powinno być trudne. Niewątpliwie zachęcają do tego różnorodne teksty internetowe, dające możliwość sięgania do wielu źródeł informacyjnych. Oczywiście zachętą są kontakty społeczne, które mogą być nawiązywane na forach internetowych. Taki sposób motywowania prowadzi głównie do czytania tekstów krótkich, na ogół informacyjnych, kształci umiejętność czytania hipertekstów. Co jednak z motywacją do czytania długich tekstów literackich czy popularnonaukowych? Budzenie motywacji w tym zakresie nie jest już takie łatwe. Badacze niemieccy wyodrębnili trzy wymiary motywacji do czytania uczniów w klasach I–III. Są to: **ciekawość** – chęć czytania w celu nauczania się czegoś interesującego lub nowego, **zaangażowanie** – czytanie powodowane chęcią odczuwania pozytywnych stanów uczuciowych i **konkurencja** jako bodziec do czytania, gdyż robi się to lepiej niż inni koledzy z klasy (Stutz i in. 2017). Te same wymiary motywacji do czytania zostały również opisane w przypadku starszych uczniów. Co ciekawe, sprawdzanie funkcjonowania tych trzech wymiarów motywacji w ramach badań pokazało, że zaangażowanie i konkurencja wiążą się z ilością czytanych tekstów. Nie została jednak badawczo potwierdzona waga ciekawości dla częstotliwości czytania. To pokazuje, że czytanie dla zdobywania informacji w przypadku początkujących czytelników jest mniej ważne niż czytanie dla przyjemności czy czytanie dla doświadczenia konkurencji, swego rodzaju współzawodnictwa.

Wynik ten jest trudny do interpretacji w kontekście pracy szkoły. Jeśli chcemy, by uczniowie czytali, powinniśmy proponować im te teksty, które sprawią im przyjemność, natomiast jak motywować do czytania dla zdobywania informacji, celu nadrzędnego z punktu widzenia uczenia się w przyszłości? Jest to z pewnością problem do rozwiązania nie tylko przez nauczycieli na wczesnym etapie edukacyjnym, ale również zadanie szkoły na wyższych poziomach nauczania.

Podsumowanie

Czytanie to niewątpliwie złożona czynność i trudna poznawczo. Jest również działaniem indywidualnym, zależnym w dużej mierze od cech osobniczych czytającego. Trudno w takiej sytuacji formułować jednolite zasady wspierające nabywanie tej umiejętności i jej rozwijanie. Warto jednak rozważyć kilka możliwości wspierania dzieci w budowaniu rozumienia czytanych tekstów. Ciekawym obszarem, penetrowanym badawczo przez psychologów, jest rola pamięci roboczej w efektywności czytania. O ile istnieje absolutna zgodność co do istnienia takiej zależności, to nie ma pewności co do możliwości i zakresu jej kształtowania. W praktyce szkolnej warto jednak najpierw dobrze poznać jej specyfikę, a następnie zaplanować zadania, które mogą wspomagać jej rozwój. Drugim zadaniem szkoły w zakresie kształcenia umiejętności czytania jest uruchomienie różnych strategii w budowaniu rozumienia tekstu. Warto zwrócić uwagę na rolę strategii metakognitywnych. Wspieranie umiejętności kontrolowania własnego procesu uczenia się, organizacja tego procesu i ocena uzyskiwanych rezultatów odnosi się nie tylko do nauki czytania, ale do jakości uczenia się w ogóle. To ważne zadanie szkoły, które powinno być kształcone od pierwszych lat pobytu dziecka w szkole. Zbudowanie celowej, przemyślanej strategii nauczania powinno umożliwić osiągnięcie oczekiwanych rezultatów. Ostatni z czynników wspierających naukę rozumienia tekstów poruszony w tym tekście to motywacja. Kształcenie motywacji do czytania może odbywać się bardzo różnymi drogami. Daje zatem wiele możliwości, a jednocześnie jest bardzo trudne. Zależy bowiem od wielu czynników, także pozaszkolnych.

Bibliografia

Beard R. 2010. *Uncovering the key skills of reading*, [w:] *Handbook of Early Childhood Literacy*, red. N. Hall, J. Larson, J. Marsh, SAGE, London.

- Brzezińska A. 1987. *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Filipiak E. 2002. *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Fox E., Alexander P.A. 2009. *Text comprehension. A retrospective, perspective and prospective*, [w:] S.E. Israel, G.G. Duffy, *Handbook of Research on Reading Comprehension*, Routledge, New York–London.
- García-Madruga J., Elosúa M., Gil L., Gómez-Veiga I., Vila J.O., Orjales I., Contreras A., Rodríguez R., Ángeles Melero M., Duque G. 2013. *Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students*, „Reading Research Quarterly”, nr 48 (2).
- Goodman K.S., Goodman Y.M. 2009. *Helping Readers Make Sense of Print. Research that Supports a Whole Language Pedagogy*, [w:] S.E. Israel, G.G. Duffy, *Handbook of Research on Reading Comprehension*, Routledge, New York–London.
- Halliday M. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*, Arnold, London.
- Huang H., Tsai Y., Huang S. 2015. *The relevant factors in promoting reading activities in elementary schools*, „International Journal of Evaluation and Research in Education”, nr 4 (2).
- Klus-Stańska D. 2000. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Krasowicz-Kupis G. 1999. *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Krejtz I., Rydzewska K., Sędek G. 2014. *Test Pamięci Roboczej (TPR) – podstawy teoretyczne*, [w:] *Metody diagnozy na pierwszym etapie edukacyjnym*, red. R. Kaczan, P. Rycielski, K. Rzeńca, K. Sijko, IBE, Warszawa.
- Marzano R.J., Paynter D.E. 2004. *Trudna sztuka pisanie i czytania*, tłum. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Ortlieb E. 2013. *Using anticipatory reading guides to improve elementary students' comprehension*, „International Journal of Instruction”, nr 6 (2).
- Othman Y., Mahamud Z., Jaidi N. 2014. *The effects of metacognitive strategy in reading expository text*, „International Education Studies”, nr 7 (13).
- Raphael T.E., George M.A., Weber C.M., Nies A. 2009. *Approaches to teaching reading comprehension*, [w:] S.E. Israel, G.G. Duffy, *Handbook of Research on Reading Comprehension*, Routledge, New York–London.
- Stutz F., Schaffner E., Schiefele U. 2017. *Measurement invariance and Validity of a brief questionnaire on reading motivation in elementary students*, „Journal of Research in Reading”, nr 40 (4).

Zenon Gajdzica

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Instytut Nauk o Edukacji

ORCID: 0000-0002-6329-411X

Wybrane aspekty czasu w dwóch koncepcjach edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością

Summary

SELECTED ASPECTS OF TIME IN TWO CONCEPTS OF INCLUSIVE EDUCATION OF LEARNERS WITH DISABILITIES

The article concerns the distribution of time as an important dimension of inclusive education. The major thesis of this study is comprised in the statement that two concepts of inclusive education most often distinguished in expert literature create the basis for different interpretations of the distribution of classroom time.

In the first part of the text, the author presents characteristic features of two concepts of educational inclusion as well as some selected ways of approaching the significance of time in the form of education discussed. These issues have been viewed in the context of John Rawls's two principles of justice. The essence of the study is the presentation of the results of some studies on the time devoted to individual work with a disabled learner in the mainstream class. These results have been briefly discussed and interpreted in the context of the assumptions of the different concepts of educational inclusion examined in the text.

Key words: time, distribution of time, inclusive education, learner with disability

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Konstytutywnym elementem składowym koncepcji edukacji inkluzyjnej jest przestrzeń. To ona ustala miejsca włączania, lokując procesy kształcenia, wychowania i socjalizacji w jednej – otwartej przestrzeni ogólnodostępnych

placówek. Nie może więc dziwić, że stanowi ona ważny element definiowania omawianej formy kształcenia. Natomiast czas, jakże często w praktyce łączony z przestrzenią, należy do kategorii pomijanych w charakterystykach edukacji inkluzyjnej. Tymczasem jest on jednym z ważnych wyznaczników strukturalizowana codzienności szkolnej. To on stanowi istotę chronologii zdarzeń, określa cykliczność, współwyznacza ramy działań, ustala cezury ich następstw, stwarzając podstawy ich porządkowania oraz interpretacji.

W kontekście edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością czas można rozpatrywać na wiele sposobów, przypisując mu zróżnicowane funkcje i znaczenia. Uwarunkowane są one licznymi zmiennymi. Jedną z nich są same założenia koncepcyjne omawianej formy edukacji. Stawiam tezę, że różnicują one znacząco jego wymiary. Szukając uzasadnienia sformułowanej tezy charakteryzuję dwa nurty edukacji inkluzyjnej ukazując ich odmienne, a nawet sprzeczne założenia. Pierwszy stanowi rekonstrukcję (lub formę ewolucji) edukacji specjalnej oraz drugi – skonstruowany na kanwie jej dekonstrukcji, odcinający się od założeń ugruntowanych w dorobku pedagogiki specjalnej. Koncepcje te różnią się w wielu zakresach. Jednym z nich jest osadzenie ich w odmiennych założeniach ontologicznych i epistemologicznych. Podstawą innych rozbieżności jest wykorzystywanie różnych kategorii (lub nadawanie tym samym kategoriom odmiennego statusu), służących opisowi podstaw inkluzji i jej uwarunkowań. Jedną z nich jest właśnie czas. Choć w opracowaniach naukowych kreujących fundamenty edukacji inkluzyjnej brakuje bezpośrednich odniesień do czasu, to nierzadko stanowi on ich ważny konstrukt kontekstowy. To zaś niesie ze sobą określony bagaż konstytuujący interpretację wyników badań nad czasem w inkluzji edukacyjnej. Ze względu na ograniczone ramy opracowania koncentruję się na jednym z możliwych aspektów roli czasu w edukacji włączającej – jego dystrybucji w trakcie zajęć lekcyjnych.

Punktem wyjścia artykułu jest charakterystyka wspomnianych już dwóch nurtów edukacji inkluzyjnej, w drugiej części tekstu skrótowo omawiam problematykę czasu w omawianej formie kształcenia. Meritum opracowania stanowi prezentacja wyników badań nad dystrybucją czasu w edukacji włączającej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Staje się ona przyczynkiem do weryfikacji tezy o różnych interpretacjach uzyskanych danych w toku jednego badania w aspekcie odmiennych założeń inkluzji edukacyjnej.

Dwie koncepcje edukacji inkluzyjnej

Nieco uogólniając koncepcje definiowania edukacji inkluzyjnej można podzielić na dwie grupy. Autorzy pierwszej skupiają się na zdefiniowaniu cech dla niej typowych, odróżniających ją od innych form edukacji (np. Booth, Ainscow 2002; Loreman 2009; Berlach, Chambers 2011). Z kolei punktem wyjścia, a zarazem podstawą definiowania drugiej grupy, jest określenie barier oraz czynników wykluczających/marginalizujących w edukacji (np. Slee 2011; Mitter 2012). Warto podkreślić, że w pewnym zakresie oba nurty pozostają zbieżne – zwłaszcza w obszarze zakreślonego celu, aczkolwiek różni je przede wszystkim droga do jego osiągnięcia.

Słowami kluczowymi typowymi dla pierwszej grupy definicji są: „wszystkie”, „wszyscy”, „wszystkich”. Otwierają ono zestawy podstawowych założeń definicyjnych, np. wszystkie dzieci uczęszczają do najbliższej (obwodowej) szkoły, wszystkie dzieci uczą się w regularnych klasach z rówieśnikami, wszyscy uczniowie są cenieni, wszystkie dzieci realizują podobne programy nauczania, wszystkie dzieci są wspierane itd. (Loreman 2009: 43). Kolejną cechą tak definiowanej edukacji inkluzyjnej jest m.in.: włączanie wszystkich uczniów w główny nurt edukacji, przynależność wszystkich uczniów do społeczności szkolnej (*Concise Encyclopedia* 2002: 495). Założenia te ukierunkowane są na realizację głównego celu inkluzji, jakim jest zapewnienie wszystkim uczniom mimo ich indywidualnych różnic, pełnego włączenia w główny nurt edukacji i życia społecznego. Przy czym włączanie to traktowane jest jako coś więcej niż fizyczna obecność w głównym nurcie pracy lekcyjnej i społeczności szkolnej – to aktywne uczestniczenie w działaniach podejmowanych na lekcji, to wymiana usług oraz współpraca w rozwiązywaniu problemów, zaspokajaniu swoich i grupowych potrzeb, realizacji zadań – także tych służących budowaniu kapitału społecznego szkoły (Mitter 1995; Ainscow, Miles 2008; Szumski 2010; Hodkinson, Vickerman 2016).

Nurt ten opiera się na ewolucji założeń pedagogiki specjalnej i dopasowywaniu ich do potrzeb edukacji włączającej. Jego podstawą jest postrzeganie inkluzji edukacyjnej jako kontynuacji (nadbudowy) edukacji specjalnej i integracyjnej. To koncepcja (mimo braku takich deklaracji ze strony jej autorów) w wielu swoich podstawach nawiązująca do kultury edukacji integracyjnej z przesłanką modyfikacji założeń organizacyjnych. Budują ją kategorie: głównego nurtu, specjalnych potrzeb edukacyjnych, niepełnosprawności, najbliższego

środowiska (placówki ogólnodostępnej), specjalistycznego wsparcia, indywidualizacji, dostosowywania, barier, szkoły dla wszystkich, praw człowieka, kompetencje nauczycieli. Warto dodać, że jest to podejście popularne w krajach Europy środkowej, w tym także w Polsce (por. m.in. Zacharuk 2008; Zamkowska 2009; Kruk-Lasocka 2012; Speck 2013; Peng, Podmęšil 2015; Lechta 2016). W pewnym sensie koncepcja ta zbudowana jest na zestawieniu w jednej przestrzeni dwóch kultur edukacji: specjalnej i ogólnodostępnej. Uczeń ze specjalnymi potrzebami pozostaje pod wpływem tej pierwszej, a pozostali uczniowie – drugiej. Kompilacja obu obszarów edukacji wymaga pewnej strukturyzacji, stąd zapewne tak ważnymi kategoriami organizacyjnymi są specjalne potrzeby edukacyjne (związana z nimi w tym znaczeniu niepełnosprawność) oraz główny nurt pracy. Pierwsza kategoria zakorzeniona jest w dorobku pedagogiki specjalnej, a druga – pedagogiki. Tradycja ta niesie ze sobą багаж doświadczeń lokowany w pozytywistycznych nurtach uprawniania nauki. Chociaż tak pojmowana edukacja włączająca deklaratywnie związana jest przede wszystkim ze społecznym modelem niepełnosprawności to w wielu kontekstach opiera się ona na założeniach funkcjonalnych, które podobnie jak w przypadku edukacji integracyjnej, stanowią podstawę postrzegania specjalnych potrzeb edukacyjnych i indywidualizowania pracy z uczniem z niepełnosprawnością (Gajdzica 2019a).

Kategoriami kluczowymi drugiej grupy definicji są bariery i marginalizacja/wykluczanie. Zdaniem przedstawicieli tego podejścia zidentyfikowanie i zniesienie barier oraz wyrugowanie negatywnych procesów marginalizacji jest punktem wyjścia do tworzenia autentycznej kultury edukacji włączającej. Nieco inaczej ujmując zadaniem edukacji włączającej jest identyfikowanie i usuwanie przeszkód równego uczestnictwa w edukacji.

Nurt ten – typowy przede wszystkim dla praktyki oraz opracowań naukowych krajów Europy Zachodniej, skandynawskich i Ameryki Północnej – osadzony jest w idei dekonstrukcji edukacji specjalnej i wyprowadzania na kanwie jej negatywnych doświadczeń założeń szkoły włączającej (Thomas, Loxley 2007; Hornby 2015). Łączy się on z założeniem, że edukacja inkluzyjna nie jest nową wersją edukacji specjalnej. Zakłada, że takie traktowanie edukacji inkluzyjnej ograniczałoby jej potencjał i wręcz niszczyło jej innowacyjność. Szeroko rozumianą pedagogikę inkluzyjną należy, zatem traktować jako jedną z subdyscyplin pedagogiki, a nie nową wersję pedagogiki specjalnej (Hinz 2009: 172, za: Szumski 2010: 41).

Szkoła inkluzyjna nie jest ani zmienioną szkołą specjalną, ani zmodyfikowaną ogólnodostępną – jest szkołą stworzoną z myślą o niwelowaniu barier (po obu stronach) i kreowaniu dogodnych warunków rozwojowych dla uczniów

szczególnych. Scharakteryzowana w poprzednim nurcie dychotomia szkolna nie jest zatem dobrym rozwiązaniem w budowaniu edukacji inkluzyjnej. Powinna się ona opierać na głębokiej reformie systemu i budowaniu kultury inkluzji od podstaw (Slee 2011: 164). Edukacja ta nie może polegać na próbach dopasowania ucznia z niepełnosprawnością do systemu kształcenia ogólnodostępnego (Slee 2004: 77–78).

Głównymi kategoriami konstruującymi tę koncepcję są: różnorodność, równość dostępu, sprawiedliwość, szkoła dla wszystkich, powszechny program kształcenia, kultura szkoły włączającej (Thomas, Loxley 2007). Jest to forma edukacji po części ukonstytuowana na krytyce edukacji specjalnej (jej sprzecznościach, pominięciach, słabych punktach, neofityzmie indywidualizacji, prymitywnej rewalidacji, gloryfikowaniu modelu medycznego niepełnosprawności, segregujących – separujących aspektach itd.), a po części na – odrzuceniu mechanizmów generujących bariery w edukacji ogólnodostępnej. Jej geneza ponadto zasadza się na krytyce pluralistycznego (wielotorowego) podejścia do organizacji systemu edukacji. Autorzy tej koncepcji nawiązują wyłącznie do społecznego modelu niepełnosprawności oraz korzystają z założeń pedagogiki konstruktywistycznej (Thomas, Loxley 2007; Slee 2011; Hornby 2015).

Wybrane wymiary czasu w edukacji włączającej

Czas wyznacza dostęp do świata i nas samych, pozwala także opisać i zrozumieć wiele elementów kultury przez ich odniesienie do obowiązujących w danym momencie koncepcji czasu (Szulakiewicz 2011: 13). Jest podstawowym organizatorem wszystkich aktywności, kategoryzuje doświadczenia, stanowi podstawę mechanizmu sprzężenia zwrotnego, miarę oceniania kompetencji i osiągnięć. W zasadzie nic nie dzieje się poza jego ramą (Hall 1999: 9). Nie może więc dziwić, że wizje czasu stały się przedmiotem rozważań przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Oscylują one wokół kategorii czasu fizycznego oraz społecznego. Ten pierwszy postrzegany jest jako obiektywny, drugi – jako subiektywny konstrukt nakładający się na obiektywny upływ czasu astronomicznego (Koczanowicz 2009: 115). Cechą czasu społecznego jest jego relatywność. Bywa ona określana jako zespół relacji między zdarzeniami społecznymi odzwierciedlając sposoby, za pomocą których społeczeństwa wyrażają problem trwania i przemijania, postrzegają i wartościują zmianę, porządkują życie społeczne według relacji następstwa i równoczesności (Tarkowska

1998: 109). Można zatem przyjąć, że czas, w zależności od podejścia, bywa postrzegany jako konstruktor (np. w przypadku jego oglądu przez biologa czy zoologa, który lokuje rozwój przedmiotu swoich badań w określonym odcinku obiektywnego czasu) lub jako konstrukt (np. postrzegany jako właściwość poznającego podmiotu, który pozwala dostrzegać zmiany w rozwoju). Kawałkowanie czasu, jego podział, tworzenie różnic czasowych to pewnego rodzaju konstrukcje nakładane na obiektywny upływ czasu fizycznego (Koczanowicz 2009: 13). Jedną z takich konstrukcji jest podział czasu „lekcyjnego” w aspekcie dedykowania go poszczególnym uczniom (np. z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz pozostałym uczniom). Zagadnienie to, choć marginalizowanie w opracowaniach z zakresu pedagogiki specjalnej, wydaje się istotne w aspekcie konstruowania określonych koncepcji inkluzji edukacyjnej.

W tym ujęciu czas stanowi kategorię składową zespołu uwarunkowań efektywności edukacji – w omawianym kontekście ucznia z niepełnosprawnością w relacji do pracy z całym zespołem uczniów w klasie. Perspektywa ta zasadza się na sprawiedliwej dystrybucji czasu w procesie edukacji, czyli traktowaniu go jako dobra, które ulega podziałowi. Sprawiedliwy podział tak postrzeganego czasu pozostaje w związku z jego efektywnym, racjonalnym wykorzystywaniem, a w aspekcie koncepcji inkluzji, przede wszystkim z jego sprawiedliwym dystrybuowaniem. Problem ten obrazuje koncepcja Johna Rawlsa dwóch zasad sprawiedliwości. Pierwsza mówi, że każda osoba powinna mieć równe prawo do jak najszerzego systemu równych, podstawowych wolności, możliwych do pogodzenia z podobnym systemem wolności dla innych. Podstawą drugiej jest przekonanie, że nierówności społeczne i ekonomiczne mają być tak ułożone, by:

Σ można było się spodziewać, że będzie to z korzyścią dla każdego, oraz że

Σ będą się one wiązały z pozycjami i urzędami otwartymi dla wszystkich (Rawls 2013: 107).

Lokując tę zasadę w kulturze edukacji inkluzyjnej, założenia te można sformułować następująco:

Σ Każdy uczeń ma prawo do pełnej edukacji włączającej, jeżeli jego obecność w przestrzeni szkoły nie ogranicza wolności (w tym rozumienia także bezpieczeństwa) innych uczniów. Nierówność (niesymetryczność) jest możliwa jeżeli przynosi korzyści dla wszystkich uczniów, czyli np. poświęcanie przez nauczyciela określonej ilości czasu na indywidualizację ucznia z niepełnosprawnością jest korzystne (albo przynajmniej nie godzi w interesy) dla całego zespołu klasowego.

- Σ Rezerwowanie określonego statusu dla uczniów o specjalnych potrzebach nie ogranicza dostępu do pożądanego statusu innych uczniów, czyli np.: rezerwowanie atrakcyjnej przestrzeni sali lekcyjnej dla ucznia z niepełnosprawnością nie ogranicza na stałe dostępu do tej przestrzeni innych uczniów w określonym czasie; rezerwowanie czasu nauczyciela dla ucznia z niepełnosprawnością nie ogranicza dostępu do tego czasu innych uczniów. Naturalnie przykładów takich można sformułować więcej, dotyczą one nie tylko czasu nauczyciela, przestrzeni lekcyjnej, ale także stanowisk i ról spełnianych w zespole klasowym, stosowanych form indywidualizacji, wykorzystywanych środków dydaktycznych itp. (Gajdzica 2019b).

Mimo wyrazistej (aczkolwiek w pewnych zakresach dyskusyjnej w aspekcie podjętego tematu) koncepcji zasad sprawiedliwości opracowanie konkretnych wskaźników sprawiedliwej dystrybucji czasu lekcyjnego nauczyciela nastęrcza wiele trudności. Po pierwsze należy rozróżnić sprawiedliwie dedykowany czas w wymiarze etycznym od sprawiedliwie dedykowanego czasu w wymiarze prakseologicznym. Zakładam jednak, że podstawą omawianego konstruktu jest kompilacja nieograniczonego dostępu wszystkich uczniów do czasu dystrybuowanego przez nauczyciela i efektywność realizacji celów edukacyjnych. Po drugie zdefiniowanie „nieograniczania dostępu” warunkowane jest składowymi konkretnej sytuacji dydaktycznej (cechami i relacjami uczestników procesu kształcenia, realizowanymi celami czy warunkami fizycznymi przestrzeni itd.). Tym samym wymaga ustaleń kontekstualnych. Po trzecie w praktyce nauczyciel – na podstawie wiedzy, doświadczenia, kompetencji metodycznych, sformułowanych celów i oceny sytuacji dydaktyczno-wychowawczej – decyduje o dystrybucji czasu. To on subiektywnie konstruuje wymiar „sprawiedliwego czasu” i nakłada go na obiektywny – fizyczny czas lekcyjny. W efekcie badanie dystrybucji czasu bez poznania intencji nauczyciela jest eksploracją niekompletną.

Po czwarte interpretacja wyników oglądu czasu dedykowanego uczniom (podobnie jak innych zagadnień będących przedmiotem eksploracji w badaniach społecznych) wymaga zidentyfikowania punktów odniesienia w przyjętej koncepcji edukacji inkluzyjnej. Pomijam w tym miejscu triangulacyjną funkcję teorii koncentrując się na jej zadaniach utożsamianych z narzędziem interpretacyjnym/ wyjaśniającym (np. Babbie 2004; Hajduk 2016). To zaś wiąże się ze sformułowaną we wstępie tezą o możliwych zróżnicowanych ocenach dystrybucji czasu w zależności od przyjętej koncepcji edukacji włączającej. Próbę rozpatrzenia tego zagadnienia w kolejnym podrozdziale poprzedzam jedną uwagą o charakterze metodologicznym dopełniającą przyjęty tok myślenia.

Wskazane trudności nie oznaczają jednak całkowitej (na tym etapie dyskusji przynajmniej hipotetycznej) niemocy w określaniu punktów odniesienia sprawiedliwego dedykowania czasu w edukacji inkluzyjnej. Nieco upraszczając możliwe są dwie dopełniające się drogi ich ustalenia.

W pierwszej, jak sądzę, punktem wyjścia musi być deskrypcja jakościowa, która posłuży wygenerowaniu określonych kategorii i modeli stanowiących konieczny prolog w próbach ilościowego oglądu omawianego problemu. Inaczej ujmując podstawą analizy treści (w tym przypadku deskrypcji dystrybucji czasu) jest stworzenie systemu kategoryzacji (określanej także mianem klucza), czyli sprecyzowania zbioru pojęć/kategorii, które stanowią przedmiot zainteresowań badawczych (Babbie 2008; Silverman 2008). W badaniach ilościowych stworzenie systemu kategoryzacji poprzedza analizę. Odbywa się zwykle na podstawie oglądu literatury przedmiotu, ewentualnie doświadczeń własnych badacza, a sam klucz jest narzędziem służącym do zbierania danych ujętych ilościowo. Natomiast w jakościowej analizie klucz kategoryzacyjny jest sam w sobie określonym wynikiem badania. Jest więc rodzajem listy wskaźników – kategorii zidentyfikowanych w materiale badawczym. To zaś pozwala na uchwycenie ich maksymalnej różnorodności. Niemniej jednak istnieje potrzeba zakreslenia i zdefiniowania kategorii szczegółowych (pozostających w obszarze zainteresowań badacza), które łączą się w klucz kategoryzacyjny (Szczepaniak 2012: 98–99). Uwagę tę pozostawiam na marginesie dalszego wywodu podkreślając złożoną drogę do budowania ilościowych badań nad wskazanym obszarem edukacji inkluzyjnej.

Druga – wpisuje się w tzw. pośrednie badania rzeczywistości, czyli poznanie opinii o niej – w tym przypadku nauczycieli urzeczywistniających edukację inkluzyjną. Zakładam jednak, że mimo braku zobiektywizowanej formuły takich badań, uzyskane deklaracje obrazują problem dystrybucji czasu. Wszak autorami wskazań są osoby konstruujące metodyczne wymiary inkluzji, a wyrażone przez nich opinie ukazują rzeczywistość przez nich postrzeganą. Ta zaś pozostaje w ścisłym związku z podejmowanymi przez nich działaniami i nastawieniami do samej inkluzji. Uogólniając – deklaracje te są wyrazem nie tylko definiowanego przez nich stanu rzeczy, ale także (co niemniej ważne) elementem emocjonalnego komponentu postawy wobec kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Postawa ta zaś w istotny sposób warunkuje szerzej pojmowaną kulturę inkluzji. Wyniki takich badań zostaną tu przedstawione w kontekście dwóch zakreślonych wcześniej koncepcji edukacji inkluzyjnej.

Dystrybucja czasu dedykowanego uczniom w opiniach nauczycieli

Prezentowane dane obejmują jeden z możliwych wymiarów omawianego zagadnienia – jego wskaźnik stanowią proste deklaracje respondentów na temat wystarczającego versus niewystarczającego czasu poświęcanego uczniowi z lekką niepełnosprawnością intelektualną, realizującego obowiązek szkolny w klasie ogólnodostępnej. Warto wspomnieć, że kategoria *wystarczającego czasu* wpisuje się w tzw. czas społeczny, a jego kontekstem jest sprawiedliwa lub niesprawiedliwa dystrybucja czasu w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością. Opinie są zatem odzwierciedleniem sprawiedliwości widzianej subiektywnie i definiowanej z jednego punktu widzenia – potrzeb edukacyjnych ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Prezentowane wyniki stanowią fragment szerszych badań podłużnych nad sytuacją uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Zostały one przeprowadzone w trzech etapach (2004, 2009, 2014) z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego – techniki ankiety. Dobór grupy badanej odbył się na zasadzie dostępności badanych. Respondentami byli nauczyciele śląskich szkół ogólnodostępnych pracujący z uczniem lekko niepełnosprawnym intelektualnie. We wszystkich etapach badań zostało wykorzystane tożsame narzędzie. Grupa badana obejmowała 450 nauczycieli (odpowiednio po 150 w każdej transzy). Poniżej prezentuję dane (zob. tabela 1) obrazujące odpowiedź na pytanie o wystarczającą lub niewystarczającą ilość czasu poświęcanego uczniowi z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego – z lekką niepełnosprawnością intelektualną (por. Gajdzica 2019b). Ich wyjaśnianie ograniczam do krótkiej charakterystyki, a interpretację lokuję w dwóch przywołanych wcześniej koncepcjach edukacji inkluzyjnej.

Tabela 1. Ilość czasu poświęcanego na lekcji uczniowi z lekką niepełnosprawnością intelektualną (w %)

Deklaracja nauczycieli na temat ilości czasu poświęcanego na lekcji uczniowi z lekką niepełnosprawnością intelektualną	Rok badania			
	2004 n = 150	2009 n = 150	2014 n = 150	Razem n = 450
Niewystarczająca	87,3	80,0	73,3	80,0
Wystarczająca	9,5	16,0	24,0	16,4
Nie mam zdania	3,3	4,0	2,7	3,3

Analiza danych pokazuje, że znaczna większość respondentów czuje niedosyt w zakresie ilości czasu poświęcanego na indywidualizację pracy z uczniem niepełnosprawnym. Są to odczucia subiektywne (deklaracje percepcji własnej) wpisujące się w wymiar czasu społecznego. Nie odzwierciedlają one czasu fizycznego mierzonego w minutach, ale jego istota stanowi jeden z punktów odniesienia nauczycielskiego konstruktu poczucia czasu. Fizyczna ilość czasu dedykowana wyłącznie uczniowi z niepełnosprawnością nie jest wymiernym wskaźnikiem jakości (w tym znaczeniu także efektywności) edukacji inkluzyjnej, ponieważ ta – przypomnijmy – uzależniona jest od wielu innych zmiennych kreujących kontekstualność każdej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej. Dla prowadzonej analizy ważne jest, że wskazane opinie (wyrażające zadowolone versus niezadowolone) są wskaźnikiem szerszego przekonania o jakości edukacji inkluzyjnej w konkretnym przypadku. Dopełniając krótkiej analizy wstępnej dodam, że fala badań różnicuje w sposób istoty statystycznie prezentowane dane [$\chi^2 = 12,07$ (df = 4) i C = 0,116]. Ukazuje zatem zmienność warunkowaną czasem przemian – formujących organizację edukacji inkluzyjnej także w obszarze metodyki kształcenia i wychowania. Dyskusję nad uwarunkowaniami tych zmian pozostawiam poza marginesem wywodu, dodając, że prawdopodobnie są one związane ze zmniejszającą się liczbą uczniów w klasie oraz wzrastającymi kompetencjami nauczycieli szkół ogólnodostępnych w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Osadzając dane w koncepcji inkluzyjnej edukacyjnej opartej na ewolucji kształcenia specjalnego zauważamy, że ukazują one trudną sytuację edukacyjną ucznia z niepełnosprawnością, ponieważ nauczyciele z różnych względów przeznaczają zbyt mało czasu na:

- Σ jego wsparcie specjalistyczne (korygujące i kompensujące) podczas lekcji, które stanowi ważny element wzmacniania potencjału ucznia,
- Σ indywidualizację – działanie nieodzowne w realizacji wielu celów edukacyjnych,
- Σ dostosowanie jego warsztatu pracy do omijania lub przezwycięzania barier.

Tak rozpatrywana dystrybucja czasu jest niesprawiedliwa, ponieważ uczniowie pełnosprawni zawłaszczają zbyt dużą jego ilość – inaczej ujmując czas przeznaczony na realizację zadań w głównym nurcie pozostaje w opozycji do czasu przeznaczanego na działania w nurcie pobocznym (indywidualnym). Działania w nurcie pobocznym są konieczne w aspekcie dostrzegania różnic i eksponowania specjalnych potrzeb, które uniemożliwiają lub przynajmniej utrudniają proces uczenia się w nurcie głównym.

Problemy te przyjmują odmienną postać w przypadku osadzenia omawianych danych w koncepcji inkluzji opartej na dekonstrukcji pedagogiki specjalnej, związanej w pierwszej kolejności ze znoszeniem barier i unikaniem marginalizacji. Niewystarczająca ilość czasu poświęcana uczniowie z niepełnosprawnością może być wskaźnikiem:

- Σ koncentracji na działaniach znoszących bariery w nurcie obejmującym wszystkich uczniów,
- Σ postrzegania ucznia z niepełnosprawnością w aspekcie jego potencjału i możliwych działań podejmowanych wspólnie z pozostałymi uczniami,
- Σ indywidualizacji postrzeganej jako proces należny wszystkim uczniom – zatem wpisujący się w nurt ogólny,
- Σ ograniczaniu wsparcia różnicującego status ucznia w klasie,
- Σ realizacji zróżnicowanych programów kształcenia jako naturalnych wyznaczników działań wobec wszystkich uczniów.

W tym ujęciu konstrukt niewystarczającej ilości czasu na pracę indywidualną z uczniem z niepełnosprawnością nie stanowi dostatecznego kryterium do stwierdzenia, że czas dystrybuowany jest niesprawiedliwie w aspekcie prakseologicznym, ponieważ okoliczności te *de facto* sprzyjają faktycznej inkluzji. Działają więc na rzecz rozwoju omawianego ucznia, nie można stwierdzić zatem, że czas dystrybuowany jest niesprawiedliwie także pod względem etycznym. Dedykowanie znacznej ilości czasu wszystkim uczniom nie generuje warunków niekorzystnych dla ucznia z niepełnosprawnością – nie ogranicza jego dostępu do wiedzy i nabywania umiejętności.

Konkluzje

Wskazane dwie różne drogi (wyznaczone odmiennymi koncepcjami inkluzji) interpretacji tych samych danych, pełnią rudymენტarną rolę w konceptualizacji pracy metodycznej. Celem opracowania nie było wskazanie wyższości jednej nad drugą, ale ukazanie, że możliwa jest relatywność interpretacji wielu wskaźników inkluzji edukacyjnej. Nie jest ona zagrożeniem samym w sobie, ale może stanowić zarzewie nieporozumień i błędów metodycznych. Ich podstawą jest mieszanie przesłanek obu nurtów edukacji inkluzyjnej i tworzenie niewspółmiernych ontologicznie założeń w jednej koncepcji.

W swojej naturze koncepcja oparta na ewolucji pedagogiki specjalnej korzysta z obiektywnych punktów odniesienia. Jej podstawą jest wiedza konstytuowana na prawidłowościach ze szczególnym uwzględnieniem kategorii sprawności i głównego nurtu stanowiącego trzon myślenia o włączaniu. Jest zakorzeniona w tradycyjnym ujęciu dydaktyki. W efekcie czas społeczny pozostaje w istotnym związku z czasem fizycznym, który tworzy podstawę opozycji wystarczającej – niewystarczającej jego ilości na edukację uczniów z niepełnosprawnością. Podstawy drugiej koncepcji wolne są od tego typu myślenia. Jej fundamentem są założenia naturalnej różnorodności, relatywności i kontekstualności. To zaś wpisuje koncepcję tę w prowizoria dydaktyki konstruktywistycznej. Kategoria głównego nurtu nie stanowi punktu odniesienia, podobnie jak funkcjonalne sprawności nie różnicują statusów uczniów. W efekcie konstrukt opozycji czasu przeznaczanego dla jednej lub drugiej grupy uczniów traci na znaczeniu. Pojawia się jeden czas wspólny urzeczywistniany w jedynym nurcie. To zaś wpisuje się w zasadę zróżnicowania, która zakłada, że bez względu na to jak bardzo poprawia się sytuacja którejkolwiek z osób, nie ma to z punktu widzenia tej zasady znaczenia, jeżeli nie zyskuje również druga osoba (Rawls 2013: 128).

Podstawowy problem niewspółmierności polega na próbie redukcjonistycznego i technicznego skopiowania przesłanek nurtu rekonstrukcyjnego edukacji inkluzyjnej w koncepcyjne ujęcie nurtu opartego na ewolucji podstaw edukacji specjalnej. Przykładem tego jest implementowanie opozycji czasu dedykowanego uczniom pełno- versus niepełnosprawnym w obszar edukacji inkluzyjnej opartej na przesłankach konstruktywistycznych, która jak się wydaje, w przyszłości będzie nabierać coraz większego znaczenia dla praktyki edukacyjnej. W tym kontekście ważnym zadaniem jest kreowanie zrozumienia przez nauczycieli dla różnic obu koncepcji.

Bibliografia

- Ainscow M., Miles S. 2008. *Making education for all inclusive: Where next?*, „Prospects”, t. 1.
- Babbie E. 2004. *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Klosowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Babbie E. 2008. *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Klosowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga-Górecka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Berlach R.G., Chambers D.J. 2011. *Inclusivity imperatives and the Australian national curriculum*, „The Educational Forum”, t. 75.
- Booth T., Ainscow M. 2002. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Centre for Studies in Inclusive Education, London.
- Gajdzica Z. 2019a. *Zasady organizacji kształcenia w edukacjach inkluzyjnych uczniów z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 33, s. 26–33.
- Gajdzica Z. 2019b. *Czas w kulturze edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością*, [w:] *Pedagogika – Niepełnosprawność – Edukacja. Ku szerokim przestrzeniom rozwoju pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 165–176.
- Hajduk Z. 2016. *Struktury metodologiczne w nauce. Słowa kluczowe filozofii nauki*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Hall E.T. 1999. *Taniec życia*, tłum. R. Nowakowski, Wydawnictwo Muza, Warszawa.
- Hinz A. 2009. *Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?*, „Zeitschrift für Heilpädagogik”, nr 5.
- Hodkinson A., Vickerman P. 2016. *Inclusion. Defining definitions*, [w:] *Inclusive Education. Perspectives on pedagogy, policy and practice*, red. Z. Brown, The Routledge, London–New York.
- Hornby G. 2015. *Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities*, „British Journal of Special Education Needs”, vol. 42 (3).
- Koczanowicz L. 2008. *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Kruk-Lasocka J. 2012. *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Lechta V. 2016. *Inkluzivní pedagogika – základní determinanty*, [w:] *Inkluzivní pedagogika*, red. V. Lechta, Portál, Praha.
- Loreman T. 2009. *Straight talk about inclusive education*, Spring, CASS Connections.
- Mittler P. 1995. *Special needs education: an international perspective*, „British Journal of Special Education”, vol. 22 (3).
- Mittler P. 2012. *Overcoming exclusion: Social justice through education*, Abbingdon, UK, Routledge.
- Peng Y., Podměšil M. 2015. *Inclusive Setting – A Current Issue In Special Education*, Palacky University, Olomuc.
- Rawls J. 2013. *Teoria sprawiedliwości*, tłum. M. Panafik, J. Pasek, A. Romaniuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Concise Encyclopedia of Special Education. A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exception Children and Adults*. 2002. Red. C.R. Reynolds, E. Flechter-Janzen, John Wiley & Sons, New York.
- Silverman D. 2008. *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Slee R. 2004. *Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education*, [w:] *Special Educational Needs and Inclusive Education. Vol. II. Inclusive Education*, red. D. Mitchell, Routledge Falmer, London–New York.

- Slee R. 2011. *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*, Abbingdon, UK, Routledge.
- Speck O. 2013. *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, tłum. A. Grysińska, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Szczepaniak K. 2012. *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne*, „Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica”, nr 42.
- Szulakiewicz M. 2011. *Czas i to, co ludzkie. Szkice z chronozofii kultury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Szumski G. 2010. *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Tarkowska E. 1998. *Czas społeczny*, [w:] *Encyklopedia Socjologii (A–J)*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- Thomas G., Loxley A. 2007. *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*, Open University Press, New York.
- Zacharuk T. 2008. *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- Zamkowska A. 2009. *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Wydawnictwo PR, Radom.

Maria Chodkowska

Institut Pedagogiki

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

ORCID: 0000-0002-3931-3894

Zdzisław Kazanowski

Institut Pedagogiki

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

ORCID: 0000-0002-2860-9817

Gotowość do akceptacji rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni edukacyjnej

Summary

READINESS TO ACCEPT PEERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN A COMMON LEARNING SPACE

The article presents the results of the analysis of the readiness of peers without disabilities to accept peers with intellectual disabilities in a common learning space. A total of 401 students, attending post-secondary schools, participated in the study. The Integration Readiness Scale was used to collect the research results. It was found that the level of readiness of youths from post-primary schools to function in a shared learning space with peers with reduced intellectual performance can be considered as satisfactory. At the same time, there was a significant variation in the results obtained which depended on the demographic characteristics selected, previous contacts with a person with disabilities at school, and the type of interaction distance to which the consent applied. Unfortunately, as the potential distance decreased so did the readiness to integrate learning with peers experiencing a reduced intellectual performance. In addition, a clearly greater readiness for both direct and indirect interactions (at further distances) was characteristic of girls when compared to boys. Furthermore, it has also turned out that students who had direct contact with peers with intellectual disabilities in their school education are characterised by a lower readiness to integrate, when compared to youths who did not have such contacts. The research results

justify the need to better prepare students without disabilities to work together with such peers in the school environment.

Key words: Integration readiness, inclusive education, intellectual disability

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Przez wiele dziesięcioleci, praktycznie od lat 20. ubiegłego wieku aż do czasu polskiej transformacji ustrojowej z przełomu ósmej i dziewiątej dekady, dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mogły się uczyć niemal wyłącznie w warunkach specjalnej izolacji (szkolnictwa specjalnego). Jakkolwiek już sama możliwość ich edukacji była olbrzymim osiągnięciem humanistyczno-cywilizacyjnym, to jednak edukacja segregacyjna przyniosła również wiele ujemnych konsekwencji (Chodkowska, Kazanowski 2007: 40–41). Najważniejsze z nich mieszczą się w dwu obszarach:

- Σ Pierwszy z nich to brak przygotowania do funkcjonowania w kręgach społecznych, zdominowanych przez osoby pełnosprawne: w środowiskach lokalnych, zawodowych, organizacjach, stowarzyszeniach, grupach inspirujących i rozwijających aktywność kulturalną;
- Σ Drugi to stan świadomości społecznej kilku pokoleń Polaków, w której nie utrwaliły się wzory interakcji z osobami o obniżonym poziomie intelektualnym. Osoby takie zamknięte w murach instytucji bądź własnych mieszkań, nie funkcjonowały w ogóle w przestrzeni publicznych kontaktów i dyskursów, wskutek czego utrwalały się stereotypy przypisujące im takie cechy jak niezdolność do działania i myślenia, zależność od innych, agresywność, niezdolność do kontrolowania własnych zachowań, aseksualność bądź niekontrolowaną nadpobudliwość seksualną (Chodkowska, Szabała 2012: 89–131). Zastępowanie wiedzy stereotypami, sprowadzanie emocji do lęku bądź niechęci i brak doświadczeń w kontaktach z osobami o obniżonej sprawności intelektualnej powodowały, że u znacznej części społeczeństwa nie kształtowały się pełne¹ postawy wobec nich, a wyniki uzyskiwane w badaniach sondażowych oznaczają wyłącznie deklaracje nie przekładające się na gotowość do współfunkcjonowania w określonych płaszczyznach:

¹ To znaczy takie, które ze względu na występujące braki oraz niski poziom rozwoju komponentów (poznawczego, emocjonalnego, behawioralnego) nie mogą być uznane za pełne.

przestrzennych, zadaniowych, działaniowych. Tymczasem to właśnie ta gotowość decyduje o szansach integracji osób z niepełnosprawnością intelektualną w płaszczyźnie edukacyjnej, zawodowej, rodzinnej, lokalnej. Jak zauważał Amadeusz Krauze (2004: 241–242), społeczeństwo polskie nie jest gotowe do integracji akceptującej i tolerancyjnej, nie przesadnej i nie kategoryzującej, opartej na szacunku dla odmienności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Osoby te są i pozostaną inne, a tendencje prointegracyjne będą przede wszystkim wyrażać się we wzroście szacunku i zrozumienia dla ich odmienności, w przyznawaniu im prawa do normalnego życia, nauki, pracy, a nie na upowszechnianiu się bliskich kontaktów. Zadowolający poziom akceptacji „tych Innych” autor nazywa „gotowością integracyjną”.

Tak rozumiana gotowość integracyjna jest przedmiotem tego opracowania, opartego na projekcie badawczym realizowanym przez nas w populacjach młodzieży – uczniów szkół ponadpodstawowych. Gotowość do integracji może wyrażać się akceptacją różnych obszarów współbywania społecznego, prezentowane analizy będą dotyczyć, zgodnie z tytułem opracowania – gotowości do akceptacji rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni edukacyjnej. Taką wspólną przestrzeń w znaczeniu struktury formalnej można tworzyć poprzez działania administracyjno-organizacyjne realizujące wymogi ustawy o prawie do kształcenia integracyjnego (Dz.U. 2017, poz. 1578), jednak efekty tej integracji zależne są w największym stopniu od akceptującej gotowości integracyjnej młodzieży pełnosprawnej i z obniżoną sprawnością intelektualną.

Nie wzbudza żadnych wątpliwości zasada optymalizowania zakresu integracji dla każdego ucznia, co wiąże się z włączaniem znacznej ich części do szkół integracyjnych bądź ogólnodostępnych z klasami integracyjnymi. Natomiast bardzo duże problemy ujawniają się w praktyce szkolnej w zakresie budowania pozytywnych interakcji między osobami z niepełnosprawnością, zwłaszcza intelektualną i pełnosprawnymi. Aleksandra Maciarz (1999: 131–133) stwierdza, że samo połączenie dzieci niepełnosprawnych ze sprawnymi, bez planowych, systematycznych oddziaływań wychowawczo-integrujących nie przyniesie efektów pozytywnych we wzajemnych interakcjach. Władysław Dykik (za Mikrut 2004: 265) pisał, że bezpośrednie kontakty dzieci z niepełnosprawnością umysłową i pełnosprawnych nie przekładają się automatycznie na wzrost akceptacji dla tych pierwszych. Przeprowadzone badania potwierdziły, że wspólne przebywanie w jednej przestrzeni sprawia, że są oni postrzegani jako „inni”, „obcy”, co naraża ich nie tylko na brak akceptacji rówieśniczej, ale

również na przejawy agresji, takie jak kopnięcia, uderzenia bądź groźby zastosowania przemocy fizycznej. Jednocześnie uczniowie pełnosprawni nie będący agresorami, nie angażują się w udzielanie pomocy takim rówieśnikom, nie stają w ich obronie w sytuacji, kiedy doznają oni upokorzeń lub nawet są bici (Mikrut 2004: 265). Ponadto uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną są w większym stopniu narażeni w edukacji integracyjnej na nieakceptację, niż dzieci i młodzież z innymi niepełnosprawnościami. I tak np. testy socjometryczne przeprowadzone w klasach integracyjnych z dziećmi o ograniczeniach sprawności intelektualnej, ruchowej i sensorycznej wykazały, że poziom akceptacji dla tych pierwszych wynosił zaledwie 15%, podczas gdy uczniów z niepełnosprawnością motoryczną akceptowanych w swoich klasach było 40%, a uczniów z niepełnosprawnością sensoryczną – blisko 67%. Jednocześnie tylko ci pierwsi byli w swoich klasach zdecydowanie odrzucani (25%), taka sytuacja nie została zdiagnozowana w stosunku do żadnego spośród badanych uczniów z niepełnosprawnością motoryczną lub sensoryczną (Chodkowska 2004: 164). Podobnie Iwona Rudek (2005: 165) wykazała, że uczniowie z zaburzeniami w rozwoju umysłowym „zajmują zwykle pozycje niższe i funkcjonują z reguły na obrzeżach życia klasy, w pewnej izolacji”.

Gotowość do integracji edukacyjnej jako specjalny wymiar ogólnej gotowości życiowej – podstawy metodologiczne badań

Przedmiotem badań prezentowanych w tym opracowaniu jest gotowość młodzieży szkolnej do edukacji integracyjnej z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej, a konkretnie gotowość do wspólnego przebywania w tej samej przestrzeni fizyczno-społecznej, tworzonej przez klasę szkolną, szkołę jako całość o strukturze instytucjonalnej, czy też ogół uczniów uczęszczających do różnych szkół. Tak rozumiana gotowość do edukacji integracyjnej mieści się w pojęciu gotowości życiowej, przy czym ze względu na konieczność uwzględniania specjalnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, została ona wyżej określona jako wymiar specjalny.

Gotowość życiowa człowieka bywa zamiennie określana jako gotowość ogólna. Może być ona analizowana w perspektywie funkcjonalnej bądź strukturalnej (Jędrzycki, za Duraj-Nowakowa 1989: 164). W ujęciu funkcjonalnym gotowość życiowa oznacza funkcję psychiczną niezbędną dla osiągania wysokich efektów prowadzonej działalności. Natomiast w znaczeniu strukturalnym

gotowość życiowa rozpatrywana jest z punktu widzenia przesłanek osobowościowych zapewniających efektywność podejmowanym działaniom. Obydwa te wymiary ujmowane w kontekście systemowym pozwalają postrzegać gotowość człowieka jako złożony przejaw osobowości wpływający na dynamikę i poziom procesów psychicznych towarzyszących określonej aktywności (Duraj-Nowakowa 2011: 164).

W oparciu o analizę znaczeń słownikowych Krystyna Duraj-Nowakowa (1989: 18) pisze, że gotowość oznacza mobilizację systemów psychofizjologicznych człowieka do wypełniania określonych czynności.

Gotowość życiowa człowieka odnosi się do wszystkich form jego rzeczywistości i potencjalnej aktywności, stąd też można w jej ramach wyodrębnić np. gotowość szkolną, zawodową, gotowość do zabawy, do modlitwy itp. Jednym z możliwych wymiarów gotowości życiowej jest gotowość do integracji z „innymi”, w tym z osobami o obniżonej sprawności fizycznej czy umysłowej, w określonych kręgach życiowego funkcjonowania (szkolnym, zawodowym, rodzinnym, lokalnym, ogólnospołecznym). Celem naszych badań było zdiagnozowanie gotowości uczniów szkół ponadpodstawowych do akceptacji rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni edukacyjnej. Przyjęte zostało założenie, że taka akceptacja stanowi podstawę dla dalszych kontaktów. W związku z tym sformułowano problem badawczy w postaci pytania o natężenie gotowości badanej młodzieży do akceptacji rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną włączanych w nurt edukacji ogólnodostępnej.

Dla rozwiązania przedstawionego problemu przyjęto postępowanie mieszczące się w paradygmacie pozytywistycznym. Zastosowano dobór losowy, respondentami byli uczniowie szkół ponadgimnazjalnych w Lublinie i miejscowościach województwa lubelskiego. Szkoły do badań wytypowano losowo, następnie również losowo wyznaczono klasy w poszczególnych szkołach. Uczniów tych klas poinformowano o prowadzonych badaniach, ich celu, a także o tym, że są one anonimowe a udział jest dobrowolny. Ogółem osób, które wyraziły zgodę na udział w badaniach i wypełniły poprawnie kwestionariusz było 401. Reprezentowali zróżnicowane kategorie wieku, płci i typu społeczności zamieszkiwanych, co szczegółowo zostanie zaprezentowane w kolejnych częściach artykułu dotyczących tych zmiennych.

W badaniach jako narzędzie badawcze zastosowano Skalę Gotowości do Integracji Szkolnej (GIS) własnego autorstwa. Skala składa się z czterech diagnozujących części, które obejmują łącznie 38 itemów. W badaniach, których wyniki zaprezentujemy w tym artykule, wykorzystana została skala częściowa

diagnozująca gotowość uczniów do akceptacji rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni szkoły/klasy szkolnej.

Gotowość do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

Integracja fizyczno-przestrzenna w płaszczyźnie edukacyjnej oznacza umieszczenie w tej samej przestrzeni klasy szkolnej uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością, na podstawie decyzji administracyjnej. Z dotychczasowych badań wynika, że nie zawsze takie decyzje są równoznaczne z akceptacją, co oznacza, że nie przekładają się one na pozytywne interakcje. Brak współpracy, współdziałania wyraża się dystansem interakcyjnym, który Piotr Sztompka definiuje jako „oczekiwaną odległość przestrzenną partnerów w toku interakcji, zależna od ich ról społecznych, kontekstu sytuacyjnego, a także kultury, do której należą” (Sztompka 2005: 85). Kryteria wyróżnione przez autora dotyczą różnic, które mogą być znaczące dla budowania interakcji z „innymi”. W odniesieniu do edukacji integracyjnej najważniejsze będzie kryterium stanu biologiczno-medycznego, pozwalające na wyodrębnienie większościowej grupy uczniów charakteryzujących się dobrym poziomem tego stanu oraz grupy mniejszościowej, cechującej się poważnymi zaburzeniami narządów i funkcji. Do tych ostatnich należą osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

W diagnozowaniu gotowości uczniów do integracji fizyczno-przestrzennej we wspólnej edukacji z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej wykorzystano 11 itemów odnoszących się do różnych dystansów społecznych: od bardzo bliskich, związanych z przebywaniem w tej samej klasie i wchodzeniem w interakcje bezpośrednie, do dalszych – dopuszczających obecność rówieśnika z taką niepełnosprawnością w tej samej szkole, co ogranicza interakcje do kontaktów przelotnych, nietrwałych, takich jak np. udział w uroczystościach szkolnych, aż do dystansów odległych, pozbawionych relacji bezpośrednich, wyrażanych np. przez przyznawanie uczniom z niepełnosprawnością prawa do edukacji, do dodatkowej pomocy w nauce, czy przekonanie, że mogą oni odnosić sukcesy edukacyjne.

Badani określali swoją gotowość do integracji fizyczno-przestrzennej z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej poprzez zaznaczenie jednej z pięciu kafeiterii przypisanych do każdego z jedenastu stwierdzeń. Wybory były punktowane w taki sposób, że pełna gotowość pozwalałaby na uzyskanie

5 punktów, natomiast zupełny brak takiej gotowości wyrażałaby wartość 1. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Gotowość badanych uczniów do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

Zmienna	M	SD	1–2		3		4–5	
			N	%	N	%	N	%
Zaakceptowałabym/zaakceptowałbym obecność ucznia z niepełnosprawnością w mojej klasie	4,33	0,88	19	4,74	32	7,98	350	87,28
Uczeń z niepełnosprawnością ma takie samo prawo do edukacji jak ja	4,65	0,80	15	3,74	16	3,99	369	92,02
Zaakceptowałabym/zaakceptowałbym udział ucznia z niepełnosprawnością na uroczystości szkolnej	4,45	0,87	18	4,49	27	6,73	356	88,78
W sytuacji zagrożenia stanęłabym/stanęłbym w obronie ucznia z niepełnosprawnością	4,17	0,96	20	4,99	62	15,46	318	79,30
Rozumiem trudności w funkcjonowaniu ucznia z niepełnosprawnością	4,00	1,12	50	12,47	39	9,73	310	77,31
Uczeń z niepełnosprawnością powinien mieć zapewnioną dodatkową pomoc podczas zajęć lekcyjnych	3,79	0,93	34	8,48	109	27,18	258	64,34
Uczniowie z niepełnosprawnością mogą dzielić swoje pasje z rówieśnikami	4,23	0,90	22	5,49	45	11,22	334	83,29
Przyjaźń z uczniem z niepełnosprawnością jest możliwa.	4,30	0,98	26	6,48	46	11,47	329	82,04
Chciałabym/chciałbym umieć prawidłowo zachowywać się w obecności ucznia z niepełnosprawnością	4,26	0,95	23	5,74	47	11,72	330	82,29
Unikałabym/unikałbym kontaktu z uczniem z niepełnosprawnością w mojej klasie	1,97	1,05	300	74,81	61	15,21	39	9,73
Uczeń z niepełnosprawnością może odnosić sukcesy	4,38	0,87	14	3,49	52	12,97	335	83,54

Gotowość do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni środowiska szkolnego z uczniem z niepełnosprawnością	4,05	1,17	541	12,28	536	12,17	3328	75,55
---	------	------	-----	-------	-----	-------	------	-------

Badani uczniowie akceptują obecność rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni edukacyjnej. Średnia obliczona dla deklarowanej gotowości do wspólnego funkcjonowania w tej przestrzeni to 4,05, przy czym najwyższą średnią ($M = 4,65$) uzyskano w odniesieniu do akceptacji dystansu publicznego, nie wiążącego się z kontaktami bezpośrednimi. Badani uczniowie niemal powszechnie (92,02%) wyrazili opinię, że osoby pełnosprawne i z niepełnosprawnością intelektualną powinny mieć równe prawa do dostępności edukacji. Jednak w odniesieniu do interakcji mieszczącej się w zakresie dystansu osobistego uzyskane wskaźniki są wyraźnie niższe. Średnia dla akceptacji rówieśnika z niepełnosprawnością intelektualną w swojej klasie wyniosła 4,33, a jeszcze mniej korzystne wyniki uzyskano dla gotowości do rzeczywistych kontaktów koleżeńskich, tj. blisko 25% badanych unikałoby bezpośrednich kontaktów, a prawie 20% nie stanęłoby w obronie takiego rówieśnika. W pewnym stopniu można zdiagnozowaną sytuację tłumaczyć brakiem wiedzy na temat problemów edukacyjnego funkcjonowania młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, na co wskazują odpowiedzi dotyczące stwierdzenia gotowości akceptacji dla dodatkowej pomocy w nauce takiemu uczniowi. Za te wyniki badani uzyskali najniższą średnią ($M = 3,79$), ponieważ tylko 64,34% spośród nich akceptuje specjalną pomoc dydaktyczną, która w edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z taką niepełnosprawnością jest warunkiem koniecznym i jednocześnie przywilejem gwarantowanym prawnie. Badani zresztą sami dość często przyznają się do braku rozumienia problemów rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną (blisko 23%), co zadecydowało o stosunkowo niskiej średniej uzyskanej także za wybory dotyczące tego stwierdzenia ($M = 4,0$) oraz deklarują chęć nabywania umiejętności lepszego współdziałania z nimi (82,29%). Natomiast niemal powszechna (blisko 89%) jest akceptacja dla włączania takich uczniów do przestrzeni wspólnej szkoły i związanych z tym okazjonalnych kontaktów, np. podczas szkolnych uroczystości. Stosunkowo często badani wyrażają przekonanie, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną mogą przyjaźnić się z pełnosprawnymi rówieśnikami (82,04%), są zdolni do odnoszenia sukcesów (83,54%), oraz mogą posiadać wspólne pasje z pełnosprawnymi kolegami (83,29%).

Płeć a gotowość badanych uczniów do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

W badaniach uczestniczyła młodzież zróżnicowana, między innymi ze względu na płeć, tj. 262 kobiety (65,34%) i 139 mężczyzn (34,66%). W realizowanym projekcie przyjęto założenie, że płeć może mieć znaczenie dla poziomu gotowości młodzieży do integracji fizyczno-przestrzennej, co potwierdzają wyniki zawarte w tabeli 2.

Tabela 2. Płeć a gotowość badanych uczniów do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

Zmienna	Kobiety		Mężczyźni		$M_k - M_m$	p
	M_k	SD_k	M_m	SD_m		
Zaakceptowałabym/zaakceptowałbym obecność ucznia z niepełnosprawnością w mojej klasie	4,43	0,80	4,14	0,98	0,29	0,003
Uczeń z niepełnosprawnością ma takie samo prawo do edukacji jak ja	4,79	0,58	4,38	1,05	0,41	0,000
Zaakceptowałabym/zaakceptowałbym udział ucznia z niepełnosprawnością na uroczystości szkolnej	4,56	0,79	4,24	0,97	0,31	0,001
W sytuacji zagrożenia stanęłabym/stanęłbym w obronie ucznia z niepełnosprawnością	4,24	0,83	4,03	1,15	0,22	0,052
Rozumiem trudności w funkcjonowaniu ucznia z niepełnosprawnością	4,21	0,94	3,60	1,31	0,61	0,000
Uczeń z niepełnosprawnością powinien mieć zapewnioną dodatkową pomoc podczas zajęć lekcyjnych	3,87	0,90	3,64	0,97	0,23	0,018
Uczniowie z niepełnosprawnością mogą dzielić swoje pasje z rówieśnikami	4,37	0,82	3,96	0,97	0,41	0,000
Przyjaźń z uczniem z niepełnosprawnością jest możliwa	4,39	0,94	4,14	1,04	0,25	0,017
Chciałabym/chciałbym umieć prawidłowo zachowywać się w obecności ucznia z niepełnosprawnością	4,40	0,87	4,00	1,04	0,40	0,000
Unikałabym/unikałbym kontaktu z uczniem z niepełnosprawnością w mojej klasie	1,81	0,97	2,25	1,12	-0,44	0,000

Uczeń z niepełnosprawnością może odnosić sukcesy	4,48	0,80	4,17	0,97	0,31	0,001
Gotowość do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni środowiska szkolnego z uczniem z niepełnosprawnością	4,14	1,14	3,86	1,19	0,28	0,000

Wynik globalny dotyczący poziomu gotowości do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej obliczony dla kategorii płci wskazuje, że dziewczęta taką gotowość wyrażają znacznie częściej w porównaniu z chłopcami. Średni wynik dziewcząt przekroczył wartość 4,0 ($M = 4,14$), natomiast wynik chłopców nie zbliżył się nawet do takiego poziomu ($M = 3,86$). Różnica między porównywanymi grupami osiąga wysoki poziom istotności statystycznej ($p < 0,000$). Dziewczęta znacznie częściej niż chłopcy są gotowe do bliskości przestrzennej z uczniami o obniżonej sprawności intelektualnej w zakresie dystansu osobistego, tzn. zaakceptowałyby włączenie takich uczniów do swojej klasy i nie unikałyby kontaktów z nimi, przy czym różnice dotyczące wyborów przy obydwu stwierdzeniach są istotne statystycznie ($p < 0,003$ dla gotowości do włączania ucznia z taką niepełnosprawnością do swojej klasy oraz $p < 0,000$ dla wyborów dotyczących unikania bezpośrednich interakcji). Przyjaźń z rówieśnikami obciążonymi taką niepełnosprawnością jest dla nich częściej możliwa niż dla chłopców ($p < 0,017$), a ponadto częściej niż badani chłopcy byłoby gotowe stanąć w ich obronie, jeśli byliby zagrożeni ($p < 0,052$). Wyraźna różnica pomiędzy grupami płci ujawnia się także przy zwiększaniu dystansu, z obszaru klasy do obszaru szkoły. W uwzględnionej egzemplifikacji dotyczącej wspólnego uczestnictwa w uroczystościach szkolnych różnica ta osiągnęła wartość 0,31, co spełnia wymogi istotności statystycznej ($p < 0,001$), przy czym wyższy poziom gotowości do integracji wyrażającej się interakcjami okazjonalnymi odnotowano u dziewcząt ($M = 4,56$) w porównaniu z chłopcami ($M = 4,24$).

Przy dystansie publicznym zakładającym brak konieczności interakcji bezpośrednich różnice między badanymi grupami płci także są duże, ale wyraźnie zróżnicowane przy poszczególnych stwierdzeniach. Najmniejsza różnica (0,23) ujawniła się przy akceptacji dla przyznawania uczniowi z niepełnosprawnością intelektualną prawa do dodatkowej pomocy podczas zajęć lekcyjnych, przy czym zwraca uwagę fakt, że akceptacja dla takiej pomocy kształtuje się na niskim poziomie także w grupie dziewcząt (poniżej wartości 4,0). Jest to jedyny taki wynik w tej kategorii płci, natomiast dla chłopców podobne wyniki uzyskano w odniesieniu do stwierdzenia zakładającego rozumienie trudności uczniów

z niepełnosprawnością intelektualną ($M = 3,60$), a wynik poniżej 4,0 także w odniesieniu do stwierdzenia dopuszczającego integrowanie się rówieśników w normie i z niepełnosprawnością intelektualną wokół wspólnych pasji ($M = 3,96$).

Typ społeczności zamieszkiwanej a gotowość badanych uczniów do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

Badania gotowości do edukacji integracyjnej przeprowadzono w szkołach miejskich (dużego i małego miasta) oraz wiejskich. Ogółem badaniami objęto 171 uczniów szkół wiejskich (42,64%), 74 (18,45%) uczących się w małym mieście oraz 156 (38,90%) młodzieży ze szkół wielkomiejskich. W projekcie przyjęto założenie, że mogą wystąpić różnice między deklaracjami uczniów w zależności od poziomu urbanizacyjnego środowiska, w jakim przebywają, przy czym charakter tych różnic był trudny do określenia, nawet na poziomie stawiania hipotez roboczych. Z jednej strony uczęszczanie do szkoły miejskiej, zwłaszcza w dużym mieście, stwarza więcej możliwości bezpośredniego kontaktu z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, przy czym kontakty te mogą tworzyć doświadczenia nie tylko pozytywne. Z drugiej strony współczesna młodzież buduje swoje postawy głównie w oparciu o interakcje zapośredniczone, co oznacza, że zarówno wiedza o określonych kwestiach, jak i emocje wobec nich tworzą się w oparciu o przekazy telewizyjne i internetowe, w związku z czym nie należałoby oczekiwać dużych różnic gotowości do integracji edukacyjnej między uczniami szkół wiejskich i miejskich. Rozstrzygnięcia dotyczące tych wątpliwości zawierają dane tabeli 4.

Tabela 4. Typ społeczności zamieszkiwanej a gotowość badanych uczniów do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

Zmienna	Wieś (1)		Małe miasto (2)		Duże miasto (3)		M1– M2	M1–M 3	M2– M3	Istotność różnic
	M ₁	SD ₁	M ₂	SD ₂	M ₃	SD ₃				
Zaakceptowałabym/ zaakceptowałbym obecność ucznia z niepełnospraw- nością w mojej klasie	4,47	0,69	4,42	0,74	4,14	1,08	0,05	0,33	0,28	1/3**, 2/3*

Uczeń z niepełnosprawnością ma takie samo prawo do edukacji jak ja	4,69	0,79	4,72	0,59	4,59	0,85	-0,03	0,10	0,13	n.s.
Zaakceptowałabym/zaakceptowałbym udział ucznia z niepełnosprawnością na uroczystości szkolnej	4,44	0,88	4,57	0,68	4,40	0,95	-0,13	0,03	0,16	n.s.
W sytuacji zagrożenia stanęłabym/stanęłbym w obronie ucznia z niepełnosprawnością	4,23	0,81	4,14	0,93	4,10	1,15	0,09	0,13	0,04	n.s.
Rozumiem trudności w funkcjonowaniu ucznia z niepełnosprawnością	4,08	0,99	4,15	1,00	3,85	1,30	-0,07	0,23	0,30	2/3~
Uczeń z niepełnosprawnością powinien mieć zapewnioną dodatkową pomoc podczas zajęć lekcyjnych	3,84	0,88	3,92	0,95	3,63	1,00	-0,08	0,21	0,29	1/3*, 2/3*
Uczniowie z niepełnosprawnością mogą dzielić swoje pasje z rówieśnikami	4,29	0,84	4,32	0,88	4,12	0,92	-0,04	0,16	0,20	n.s.
Przyjaźń z uczniem z niepełnosprawnością jest możliwa	4,40	0,92	4,28	1,04	4,15	1,03	0,11	0,24	0,13	1/3*
Chciałabym/chciałbym umieć prawidłowo zachowywać się w obecności ucznia z niepełnosprawnością	4,38	0,86	4,34	0,88	4,04	1,09	0,04	0,34	0,29	1/3**, 2/3*
Unikałabym/unikałbym kontaktu z uczniem z niepełnosprawnością w mojej klasie	1,92	1,04	2,11	1,14	1,99	1,03	-0,19	-0,08	0,11	n.s.

Uczeń z niepełno- sprawnością może odnosić sukcesy	4,50	0,80	4,36	0,80	4,28	0,95	0,13	0,22	0,08	1/3*
Gotowość do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni środowiska szkol- nego z uczniem z niepełnospraw- nością	4,11	1,13	4,12	1,11	3,94	1,23	-0,01	0,17	0,18	1/3***, 2/3***

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

Dane w tabeli nie rozstrzygają pytania o zależność między typem społeczności, w jakiej zlokalizowana jest szkoła badanych a ich gotowością do edukacji integracyjnej, ale umożliwiają sformułowanie kilku wniosków dotyczących tej kwestii. Przede wszystkim gotowość ta została zadeklarowana w najmniejszym stopniu przez uczniów szkół wielkomiejskich ($M = 3,49$), a różnice między wynikami uzyskanymi przez nich i ich rówieśników, zarówno uczących się w szkołach wiejskich, jak i funkcjonujących w małym mieście, są statystycznie istotne. Z kolei różnica między wynikami uzyskanymi przez uczniów szkół wiejskich i uczących się w małym mieście jest nie tylko nieistotna statystycznie, ale prawie niedostrzegalna (odpowiednio $M = 4,11$ i $M = 4,12$). Oznacza to, że większa różnorodność populacji tworzących ludność dużego miasta, nie przekłada się na większą gotowość młodzieży do edukacji integracyjnej z osobami o obniżonej niepełnosprawności intelektualnej.

Nie wszystkie różnice między grupami dotyczące 11 itemów tworzących zastosowaną skalę okazały się statystycznie istotne. Warunku tego nie spełniają odpowiedzi dotyczące gotowości do kontaktów okazjonalnych z uczniem o obniżonej sprawności intelektualnej, deklarowanie zaangażowania się w jego obronę, unikania wchodzenia w interakcje, przekonania, że uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi mogą łączyć wspólne pasje oraz przyznawania im równych praw do korzystania z oferty edukacyjnej. Jednak w odniesieniu do większości tych kwestii (poza deklarowaniem unikania kontaktu) średnie uzyskiwane przez uczniów szkół wielkomiejskich wskazywały niższy poziom ich gotowości do edukacji integracyjnej z rówieśnikami niepełnosprawnymi intelektualnie, w porównaniu ze średnimi obliczonymi dla dwóch pozostałych grup, tj. młodzieży uczęszczającej do ponadpodstawowych szkół zlokalizowanych na wsi i w małych miastach.

Wcześniejsze kontakty z rówieśnikiem o obniżonej sprawności intelektualnej a gotowość badanych uczniów do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

Przebywanie w tej samej przestrzeni stwarza możliwość nawiązywania i pogłębiania relacji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, przy czym te pierwsze są bardziej typowe dla stosunku wobec „swoich”, a drugie – wobec postrzeganych jako „inni”, „obcy”. Istotą edukacji integracyjnej jest włączanie rówieśników „innych” do grupy większościowej odrębnej pod względem cech fizycznych, umysłowych, etnicznych czy religijnych, a jej celem – zmiana percepcji w kierunku postrzegania ich jako „swoich”. W praktyce jest to bardzo trudne, bowiem wymaga zastępowania wiedzą stereotypów a uprzedzeń, lęków i niechęci – gotowością do współrozumienia i współdziałania. Bezpośrednie kontakty mogą dostarczać różnych doświadczeń, przy czym w warunkach edukacyjnych duży wpływ na te doświadczenia wywierają oddziaływania wychowawcze dorosłych znaczących, przede wszystkim nauczycieli, ale także i rodziców.

Wśród badanych uczniów większość (248 = 61,85%) nie miała kontaktów szkolnych z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej, pozostali (153 osoby = 38,15%) mieli takiego kolegę (kolegów) w swojej klasie lub szkole. Niestety, jak wynika z danych w tabeli 5, wcześniejsze przebywanie z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej w tej samej przestrzeni szkolnej nie przełożyło się na wyższy poziom gotowości do edukacji integracyjnej.

Tabela 5. Wcześniejsze kontakty z rówieśnikiem o obniżonej sprawności intelektualnej a gotowość badanych uczniów do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

Zmienna	Uczniowie, którzy mieli kontakt z osobą z niep. w szkole		Uczniowie, którzy nie mieli kontaktu z osobą z niep. w szkole		$M_t - M_n$	p
	M_t	SD_t	M_n	SD_n		
Zaakceptowałabym/ zaakceptowałbym obecność ucznia z niepełnosprawnością w mojej klasie	4,12	1,02	4,43	0,79	-0,31	0,001
Uczeń z niepełnosprawnością ma takie samo prawo do edukacji jak ja	4,61	0,84	4,61	0,85	0,00	0,986

Zaakceptowałabym/zaakceptowałbym udział ucznia z niepełnosprawnością na uroczystości szkolnej	4,20	1,13	4,51	0,74	-0,31	0,003
W sytuacji zagrożenia stanęłabym/stanęłbym w obronie ucznia z niepełnosprawnością	4,15	0,96	4,09	0,94	0,06	0,526
Rozumiem trudności w funkcjonowaniu ucznia z niepełnosprawnością	3,98	1,11	4,01	1,11	-0,03	0,808
Uczeń z niepełnosprawnością powinien mieć zapewnioną dodatkową pomoc podczas zajęć lekcyjnych	3,80	0,99	3,75	0,95	0,05	0,633
Uczniowie z niepełnosprawnością mogą dzielić swoje pasje z rówieśnikami	4,08	0,99	4,25	0,88	-0,17	0,076
Przyjaźń z uczniem z niepełnosprawnością jest możliwa	4,16	1,15	4,31	0,97	-0,15	0,182
Chciałabym/chciałbym umieć prawidłowo zachowywać się w obecności ucznia z niepełnosprawnością	4,04	1,20	4,31	0,85	-0,28	0,014
Unikałabym/ unikałbym kontaktu z uczniem z niepełnosprawnością w mojej klasie	2,01	1,09	2,01	1,08	0,00	0,989
Uczeń z niepełnosprawnością może odnosić sukcesy	4,25	1,03	4,40	0,85	-0,15	0,136
Gotowość do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni środowiska szkolnego z uczniem z niepełnosprawnością	3,95	1,23	4,06	1,15	-0,12	0,002

Respondenci, którzy w swoich szkołach/klasach uczyli się wspólnie z uczniem (uczniami) o obniżonej sprawności intelektualnej uzyskali niższą średnią odzwierciedlającą gotowość do edukacji integracyjnej ($M = 3,95$) w porównaniu z badanymi, którzy takich doświadczeń nie posiadali ($M = 4,06$) a różnica między porównywanymi grupami osiągnęła poziom istotności statystycznej ($p < 0,002$). Uczniowie, którzy mieli kontakt z niepełnosprawnym intelektualnie rówieśnikiem na terenie swojej szkoły/klasy wykazali się niższym poziomem gotowości do integracji edukacyjnej. Rzadziej wyrażali akceptację dla uczęszczania do jednej klasy z osobą o obniżonej sprawności intelektualnej, przy czym

różnica między porównywanymi grupami jest w tym zakresie istotna statystycznie ($p < 0,001$), podobnie jak różnica dotycząca stosunku do wspólnych uroczystości szkolnych ($p < 0,003$) oraz chęci nabywania umiejętności współfunkcjonowania z rówieśnikami o takiej niepełnosprawności ($p < 0,014$). Niższe wyniki procentowe, ale przy braku istotności statystycznej dla obliczonych różnic, badani posiadający doświadczenia integracyjne uzyskali ponadto w deklarowaniu zrozumienia dla odmienności osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz przekonania, że oni także są zdolni do odnoszenia sukcesów. W pozostałych zakresach wyniki uzyskane w obydwu grupach były identyczne (przyznawanie uczniom z niepełnosprawnością intelektualną praw do edukacji oraz dla unikania kontaktu z takimi uczniami) bądź też różniły się tylko nieznacznie.

Zakończenie i wnioski

Integracja jest procesem długim i trudnym dla każdego człowieka, który adaptuje się do warunków kolejnych środowisk swojego życia. Jeśli zespalające interakcje dotyczą partnerów definiowanych jako „swoi”, integracja jest szybsza i łatwiejsza niż w odniesieniu do „innych”, „obcych”, postrzeganych poprzez stereotypy a nierzadko i uprzedzenia. Tak właśnie może być w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną (Dykcik 2010: 267), przy czym wcześniejsze rozpoczynanie socjalizacji integracyjnej, a więc wydłużanie okresu czasu wspólnego uczestnictwa w środowisku społecznym, może znacząco zwiększać szanse jej skuteczności. Stąd tak duże znaczenie pedagogzy specjaliści przypisują włączaniu tych osób w nurt edukacji ogólnej, przedszkolnej i szkolnej. Włączanie to umożliwia budowanie wzajemnych interakcji, a tym samym wpływa na kształtowanie się gotowości do integracji także w późniejszych okresach życia, w różnych kręgach społecznego uczestnictwa.

Badania prezentowane w tym opracowaniu wykazały, że poziom gotowości młodzieży szkół ponadpodstawowych do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni edukacyjnej z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej jest zadowalający, a konkretnie lokalizuje się między stosunkiem raczej przyzwalającym a przyzwalającym zdecydowanie. Jednocześnie odnotowano spore zróżnicowanie uzyskanych wyników w zależności od wybranych cech demograficznych, wcześniejszych kontaktów szkolnych z osobą niepełnosprawną, a także od rodzaju dystansu, jakiego przyzwolenie dotyczy. Niestety wraz ze zmniejszaniem się potencjalnego dystansu, zmniejsza się gotowość do edukacji

integracyjnej z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej. W odniesieniu do dystansu dalekiego badani uczniowie wykazywali bardziej pozytywne nastawienia, czyli np. częściej byli gotowi przyznawać swoim rówieśnikom z niepełnosprawnością intelektualną prawa do edukacji z pełnosprawnymi lub dostrzegać ich potencjalne możliwości do osiągania sukcesów. Deklarowana gotowość do akceptacji obniża się wraz ze zmniejszaniem się dystansu, tzn. respondenci okazali się mniej chętni, by uczyć się z osobami o takiej niepełnosprawności w jednej klasie, nawiązywać z nimi bezpośrednie relacje czy nawet akceptować ich przywileje w postaci dodatkowej pomocy dydaktycznej. Ponadto wyrażnie większa gotowość zarówno do interakcji bezpośrednich, jak i pośrednich (przy dalszych dystansach) cechuje dziewczęta, w porównaniu z chłopcami. To zróżnicowanie można i należałoby wykorzystywać w projektach opracowywanych dla konkretnych grup młodzieży szkolnej, powierzając np. dziewczętom określone funkcje, czy lokalizując je we wspólnych grupach zadaniowych z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej. Takie programy, oparte na doświadczeniach edukacji inkluzyjnej, tak w Polsce, jak i w innych krajach, są konieczne dla poprawy efektów podejmowanych działań. Wyniki naszych badań wskazują, że dostępność kontaktów z osobami o obniżonej sprawności intelektualnej nie przekłada się na większe zainteresowanie integracją. Uczniowie, którzy w swojej edukacji szkolnej mieli bezpośrednie kontakty z rówieśnikami niepełnosprawnymi intelektualnie charakteryzują się niższą gotowością do integracji, w porównaniu z młodzieżą, która takich kontaktów nie miała. Jednocześnie badani są w zdecydowanej większości gotowi do uczenia się interakcji z niepełnosprawnymi intelektualnie, chcieliby umieć właściwie zachowywać się w ich obecności. Można stąd wyprowadzić wniosek, że edukacja integracyjna często nie jest właściwie zaprojektowana, organizowana i nadzorowana przez osoby odpowiedzialne za jej efekty, nie tylko dydaktyczne, ale również społeczne.

Oceniając gotowość badanych uczniów do edukacji integracyjnej, tak na podstawie wyniku globalnego, jak i rezultatów osiąganych w wyodrębnionych grupach należy pamiętać, że są to wyłącznie deklaracje, które niekoniecznie przełożyłyby się na realne interakcje szkolne, zwłaszcza systematyczne i wymagające od uczniów pewnego zaangażowania emocjonalnego i wysiłku. Zwraca przy tym uwagę fakt, że znaczna część spośród nich posiada świadomość braku przygotowania do rozumienia odmienności generowanych niepełnosprawnością intelektualną oraz wyraża gotowość do nabywania tego rodzaju kompetencji decydujących o sukcesie integracyjnym. Takie deklaracje wskazują na

duże szanse edukacji integracyjnej osób z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza z niepełnosprawnością stopnia lekkiego. Przebywanie we wspólnej przestrzeni szkolnej może być korzystne dla budowania interakcji z uczniami o obniżonej sprawności intelektualnej, ale może też, jak wykazały wyniki badań dotyczące znaczenia wcześniejszych doświadczeń, osłabiać motywację do kontaktów z takimi osobami. Stąd bardzo ważne są mądrze przygotowane i wdrażane programy przygotowujące do współfunkcjonowania z takimi osobami w szkole, na osiedlu, w organizacjach i stowarzyszeniach. Tylko programy przybliżające odrębności osób z niepełnosprawnością intelektualną, które wyjaśniają źródła i konsekwencje tych odmienności, mogą umożliwić powstanie interakcji, bazujących na wiedzy, a nie na stereotypach, uprzedzeniach, lękach. Programy te należy tworzyć na podstawie wyników dotychczas prowadzonych badań, jak również projektować badania dalsze, diagnozujące gotowość integracyjną obydwu grup, nie tylko pełnosprawnych, ale także osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Bibliografia

- Chodkowska M. 2004. *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
- Chodkowska M., Kazanowski Z. 2007. *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Chodkowska M., Szabała B. 2012. *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Duraj-Nowakowa K. 2011. *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Duraj-Nowakowa K. 1989. *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Dykcik W. 2010. *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań.
- Krauze A. 2004. *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Maciarz A. 1999. *Konstatacje wynikające z przedstawionych badań*, [w:] *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, red. A. Maciarz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 131–133.
- Mikrut A. 2004. *Uczniowie z upośledzeniem umysłowym jako ofiary międzyrówieśniczej przemocy i agresji w szkole ogólnodostępnej – wstępne rozeznanie problemu*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, A. Klinik, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 255–266.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9.10.2017, w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017, poz. 1578).

Rudek I. 2005. *Tolerancja dzieci wobec niepełnosprawnych rówieśników*, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne”, nr 1 (33), s. 145–167.

Sztompka P. 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Zdzisław Kazanowski

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

ORCID: 0000-0002-2860-9817

Piotr Alfred Gindrich

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

ORCID: 0000-0003-1185-8697

Gotowość integracyjna a aprobata społeczna uczniów liceum w kontekście wybranych zmiennych demograficznych

Summary

INCLUSIVE READINESS, SOCIAL DESIRABILITY AND THE IMPORTANCE OF SOME DEMOGRAPHIC VARIABLES REGARDING A SAMPLE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The purpose of the study is to identify the correlations between the high school students' readiness for inclusion and their social desirability with respect to such demographic variables as: gender, place of residence and age. The research attempts to answer one major question: Is the students' readiness for inclusion linked to social desirability? A Polish sample of 200 high school students aged between 16 and 18 (115 females and 85 males) participated in the study. The need for approval was assessed with Social Desirability Questionnaire (KAS) by R.Ł. Drwal and J. Wilczyńska. The readiness for inclusion was measured with Readiness for Inclusion Scale by Z. Kazanowski. The research findings reveal that the students' social desirability is positively correlated with their readiness for inclusion. The associations of this type have also been found in the groups relevant to the demographic variables. It is evident that particularly age and place of residence may have an effect on the strength of the correlations between social desirability and readiness for inclusion in the sample of youth attending high school.

Key words: readiness for inclusion, educational inclusion, disability, social desirability

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Możliwość edukacji osób z niepełnosprawnością była olbrzymim osiągnięciem humanistyczno-cywilizacyjnym. W dziejach relacji z otoczeniem społecznym, osoby te przeszły niezwykle trudną drogę od eliminacji biologicznej, przez wykluczenie z życia społecznego aż do uznania ich za pełnowartościowych obywateli. Sytuację dodatkowo komplikowały różnice wynikające z rodzaju niepełnosprawności, ponieważ postawy społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnością były zawsze zależne od kategorii zaburzeń rozwojowych. Na przestrzeni wieków kolejne kategorie osób z niepełnosprawnością postrzegano jako zdolne do rozwoju i dysponujące potencjałem w zakresie osiągania wysokiego poziom funkcjonowania, pod warunkiem że otrzymają one specjalną pomoc. Współcześnie możemy stwierdzić, że rozmiar i jakość wsparcia nie są ograniczone rodzajem niepełnosprawności. Należy raczej oczekiwać, że im większe indywidualne potrzeby, tym większa pomoc będzie udzielana danej osobie. I na ogół tak się dzieje. Jednak koncentracja na specjalnych warunkach, jakie powinny być spełnione, aby ta pomoc była optymalna, sprawiła, że wiele pokoleń wzrastało w przekonaniu, iż szkolnictwo specjalne jest najlepszą formą kształcenia takich osób. Co więcej, jeszcze do niedawna takie rozwiązanie uważano za zupełnie naturalne i świadczące o wyjątkowo pozytywnym ustosunkowaniu się pełnosprawnych do osób z niepełnosprawnością, jakby na przekór występującym w przeszłości skłonnościom do ich eksterminacji. Biorąc pod uwagę trwałość społecznych uwarunkowań postaw wobec osób z niepełnosprawnością, trudno oczekiwać, że w sposób nagły i niespodziewany nastąpi ich spontaniczne przekształcenie w kierunku akceptacji rozwiązań integracyjnych w edukacji, tylko dlatego, że stają się one coraz powszechniejsze.

Niestety trzeba także brać pod uwagę skłonność do ukrywania postaw negatywnych wobec integracji edukacyjnej, które stają się niepoprawne w kontekście dostrzeganego entuzjazmu w związku z wprowadzaniem zmian w oświacie, zapewniających wszystkim równy do niej dostęp. Natomiast dotychczasowe badania postaw wobec osób z niepełnosprawnością dotyczyły przede wszystkim ogólnego ustosunkowania się do różnych kategorii niepełnosprawności. Najczęściej badacze analizują dwie przeciwstawne postawy wobec osób z niepełnosprawnością: pozytywne i negatywne, przy czym nie uwzględniają szczegółowych wymiarów: poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego (Sękowski 1994; Kossewska 2000; Kirenko, Korczyński 2008; Sękowski, Zieliński 2010; Cloerkes za: Speck 2013). Można znaleźć badania prowadzone w Polsce, których wyniki

wskazują jednoznacznie na pozytywny charakter postaw wobec osób z niepełnosprawnością (zob. przegląd badań Chodkowska, Szabała 2012: 143–144). Jednak nie brakuje również takich doniesień, które nie dają powodu do optymizmu (Speck 2013: 26–29). Jednocześnie można zauważyć, że coraz częściej uczniowie z niepełnosprawnością są kształceni w szkołach ogólnodostępnych. Jest to niewątpliwie skutek rosnącego znaczenia „społecznej inkluzji” dla problematyki zdrowia i błogostanu psychicznego (Coombs i in. 2013) i przekonania, że nie tylko ludzie chorzy psychicznie, ale również osoby niepełnosprawne mogą stanowić grupy zagrożone wykluczeniem lub wykluczone społecznie.

Aby zrozumieć sens inkluzji edukacyjnej, można skupić się na wartościach społeczeństwa inkluzyjnego lub kultury włączającej oraz na warunkach, które powinny być spełnione przez szkołę. Problem przygotowania do wspólnego uczenia się w jednej klasie dzieci pełnosprawnych z niepełnosprawnymi był już podejmowany przez wielu badaczy, zarówno we wczesnym okresie kształtowania się koncepcji integracji (Hulek 1977), jak i później (Gindrich, Kazanowski 1998; Shapiro 2000; Dryżałowska 2001; Kirenko, Gindrich 2007; Domagała-Zyśk 2012). Analizując ten temat, zwracano uwagę na potrzebę przekazania uczniom wiedzy oraz rozwinięcia umiejętności koniecznych w kształtowaniu pozytywnych postaw. Proponowano zarówno różne nieskomplikowane formy oddziaływania, jak i bardziej złożone strategie dydaktyczno-wychowawcze. Różnorodności stosowanych rozwiązań metodycznych, nie towarzyszyło poszukiwanie narzędzi oceny ich skuteczności. Dostrzeżono więc potrzebę skonstruowania narzędzia, które umożliwiałoby ocenę poziomu przygotowania uczniów do integracji edukacyjnej z niepełnosprawnymi rówieśnikami. Podejmując próbę odnalezienia przesłanek teoretycznych związanych z badaniami tego obszaru, można odwołać się do pojęcia *gotowości*.

Według *Słownika Języka Polskiego*, *gotowość* jest rozumiana, jako „stan należytego przygotowania do czegoś” (*Słownik Języka Polskiego* 1978: 685). Natomiast wg *Słownika Pedagogicznego*, „gotowość szkolna (dojrzałość szkolna), to osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych kl. I” (Okoń 1992: 42). Gotowość do integracji szkolnej (gotowość integracyjna) może być zatem zdefiniowana jako nabyty stan dojrzałości ucznia do funkcjonowania w integracyjnych formach kształcenia (Kazanowski 2018: 232).

Tak ujęta gotowość integracyjna może stanowić kluczowe zagadnienie w kontekście zapobiegania praktykom dyskryminacyjnym w lokalnej społeczności oraz przezwyciężania uprzedzeń wobec grup mniejszościowych, w tym

niepełnosprawnych. Omawiany problem łączy się również z uwarunkowaniami inkluzji edukacyjnej, opisanymi w brytyjskiej koncepcji Petera Farrella (zob. tab. 1). Mając na względzie ich znaczenie można przytoczyć pogląd tego badacza. Jego zdaniem: „aby szkoła mogła zostać uznana za inkluzyjną, musi uwzględniać wszystkie cztery warunki, niezależnie od poziomu zdolności dzieci, rozpoznanej u nich niepełnosprawności, ich pochodzenia etnicznego, przynależności klasowej lub płci. Sama fizyczna obecność dzieci w szkole nie jest wystarczającym warunkiem. Uczniowie muszą czuć się akceptowani przez rówieśników i personel szkoły, powinni aktywnie uczestniczyć we wszystkich organizowanych zajęciach w szkole, osiągać dobre wyniki w nauce oraz ze sprawowania” (Farrell 2004: 8–9).

Tabela 1. Uwarunkowania inkluzji edukacyjnej (wg Farrell 2004)

Uwarunkowania inkluzji edukacyjnej	Zakres
Obecność	Odnosi się do tego, jak często uczniowie są obecni w szkołach ogólnodostępnych (masowych) i uczą się wspólnie z innymi uczniami podczas lekcji.
Akceptacja	Odnosi się do stopnia, w jakim personel pedagogiczny szkoły i jej uczniowie akceptują wszystkich uczniów jako pełnoprawnych i aktywnych członków społeczności lokalnej.
Uczestnictwo	Odnosi się do stopnia, w jakim wszyscy uczniowie aktywnie uczestniczą we wszystkich organizowanych w szkole zajęciach, działaniach.
Osiągnięcia	Odnosi się do stopnia, w jakim uczniowie zdobywają wiedzę i przyswajają umiejętności w szkole oraz budują pozytywną samoocenę.

Narzędzie do pomiaru gotowości integracyjnej, opracowane przez Zdzisława Kazanowskiego zawiera wszystkie te aspekty, wpisując się pod względem teoretycznym w założenia tej koncepcji.

Zmienną, którą postanowiliśmy uwzględnić w niniejszych badaniach jest także aprobatą społeczną. Douglas P. Crowne i David Marlowe (1960, 1964, za: Drwał, Wilczyńska 1995: 58) określają ją jako „pragnienie akceptacji ze strony innych ludzi i wynikającą stąd gotowość do zachowywania się w sposób aprobowany społecznie”. W kontekście badań gotowości integracyjnej, interesujące wydaje się stwierdzenie, iż z nasileniem potrzeby aprobaty społecznej wiąże się

podatność na wpływ otoczenia zewnętrznego (np. konformizm i zmiana postaw) (Drwal, Wilczyńska 1995: 58). Ponadto aprobata społeczna, będąca cechą osobowości, może pełnić ważną rolę w badaniach dotyczących atrakcyjności fizycznej, szczerości i uczciwości, dobrostanu psychicznego, zadowolenia z życia (Sroufe i in. 1976; Schimmack i in. 2004). Co więcej, jest ona, obok poczucia umiejscowienia kontroli, ważnym korelatem samooceny globalnej (Wolińska, Stasiak-Sochowska 2010). Jednocześnie wysoka aprobata społeczna może również wskazywać na to, że wysoka samoocena jednostki nie ma charakteru autentycznego, lecz jest wyrazem tendencji defensywnych w obrębie „ja” (Baumeister i in. 2003).

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem głównym badań było poznanie zależności między gotowością integracyjną uczniów liceum a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną. Określono również następujące cele szczegółowe:

1. Ustalić zależność między gotowością integracyjną badanych kobiet i mężczyzn a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną.
2. Ustalić zależność między gotowością integracyjną badanych w wieku 16, 17 i 18 lat a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną.
3. Ustalić zależność między gotowością integracyjną badanych mieszkających na wsi, w małym i dużym mieście a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną.

Problem główny wyrażono w formie pytania: czy i jaka istnieje zależność między gotowością integracyjną uczniów liceum a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną? Pytaniami ukierunkowującymi poszukiwania odpowiedzi na problem główny były następujące problemy szczegółowe:

1. Czy i jaka istnieje zależność między gotowością integracyjną badanych kobiet i mężczyzn a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną?
2. Czy i jaka istnieje zależność między gotowością integracyjną badanych w wieku 16, 17 i 18 lat a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną?
3. Czy i jaka istnieje zależność między gotowością integracyjną badanych mieszkających na wsi, w małym i dużym mieście a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną?

W odpowiedzi na problem główny sformułowano hipotezę w brzmieniu: istnieje pozytywna zależność (korelacja) między gotowością integracyjną uczniów liceum a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną. Niektóre badania dowodzą, że deprywacja potrzeby uznania wzmacnia niechęć do zachowań prospołecznych (Wolińska, Stasiak-Sochowska 2010). Zatem wydaje się logiczne, że wysoki poziom aprobaty społecznej rozumianej jako cecha osobowości, wskazujący na zaspokojenie tej potrzeby, będzie łączył się z większą chęcią uczniów do takich zachowań (korelacja dodatnia). Ponadto ważnym faktem uzasadniającym główne założenie badań jest to, że większa zdolność uczniów do zachowania się w prospołeczny i akceptowany przez innych ludzi sposób, widoczna z perspektywy ich poglądów świadczących o wysokim stopniu aprobaty społecznej, może wiązać się z ich wyższą gotowością integracyjną, co w efekcie sprzyja integracji grupy społecznej, np. klasy szkolnej. Co więcej, jeśli przyjmujemy, że pozytywne odnoszenie się do osób z niepełnosprawnością jest powszechnie akceptowaną normą społeczną, to jest wysoce prawdopodobne, że osoby które mają wysoki poziom oczekiwań na aprobatę ze strony innych ludzi, będą starały się ją osiągnąć. Pragnienie akceptacji może więc przynieść pozytywny skutek w postaci deklarowania zachowań prospołecznych odnoszących się do gotowości integracyjnej.

W badaniach wykorzystano Kwestionariusz Aprobaty Społecznej (KAS) (Drwal, Wilczyńska 1995) oraz Skalę Gotowości Integracyjnej (Kazanowski 2018) w wersji skróconej (dwuczynnikowej). KAS jest narzędziem wzorowanym na *The Marlowe-Crowne Social Desirability Scale*, czyli na skali aprobaty społecznej opracowanej przez Marlowe i Crowne. Pozwala ono na oszacowanie tej zmiennej zarówno w rozumieniu „postawy wobec badania”, jak i „potrzeby aprobaty społecznej”. Ponadto umożliwia ono pomiar tendencji do auto-decepcji czyli do przedstawiania się w zbyt korzystnym lub w niekorzystnym świetle (Drwal, Wilczyńska 1995: 59, 66).

Inspiracją do stworzenia Skali Gotowości Integracyjnej był przegląd badań dotyczących inkluzji społecznej autorstwa Tima Coombsa, Angeli Nicholas i Jane Pirkis (2013) oraz koncepcja pedagogiczna dotycząca uwarunkowań inkluzji edukacyjnej opracowana przez Farrella (2004). W niniejszych badaniach zastosowano skróconą wersję skali, obejmującą dwa czynniki. Wykorzystana wersja zawiera 16 twierdzeń skupionych wokół 2 czynników (Czynnik 1 – 9 itemów; Czynnik 2 – 7 itemów). Każdy z nich wyjaśnia ponad 40% wariancji całkowitej (zob. tabela 2).

Tabela 2. Struktura czynnikowa Skali Gotowości Integracyjnej (wersja skrócona)

Komponent gotowości ucznia do inkluzji edukacyjnej	Zakres
Czynnik 1 – Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością Wyjaśniona wariancja: 43,62% 9 twierdzeń	Pomiar percepcji udzielania różnych form wsparcia społecznego (informacyjnego, emocjonalnego, afirmacyjnego, w ramach wolontariatu) oraz gotowości ucznia do zachowań pomocowych wobec niepełnosprawnych rówieśników.
Czynnik 2 – Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością Wyjaśniona wariancja: 43,25% 7 twierdzeń	Pomiar gotowości ucznia do: (1) uznania podmiotowości niepełnosprawnego; (2) odczuwania silnej więzi przyjaźni z niepełnosprawnym; (3) doceniania jej/jego możliwości osiągnięcia sukcesu; (4) stosownego zachowania się wobec niej/niego (z szacunkiem dla niej/niego i jej/jego sprawczości).

W badaniach uczestniczyło 200 uczniów liceum w wieku od 16 do 18 lat (115 kobiet oraz 85 mężczyzn). Najwięcej było 17-latków (42,5%), następnie 18-latków (30%) i 21% badanej grupy stanowili 16-latkowie (brak danych 6,5%). Badani uczniowie najczęściej wychowywali się w rodzinach pełnych (88%), razem z rodzeństwem (87,5%). Niewielu badanych uczniów (11,5%), informowało o obecności niepełnosprawnej osoby w ich rodzinach. Większość badanych uczniów mieszkała w mieście (dużym – 45% i małym – 21%) a na wsi – 33% (brak danych – 1%). Badania przeprowadzono w I kwartale 2017 r. w losowo wybranych liceach województwa lubelskiego.

Związek między gotowością integracyjną a oczekiwaną aprobatą społeczną przez badanych uczniów

Aby osiągnąć cel główny badań oraz odpowiedzieć na pytania badawcze przeprowadzono analizę korelacyjną z wykorzystaniem współczynnika korelacji liniowej r Pearsona. Uzyskane wartości statystyczne dotyczące badanych zależności między gotowością integracyjną, oszacowaną Skalą Gotowości Integracyjnej a oczekiwaną aprobatą społeczną zmierzoną za pomocą Kwestionariusza Aprobata Społecznej (KAS) zamieszczono w tabelach. W analizie uwzględniono wszystkich badanych ($N = 200$). Dodatkowo wyodrębniono grupy ze względu na wybrane zmienne demograficzne takie jak płeć, wiek i miejsce zamieszkania.

Z analizy wyłączono badanych, którzy nie podali pełnej informacji dotyczącej wymienionych tu zmiennych.

Tabela 3. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną wszystkich badanych (N = 200)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,27*	0,21*	0,26*

* – wartości współczynników korelacji liniowej r Pearsona są istotne statystycznie z $p < 0,05$

Patrząc na dane zawarte w tabeli 3 dotyczące zależności między gotowością integracyjną a oczekiwaną aprobatą społeczną w grupie wszystkich badanych uczniów można zauważyć same istotne statystycznie korelacje dodatnie w trzech parach zmiennych: Czynnik 1/Wynik ogólny KAS ($r = 0,27$); Czynnik 2/Wynik ogólny KAS ($r = 0,21$); Ogólna gotowość/Wynik ogólny KAS ($r = 0,26$). Zaobserwowane istotne statystycznie zależności dotyczą wszystkich zmiennych gotowości ucznia do inkluzji edukacyjnej. Współzależności te oznaczają one, że im badani uczniowie liceum cechują się większą gotowością do pomocy oraz wszechstronnego wspierania niepełnosprawnych rówieśników w szkole i jednocześnie im silniej wyrażają oni chęć do uznania podmiotowości koleżanki lub kolegi z niepełnosprawnością, np. przez docenianie jej lub jego szans na osiągnięcie sukcesu, tym poziom oczekiwanej przez uczniów liceum aprobaty społecznej jest wyższy. Reasumując, można powiedzieć, że zaobserwowany fakt umożliwia potwierdzenie hipotezy głównej badań, która zakłada, że będzie istnieć związek (korelacja pozytywna) między gotowością do inkluzji edukacyjnej a antycypowanym pragnieniem akceptacji społecznej badanych.

Pierwszą zmienną demograficzną uwzględnioną w prezentowanej analizie korelacji liniowych jest płeć badanych uczniów liceum. Stosowne dane statystyczne zawarto w tabelach 4 i 5. Patrząc na wartości współczynników korelacji zamieszczone tam, można zaobserwować, że w grupie badanych kobiet jest mniej istotnych statystycznie zależności niż wśród mężczyzn, ale kierunek/znak wszystkich korelacji jest dodatni. Wśród kobiet występują dwie istotne statystycznie, pozytywne współzależności w parach zmiennych: Czynnik 1/Wynik ogólny KAS ($r = 0,19$); Ogólna gotowość/Wynik ogólny KAS ($r = 0,19$). Natomiast

Tabela 4. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych kobiet (n = 115)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,19*	0,16 ni.	0,19*

* – wartości współczynników korelacji liniowej r Pearsona są istotne statystycznie z $p < 0,05$;

ni. – nieistotne statystycznie

Tabela 5. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych mężczyzn (n = 82)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,28*	0,21*	0,27*

* – wartości współczynników korelacji liniowej r Pearsona są istotne statystycznie z $p < 0,05$

w grupie mężczyzn są trzy dodatnie korelacje, które osiągnęły poziom istotności, w parach zmiennych: Czynnik 1/Wynik ogólny KAS ($r = 0,28$); Czynnik 2/Wynik ogólny KAS ($r = 0,21$); Ogólna gotowość/Wynik ogólny KAS ($r = 0,27$). Trzeba podkreślić, że związek między gotowością integracyjną a oczekiwaną aprobatą społeczną istnieje w obu grupach płci, ale wśród kobiet jest on słabszy niż wśród mężczyzn (mniejsza liczba istotnych korelacji i niższe wartości współczynników r Pearsona wśród kobiet w porównaniu z mężczyznami). Odczytując sens najsilniejszych współzależności ujawnionych w grupie kobiet, można stwierdzić, że im badane uczennice liceum bardziej pozytywnie postrzegają siebie w kontekście udzielania wsparcia społecznego niepełnosprawnemu rówieśnikowi w klasie (czynnik 1 gotowości integracyjnej), tym poziom oczekiwanej przez nie aprobaty społecznej jest wyższy. Jednocześnie wyższej ogólnej gotowości do inkluzji edukacyjnej badanych kobiet (biorąc pod uwagę czynnik 1 i 2 łącznie) towarzyszy większa potrzeba aprobaty społecznej. Natomiast, co warto podkreślić, u kobiet sam czynnik 2 tej gotowości, dotyczący uznania podmiotowości niepełnosprawnego, słabo koreluje z oczekiwaną aprobatą

społeczną (współczynnik r Pearsona jest nieistotny statystycznie). Jeśli chodzi o badanych mężczyzn, to można stwierdzić, że wszystkie zmienne pedagogicznej gotowości pro-inkluzyjnej nieco silniej niż u kobiet korelują z pragnieniem akceptacji społecznej. Oznacza to, że u badanych mężczyzn podwyższonemu poziomowi gotowości wyrażającej się zarówno w pozytywnej percepcji wsparcia społecznego udzielanego koleżance lub koledze z niepełnosprawnością, jak i w chęci docenienia podmiotowości, sprawczości, potencjału niepełnosprawnego rówieśnika (co nie miało miejsca u kobiet) towarzyszy wyższy stopień oczekiwanej aprobaty społecznej.

Nieco inny układ zależności pojawia się odnośnie związku między poszczególnymi wymiarami gotowości integracyjnej a aprobatą społeczną w opinii badanej młodzieży licealnej różniącej się ze względu na wiek. Odpowiednie dane statystyczne dotyczące analizowanych korelacji w grupach wiekowych zawarto w tabelach 6, 7 i 8.

Tabela 6. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych szesnastolatków ($n = 42$)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,32*	0,30 ni.	0,33*

* – wartości współczynników korelacji liniowej r Pearsona są istotne statystycznie z $p < 0,05$;
ni. – nieistotne statystycznie

Tabela 7. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych siedemnastolatków ($n = 85$)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,22*	0,08 ni.	0,17 ni.

* – wartości współczynników korelacji liniowej r Pearsona są istotne statystycznie z $p < 0,05$;
ni. – nieistotne statystycznie

Tabela 8. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych osiemnastolatków (n = 61)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,07 ni.	0,17 ni.	0,13 ni.

ni. – nieistotne statystycznie

Patrząc na zamieszczone tam wartości współczynników korelacji, widzimy, że najwięcej istotnych statystycznie i silnych zależności jest wśród szesnastolatków, nieco mniej wśród siedemnastolatków, a w grupie osiemnastolatków nie ma ich wcale. W grupie szesnastolatków występują dwie istotne statystycznie dodatnie korelacje w parach zmiennych: Czynnik 1/Wynik ogólny KAS ($r = 0,32$); Ogólna gotowość/Wynik ogólny KAS ($r = 0,33$). Natomiast w podgrupie siedemnastolatków jest jedna istotna statystycznie dodatnia współzależność: Czynnik 1/Wynik ogólny KAS ($r = 0,22$). Jeśli zaś chodzi o osiemnastolatków, to w tej grupie nie rejestruje się żadnych korelacji osiągających poziom istotności. Tak więc, związek między gotowością do inkluzji edukacyjnej a oczekiwaną aprobatą społeczną istnieje we wszystkich badanych grupach wiekowych, ale na podstawie liczby istotnych statystycznie współczynników r Pearsona można powiedzieć, że w grupie szesnastolatków jest on najsilniejszy, a wśród osiemnastolatków zdecydowanie najsłabszy (zob. tabele 6, 7, 8). Interpretując istotne statystycznie współzależności w grupie szesnastolatków można stwierdzić, że ich postrzeganiu w jaśniejszym świetle wsparcia społecznego udzielanego niepełnosprawnemu rówieśnikowi w klasie (czynnik 1 gotowości integracyjnej), ale nie ich rosnącej pozytywnej percepcji czynnika 2, podkreślającego znaczenie podmiotowości czy samostanowienia niepełnosprawnego, oraz ich wyższej ogólnej gotowości do inkluzji edukacyjnej (uwzględniając czynnik 1 i 2 łącznie) towarzyszy wyższy poziom oczekiwanej przez nich aprobaty społecznej. Odczytując sens jednej współzależności istotnej statystycznie w grupie siedemnastolatków można stwierdzić, że im badani licealiści w tym wieku, silniej identyfikują się z różnorodnymi formami wsparcia niepełnosprawnych rówieśników (czynnik 1 pedagogicznej gotowości pro-inkluzyjnej), tym cechuje ich wyższy poziom oczekiwanej aprobaty społecznej. Mając zaś na względzie osiemnastolatków, to ich gotowość do inkluzji edukacyjnej jest najsłabiej

powiązana z aprobatą społeczną, ponieważ w tej grupie nie notuje się żadnych istotnych statystycznie korelacji między analizowanymi zmiennymi.

Tabela 9. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych mieszkających na wsi (n = 66)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,07 ni.	0,07 ni.	0,08 ni.

ni. – nieistotne statystycznie

Tabela 10. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych mieszkających w małym mieście (n = 42)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,42*	0,24 ni.	0,36*

* – wartości współczynników korelacji liniowej r Pearsona są istotne statystycznie z $p < 0,05$;

ni. – nieistotne statystycznie

Tabela 11. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych mieszkających w dużym mieście (n = 90)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,25*	0,22*	0,25*

* – wartości współczynników korelacji liniowej r Pearsona są istotne statystycznie z $p < 0,05$

Odmienny układ korelacji między gotowością integracyjną a oczekiwaną aprobatą społeczną można dostrzec w oparciu o wyniki uzyskane przez młodzież zamieszkałą w różniących się pod względem stopnia urbanizacji miastach

(małe, duże miasto) oraz na wsi. Dane statystyczne odnoszące się do współzależności zmiennych w grupach uwzględniających miejsce zamieszkania badanych licealistów są zamieszczone w tabelach 9, 10 i 11. Patrząc na wartości współczynników korelacji liniowej r Pearsona, można powiedzieć, że w badanej grupie młodzieży mieszkającej na wsi brakuje współzależności znajdujących się na poziomie istotności statystycznej ($p < 0,05$), wśród badanych z małych miast są dwie, a w podgrupie licealistów z dużych miast, najwięcej tzn. trzy. Tak więc, związek między gotowością do inkluzji edukacyjnej a oczekiwaną aprobatą społeczną istnieje we wszystkich badanych podgrupach miejsca zamieszkania, lecz na podstawie liczby istotnych statystycznie współczynników r Pearsona można powiedzieć, że wśród badanych uczniów liceum z dużego miasta jest on najsilniejszy, a wśród tych mieszkających na wsi najsłabszy (zob. tabela 9, 10 i 11). W grupie licealistów z dużych miast dodatnie korelacje istotne statystycznie występują w parach zmiennych: Czynniki 1/Wynik ogólny KAS ($r = 0,25$); Czynniki 2/Wynik ogólny KAS ($r = 0,22$); Ogólna gotowość/Wynik ogólny KAS ($r = 0,25$). Odczytując ich sens, można stwierdzić, że im uczniowie liceów mieszkający w dużych miastach wykazują większą gotowość do pomagania niepełnosprawnym rówieśnikom w szkole oraz do wszechstronnego ich wspierania i zarazem im silniej ujawniają dążenie do uznania podmiotowości koleżanki lub kolegi z niepełnosprawnością, np. przez docenianie jej lub jego szans na osiągnięcie sukcesu, zdolność do nawiązania z nią lub z nim głębszej więzi, czy zachowanie świadczące o darzeniu jej lub go szacunkiem, tym poziom oczekiwanej przez nich aprobaty społecznej jest wyższy. Natomiast w grupie licealistów, których miejscem zamieszkania jest małe miasto, notuje się dwie zależności istotne statystycznie o znaku dodatnim, które osiągają najwyższe wartości, w parach zmiennych: Czynniki 1/Wynik ogólny KAS ($r = 0,42$); Ogólna gotowość/Wynik ogólny KAS ($r = 0,36$). Świadczą one o tym, że im badana młodzież z małych miast charakteryzuje się bardziej pozytywnym spostrzeganiem różnych form wsparcia społecznego udzielanego niepełnosprawnemu rówieśnikowi w klasie, a także większą ogólną gotowością integracyjną (uwzględniając czynniki 1 i 2 łącznie), tym poziom oczekiwanej przez nią aprobaty społecznej jest wyższy.

Zakończenie

Udzielając odpowiedzi na problem główny badań, wyrażony w formie pytania, można powiedzieć, że istnieje związek między gotowością integracyjną

a oczekiwaną aprobatą społeczną w grupie badanych licealistów. Wszystkie stwierdzone korelacje mają znak dodatni. Oznaczają one, że im wyższy poziom tej gotowości u badanych uczniów liceum, tym wyższy stopień oczekiwanej przez nich aprobaty społecznej. Fakt ten potwierdza hipotezę główną, w której przyjęto, że taki właśnie będzie kierunek (znak) zależności między analizowanymi zmiennymi.

Natomiast zmiennymi demograficznymi, które najwyraźniej różnicują liczbę istotnych statystycznie współzależności dodatnich między gotowością integracyjną badanych uczniów liceum a aprobatą społeczną są: wiek i miejsce zamieszkania. Uwzględniając wiek badanych, liczba istotnych statystycznie korelacji jest największa w grupie szesnastolatków (dwie korelacje), mniejsza wśród siedemnastolatków (jedna korelacja) a w grupie osiemnastolatków nie ma takich współzależności. Uwzględniając miejsce zamieszkania badanych licealistów, liczba istotnych statystycznie korelacji jest największa w przypadku dużego miasta (trzy korelacje); nieco mniejsza w odniesieniu do kategorii: „małe miasto” (dwie korelacje) a w podgrupie „wieś” w ogóle nie notuje się takich zależności. Płeć nieco słabiej różnicuje liczbę istotnych statystycznie korelacji, gdyż w grupie kobiet istnieją dwie, a w podgrupie mężczyzn trzy takie współzależności.

Jeśli chodzi o siłę zanotowanych współzależności, to w grupie uczniów, których miejscem zamieszkania jest małe miasto, osiągnięto umiarkowaną wartość współczynnika korelacji ($r = 0,42$) dla pary zmiennych: Czynniki 1/Wynik ogólny KAS. Natomiast pozostałe istotne statystycznie korelacje dodatnie są niskie, zależności wyraźne, lecz małe (wartości współczynników mieszczą się w przedziale od 0,18 do 0,40).

Podsumowując można powiedzieć, że otrzymane wyniki świadczą o tym, że oczekiwana przez młodzież aprobatą społeczną koreluje z ich gotowością integracyjną. Związek ten występuje także w grupach badanej młodzieży wyodrębnionych ze względu na zmienne demograficzne. Referowane w tym artykule badania potwierdzają ustalenia Timo Lükego i Michaela Groschego, którzy podkreślają duże znaczenie aprobaty społecznej jako kluczowego predyktora w badaniach postaw wobec inkluzji edukacyjnej (Lüke, Grosche 2018: 39). Ponadto zwrócenie uwagi na kontekst, w jakim rozpatrywany jest ten związek, odsłania nowe możliwości w zakresie prowadzenia badań nad uwarunkowaniami przebiegu procesu inkluzji edukacyjnej, mając na względzie nie tylko analizę korelacji liniowych, ale również bardziej złożone modele statystyczne służące np. do przewidywania poziomu gotowości integracyjnej lub postaw wobec inkluzji edukacyjnej uczniów na podstawie innych poza aprobatą społeczną zmiennych.

Odrębną kwestią, która nie została dogłębnie wyjaśniona, jest rola cech demograficznych dla wyników uzyskanych w badanej grupie. Jest to obszar wymagający podjęcia dalszych badań. Wstępnie można jedynie przyjąć, że zwłaszcza wiek i miejsce zamieszkania badanej młodzieży mogą oddziaływać na siłę korelacji między oczekiwaną aprobatą społeczną a gotowością integracyjną.

Bibliografia

- Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I., Vohs K.D. 2003. *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles?*, „Psychological Science in The Public Interest”, t. 1 (4), s. 1–44.
- Coombs T., Nicholas A., Pirkis J. 2013. *A review of social inclusion measures*, „Australian and New Zealand Journal of Psychiatry”, t. 47 (10), s. 906–919.
- Domagała-Zyśk E. 2012. *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce*, [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 13–28.
- Dryżałowska G. 2001. *Obecność teorii „wspólne i swoiste” Aleksandra Hulka we współczesnej pedagogice*, [w:] *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka*, red. G. Dryżałowska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 82–86.
- Farrell P. 2004. *School psychologists: making inclusion a reality for all*, „School Psychology International”, t. 25 (1), s. 5–19.
- Gindrich P., Kazanowski Z. 1998. *„Odkrywanie prawdy o ślepcie” jako pomoc do realizacji programu kształcenia integracyjnego*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, red. M. Chodkowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 171–179.
- Hulek A. 1977. *Integracyjny system nauczania i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, PWN, Warszawa, s. 492–506.
- Kazanowski Z. 2018. *Demograficzne uwarunkowania gotowości młodzieży do integracji szkolnej z rówieśnikami z niepełnosprawnościami*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 1/23, s. 231–236.
- Kirenko J., Gindrich P. 2007. *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym*, Wydawnictwo Akademickie WSSP im. Wincentego Pola, Lublin.
- Kirenko J., Korczyński M. 2008. *Wobec niepełnosprawności*, Wydawnictwo Akademickie WSSP im. Wincentego Pola, Lublin.
- Kossewska J. 2000. *Uwarunkowania postaw: nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Lüke T., Grosche L. 2018. *What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion*, „International Journal of Inclusive Education”, t. 22 (1), s. 38–53.
- Okoń W. 1992. *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa.

- Schimmack U., Oishi S., Furr R.M., Funder D.C. 2004. *Personality and life satisfaction: a facet-level analysis*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, t. 30 (8), s. 1062–1075.
- Sękowski A.E. 1994. *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Sękowski A., Zieliński J. 2010. *Psychospołeczne uwarunkowania zmian postaw wobec osób z niepełnosprawnościami*, [w:] *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnościami w różnych okresach ich życia*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 13–27.
- Shapiro A. 2000. *Everybody belongs. Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York.
- Słownik Języka Polskiego. 1978. PWN, Warszawa.
- Speck O. 2013. *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, tłum. A. Grysińska, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Sroufe R., Chaikin A., Cook R., Freeman V. 1976. *The effects of physical attractiveness on honesty: a socially desirable response*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, t. 3 (1), s. 59–62.
- Wilczyńska J., Drwal R.Ł. 1995. *Opracowanie Kwestionariusza Aprobata Społecznej (KAS) J. Wilczyńskiej i R.Ł. Drwala*, [w:] *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*, red. R.Ł. Drwal, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 57–66.
- Wolińska J.M., Stasiak-Sochowska K. 2010. *Różnicowanie się samooceny i poczucia kontroli studentów w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, [w:] *Wybrane zagadnienia zmieniającej się rzeczywistości*, red. G. Kwiatkowska, R.A. Maksymiuk, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 13–24.

Agnieszka Kowalska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-3741-6224

Inkluzyjna edukacja ustawiczna w procesie reintegracji społecznej osób bezdomnych

Summary

INCLUSIVE ADULT EDUCATION IN THE PROCESS OF SOCIAL REINTEGRATION OF HOMELESS PEOPLE

This article is a reflection on the role of inclusive education in counteracting social inequalities and the presentation of a section of qualitative research conducted among homeless people who participated in active inclusion projects. The concept of inclusive lifelong learning indicates the need to create optimal conditions for lifelong education for every person. It is a key condition for improving individual quality of life and a tool for making individual success. The article refers to a fragment of narrative biographical research conducted among the homeless. Qualitative research is about subjective reality, revealing the unique aspects of active inclusion.

Key words: active integration, homeless, social exclusion, lifelong learning, adult education

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach ludzie stają przed wyzwaniem ciągłego dostosowywania się do zmieniających się warunków życia. Świat nie jest już płaszczyzną dobrze znaną, ale poprzez przeobrażenia społeczno-kulturowe, ekonomiczne i technologiczne, nieustannie tworzoną na nowo. Zmieniający się bardzo szybko współczesny świat wywiera presję na jednostkę (Czerniawska 2009: 433). Człowiek, jeśli nie chce znaleźć się na marginesie społeczności w której żyje,

musi nieustannie uczyć się, rozwijać i pozyskiwać nowe kompetencje. Z zadaniem przystosowania się do ciągle zmieniającego się świata nie radzą sobie osoby niezaradne, słabo wykształcone, osoby niepełnosprawne, przewlekle chore i inne zagrożone marginalizacją. Są to osoby, które z powodu różnych barier mają problemy z podnoszeniem swoich kwalifikacji i dopasowywaniem ich do aktualnych potrzeb rynku pracy, przez co borykają się z szeregiem trudności w codziennym funkcjonowaniu społecznym. Osoby te wymagają specjalnych, bo dostosowanych do indywidualnych potrzeb, działań pomocowych. Wśród nich istotną rolę pełni edukacja ustawiczna, która to jest inkluzyjnym potencjałem w sytuacji zagrożenia wykluczeniem.

Celem artykułu jest ukazanie wartości ustawicznej edukacji inkluzyjnej osób dorosłych w procesie reintegracji społecznej. Kształcenie osób dorosłych to szansa dla jednostki na dopasowanie się do świata, który postrzegany jest jako obiektywnie dany. Tak rozumiana funkcja edukacji dorosłych ma charakter zadaniowy – przywracanie osoby żyjącej na marginesie życia społecznego i ekonomicznego rynkowi pracy. Podkreśla to znaczenie jednostki dla rozwoju ekonomicznego społeczeństwa.

Polityka edukacyjna Unii Europejskiej, promująca całożyciowe uczenie się (*Lifelong Learning*), jako priorytet wskazuje na kształtowanie nowych umiejętności, takich jak: obsługiwanie technologii informacyjnych, przedsiębiorczość, znajomość języków obcych, umiejętność uczenia się – czyniąc z nich środek do realizacji konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki opartej na wiedzy (Jurgiel 2010: 141–142). Zaobserwowany ciągły wzrost wymagań dotyczących kwalifikacji stanowi duże wyzwanie dla edukacji. Wcześniej zapotrzebowanie to koncentrowało się tylko na kwalifikacjach zawodowych, obecnie dochodzi do tego zapotrzebowanie na kwalifikacje osobowościowe, zwane kompetencjami społecznymi. Rozwój zawodowy i rozwój ogólny jednostki należy więc rozumieć i traktować jako dwa aspekty tego samego zjawiska.

Inkluzyjna edukacja ustawiczna – założenia

Według Tadeusza Aleksandra „kształcenie ustawiczne stanowi jednocześnie ideę, proces i zasadę. Jest ideą wymagającą realizacji przez całe życie w sposób ustawiczny, bez przerwy. [...] Oznacza ono stan uczenia się, który trwa od narodzin człowieka do kresu jego istnienia, proces dynamiczny, nieprzerwany” (Aleksander 1995: 295). Takie podejście podkreśla, iż jest to proces

trwający całe życie, a jego głównym celem jest rozwój człowieka. Edukacja ustawiczna jest nie tylko ideą pedagogiczną, lecz również zasadą kształcenia, która „organizuje nowy proces aktywnego poznania oraz stałego rozwoju intelektualnego i kulturalnego” (Pólturzycki 2004: 1–3). Proces kształcenia ustawicznego zmierza do wszechstronnego rozwoju osobowości, kształtowania określonych uzdolnień, zainteresowań i ogólnej sprawności umysłowej człowieka. Pomimo że edukacja ustawiczna jest jednym z kluczowych warunków poprawy jakości życia jednostki oraz wzrostu konkurencyjności i przyspieszenia tempa rozwoju społeczeństwa w ogóle to możliwości edukacyjne nie są równe dla wszystkich obywateli.

W dyskursie nad wykluczeniem społecznym ważne jest podejmowanie kwestii wciąż istniejących nierówności w dostępie do edukacji. Jak pisze Ewa Leśniak-Berek:

Aby móc stworzyć rzeczywiste szanse edukacyjne niezbędnym jest dokładne określenie barier w zakresie wyrównywania deficytów edukacyjnych, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i strukturalnym. Bariery te występują zarówno w cechach osobowościowych jednostek, w ich uprzednich doświadczeniach, ale także w uwarunkowaniach strukturalnych, lokalnych i globalnych. Są to: bariery terytorialne, ekonomiczne, płci, kulturowe, wieku i psychologiczne (Leśniak-Berek 2008: 128).

Warto tu wspomnieć także o barierach funkcjonalnych (architektonicznych, technicznych i w komunikowaniu), które uniemożliwiają lub utrudniają dostęp do edukacji osobom z niepełnoprawnością. Bariery utrudniające rozwój i edukację można podzielić na zewnętrzne: społeczne, ekonomiczne, organizacyjne oraz wewnętrzne (mentalne), tkwiące w samych osobach zagrożonych wykluczeniem. Szczególną uwagę należy poświęcić barierom wewnętrznym, które osłabiają motywację jednostki do podjęcia kształcenia. „Marginalizacja to nie tylko fakt społeczny i określone warunki życia, ale także wewnętrzna zgoda na nie, poddanie się presji okoliczności, rezygnację z walki o zmianę, poprawę sytuacji. I w taką właśnie rzeczywistość mentalną człowieka wykluczonego wkraczać powinno wychowanie i wsparcie edukacyjne” (Pilch 2009: 103).

Istotnym zagadnieniem dotyczącym funkcjonowania osób w sytuacji wykluczenia społecznego jest problem samowykluczenia oraz ściśle z nim powiązany problem bezradności. Przy tym bezradność – szczególnie tzw. bezradność wyuczona – jest dodatkowym mechanizmem prowadzącym do wykluczenia, a w konsekwencji tego, także do automarginalizacji i samowykluczenia. Zaradność życiowa jest właściwością związaną z wysokim poziomem kompetencji

społecznej, jaką jest umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach. To efekt socjalizacji, wychowania, kumulacji indywidualnych doświadczeń. Zatem zdolność radzenia sobie podlega wyuczeniu – lub też nie (Podgórska-Jachnik 2014: 58–59). To w procesie edukacji człowiek zostaje „wyposażony” w skuteczne mechanizmy przewyciężenia bezradności, neutralizując skutki procesów marginalizacji.

Osoby zagrożone wykluczeniem społecznym w znaczącym stopniu mają ograniczone możliwości realizowania swoich aspiracji edukacyjnych. Rozwiązaniem staje się edukacja inkluzyjna traktowana jako niwelowanie mechanizmów generujących bariery oraz czynników wykluczających w procesach edukacyjnych (Slee 2011: 164). Koncepcja edukacji inkluzyjnej nie jest jednak jednoznaczna. „Jej istota osadzona jest głęboko w niejednorodnych koncepcjach i ideologiach obarczonych kulturowo, ekonomicznie, religijne, a szczególnie ostatnio – także politycznie” (Bełza, Gajdzica 2016: 9). Edukacja inkluzyjna (włączająca) łączy się z akceptacją różnorodności i tolerancją. ukierunkowana jest na łączenie, przenikanie, współpracę i interakcje społeczne. To kształtowanie postaw, wprowadzanie w wartości społeczne i socjalizacja. „Kluczowe kategorie konstruujące tę koncepcję to: różnorodność, sprawiedliwość, równy dostęp, edukacja dla wszystkich. Edukacja nie może polegać na dostosowaniu osoby do systemu edukacji a na dostosowaniu działań edukacyjnych do jednostki” (Slee 2004: 77–78). Edukacja inkluzyjna różni się od „nieinkluzyjnej” tym, że główny akcent kładzie na dostosowaną do specyficznych potrzeb osób zagrożonych wykluczeniem organizację środowiska, co prowadzi do optymalnego uspołecznienia jednostki na miarę jej możliwości, zdolności i skłonności do podejmowania zadań życiowych. Oznacza to eliminowanie przeszkód uniemożliwiających osobom zagrożonym wykluczeniem uczestnictwo w życiu społecznym. Oczywiście, implikuje to dogłębną analizę sytuacji człowieka, jego rodziny oraz środowiska, w którym realizowany jest proces wspólnego kształcenia. Likwidowanie barier może się wyrażać np. zmienianiem instytucji, prawa czy też postaw społecznych, które przyczyniają się do generowania oraz utrzymywania mechanizmów ekskluzji.

Problem równości w edukacji łączy się w tym kontekście z pedagogiką społeczną, która to dostarcza wiedzę na temat środowiskowych uwarunkowań procesu wychowania oraz czynników umożliwiających zaspokajanie aspiracji i potrzeb rozwojowych człowieka na wszystkich etapach jego życia i w różnych okolicznościach życiowych, a tym samym przyczynia się do zwiększania możliwości tworzenia takiego postępowania edukacyjnego i kształtowania

takich warunków edukacji, aby stworzyć szanse wielostronnego rozwoju dla wszystkich ludzi.

Udział w projekcie z zakresu aktywnej integracji – problemy i bariery

Niniejszy artykuł bazuje na wycinku badań biograficznych narracyjnych prowadzonych wśród ludzi długotrwale bezrobotnych i bezdomnych, którzy uczestniczyli w projektach z zakresu aktywnej integracji¹. Celem badań było pokazanie działań aktywnej integracji z perspektywy indywidualnej i społecznej – ukazanie człowieka zagrożonego wykluczeniem społecznym w zderzeniu z założeniami idei inkluzji społecznej. W badaniach istotnym było uwzględnienie głosu osób, których bezpośrednio dotyczą działania inkluzyjne – osób zagrożonych ekskluzją.

U każdej z badanych osób można zauważyć, iż do bezdomności doprowadził splot niekorzystnych czynników: zespół postaw, zachowań determinowanych predyspozycjami osobowościowymi, którym towarzyszyły niekorzystne sytuacje społeczne, tragiczne wydarzenia losowe i sposób funkcjonowania służb socjalnych. Osoby badane znajdowały się w grupie osób zagrożonych wykluczeniem z więcej niż jednego powodu (np. bezdomność plus długotrwałe bezrobocie plus niepełnosprawność/zaburzenia psychiczne/uzależnienia/bycie ofiarą przemocy itp.). Dorota Podgórska-Jachnik zwraca uwagę, że podłoża bezdomności leżą również czynniki społeczne natury ekonomiczno-strukturalnej, powodujące znaczące nasilenie tego zjawiska w okresach kryzysów i transformacji społecznych, obnażających w obliczu zmiany z jednej strony bezradność i słabość adaptacyjną niektórych jednostek, z drugiej zaś słabość sieci wsparcia społecznego i mechanizmów solidarnościowych, chroniących owe jednostki przed wykluczeniem (Podgórska-Jachnik 2014a: 14–15). Nie da się zupełnie oddzielić przyczyn zewnętrznych i wewnętrznych, można jednak mówić o pewnych zdarzeniach szczególnie istotnych w historii życia osoby bezdomnej lub na jej

¹ Badani (11 kobiet i 12 mężczyzn) byli uczestnikami różnych projektów realizowanych w ramach Priorytetu I oraz Priorytetu VII POKL EFS w województwie świętokrzyskim w latach 2014–2016. Badania były prowadzone w Schronisku oraz noclegowni dla bezdomnych mężczyzn Koła Kieleckiego Towarzystwa Pomocy im. św. Brata Alberta, Schronisku dla Kobiet Caritas Diecezji Kieleckiej, Domu dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie, Schronisku dla kobiet ofiar przemocy Polskiego Czerwonego Krzyża. Badani przebywali w placówkach od roku do pięciu lat.

drodze do bezdomności, o dużej sile wzmacniającej i wyzwalającej gromadzony potencjał wykluczający. Można mówić również o pewnych cechach predestynujących do wpadnięcia w wir wykluczających zdarzeń i do poddania się wykluczeniu. Niewątpliwie istotny jest aspekt psychopedagogiczny, indywidualny w procesie wchodzenia w stan bezdomności. Jest on związany z jednostką, jej właściwościami, kompetencjami, cechami charakterologiczno-osobowościowymi, jak również zinternalizowanymi wartościami, ukształtowanymi postawami, stosunkiem do świata i siebie samego, stylem atrybucji i rozwiązywania problemów, życiową zaradnością, doświadczeniami społecznymi, socjalizacją. Pedagogika i praca socjalna obejmują swoim działaniem tak jeden, jak i drugi obszar: pierwszy w formie działań opiekuńczych, kompensacyjnych, drugi w formie działań psychoedukacyjnych, ukierunkowanych na zmianę i odbudowę jednostkowego potencjału, umożliwiającego powrót z owego społecznego marginesu do głównego nurtu życia społecznego. Działania edukacyjne stanowią kluczowy element strategii zapobiegania, radzenia sobie z bezdomnością, jak i wychodzenia z niej (Podgórska-Jachnik 2014b: 39–41).

Celem projektów skierowanych do osób zagrożonych wykluczeniem społecznym jest ich reintegracja społeczna i zawodowa poprzez udział w działaniach edukacyjnych oraz aktywizacyjnych. Cel ten jest wspólny zarówno dla instytucji wdrażającej projekt, jak i jego beneficjentów ostatecznych, czyli odbiorców działań pomocowych. Niestety zdarza się, że już w trakcie trwania projektu uczestnicy napotykają przeszkody na drodze do jego osiągnięcia, które to wynikają zarówno z ich wewnętrznych barier czy trudności, jak i z zewnętrznych ograniczeń.

W fazie początkowej (faza wejścia do projektu) respondenci wkraczali w nową nieznaną im rzeczywistość. Czekwały ich zadania, których nikt wcześniej przed nimi nie stawiał i których często się nie spodziewali. W fazie wejścia do projektu występowały u wielu badanych obawy czy są wystarczająco zdolni by poradzić sobie wymaganiami, którym będą musieli sprostać. Respondentom towarzyszyły przemyślenia „a co będzie jak kolejny raz odniosę porażkę” i na przykład takie:

„No raczej szczerze mówiąc bałam się, myślałam, że po prostu będzie trudniej, no nie wiedziałam, brałam pod uwagę, że mogę go nie skończyć, ze względu nawet na to, że może nie dam rady” [R:2K_Ania, lat 32].

Niska samoocena respondentów, wcześniejsze niepomyślne doświadczenia edukacyjne powodowały obawy przed podjęciem nauki. Obecność lęku przed

porażką u uczestników działań z zakresu aktywnej integracji mogły się przyczyniać do spadku motywacji, a u niektórych nawet do nieświadomego sabotowania szans na ukończenie projektu.

Z kolei w fazie środkowej (faza właściwej aktywności) u respondentów występowały wątpliwości na ile wiedza i umiejętności, które zdobywają przydadzą im się w życiu zawodowym. Respondenci niestety nie zawsze wiedzieli, jaki jest cel proponowanych działań i w jaki sposób to wpłynie na poprawę ich sytuacji społeczno-zawodowej. Brak świadomości korzyści, poczucie bezcelowości, którego doświadczyli niektórzy badani obniżał ich zaangażowanie w działania projektu.

„Kurs komputerowy to później zarzuciłem, bo po pierwsze komputera nigdy nie będę miał, bo zwyczajnie na niego mnie nie będzie stać, nigdy nie będę miał na niego pieniędzy, nie kupię go sobie. I z tego względu, po drugie, to nauka którą bym tam pochłonał, to by ona w nic trafiła” [R:3M_Marian, lat 63].

„Na naukę języka raczej nie bardzo chodziłem, opuszczałem te zajęcia, moim zdaniem niepotrzebne. Tym bardziej, że nie sądzę, żebym gdzieś pojechał” [R:6M_Jurek, lat 57].

U osób powyżej 50 r. ż. dostrzegalna była bariera w uczeniu się tkwiąca w ich wewnętrznych przekonaniach, że już są za starzy na naukę. Osoby te uważają, że w tym wieku nie ma sensu się doksztalcać, bo i tak to nic niezmiennego w ich życiu (np. nikt nie zatrudni osoby po 50 r.ż.), lub że i tak się nic nie nauczą, bo już nie potrafią przyswajać wiedzy.

Jednym z powodów rezygnacji z aktywności w działaniach projektu był zbyt duży poziom ich trudności w opinii badanych. Część respondentów przyznała, że nie uczęszczała na niektóre zajęcia, bo były dla nich po prostu za trudne. Respondenci świadomie opuszczali zajęcia, które uznali dla siebie za zbyt skomplikowane, nieprzyswajalne a przez to nieprzydatne, za to chętnie uczęszczali na te których opanowywanie przynosiło im przyjemność i satysfakcję.

„Był oferowany w ofercie komputerowy kurs. Staralem się, ale komputerowy mi nie wyszedł. Po jakimś czasie zrezygnowałem po prostu. Jakby to pani powiedzieć. No nie znałem się na komputerach, nie znam się do tej pory na komputerach. Chociaż głupio zrobiłem, bo tak to jakbym na komputerze trochę popracował, poznał no to bym miał więcej kwalifikacji zawodowych, chyba nie. Zniechęciłem się, bo mi nie szło i zostawiłem to, tak” [R:8M_Rafał, lat 29].

Oznacza to, że uczący się dorośli będą najbardziej zmotywowani do nauki, jeśli uwierzą, że są w stanie nauczyć się nowych treści, nauka będzie dawała

im radość i satysfakcję oraz będą mieli poczucie, że uczenie się przyniesie im wymierne korzyści. Tendencja do rezygnacji z uczestnictwa w momencie, gdy projekt wymagał zbyt dużego wysiłku widoczna była w szczególności u osób, które przystępując do projektu nie kierowały się przekonaniem, że udział w nim wpłynie pozytywnie na ich sytuację społeczno-zawodową, a motywacją była tylko chęć „wyjścia do ludzi” bądź np. ucieczka od nudy.

Bariery w regularnym uczestnictwie w zajęciach w ramach projektu, jakie wymienili badani wiązały się w także z ich sytuacją indywidualną i stanem zdrowia. Dla osób borykających się z deficytami zdrowotnymi przeszkodą w systematycznym uczestnictwie w szkoleniach było złe samopoczucie lub też konieczność pobytu w szpitalach czy też wizyty u lekarza, terapeuty uzależnień. „A jak nie mogłem uczestniczyć to z powodu... no co tu dużo mówić... no dalej jestem osobą uzależnioną, [...] czasami wpadki mi się jeszcze zdarzają także parę spotkań niestety opuściłem ze względu no powiedzmy tak, na niemożność pobytu na spotkaniu” [R:1M_Marek, lat 47]. Osoby bezdomne przewlekłe chore znajdują się w bardzo trudnym położeniu. Bezdomność często wiąże się z nieregularnym i niezdrowym odżywianiem, brakiem środków finansowych na wykupienie leków, narażeniem na różnego rodzaju zakażenia oraz choroby. Niedożywienie, zła kondycja zdrowotna osoby bezdomnej jest dużym utrudnieniem w jej aktywizacji zawodowej i społecznej. Projektując działania dla osób z tej grupy należy wziąć pod uwagę także wsparcie na rzecz poprawy zdrowia.

W opisywanej fazie projektu problemem stają się także zewnętrzne ograniczenia, które uniemożliwiają regularne uczestnictwo w zajęciach. Część respondentów wspominała o prywatnych zobowiązaniach kolidujących z obecnością na szkoleniach. Dla kilku mężczyzn przeszkodą w systematycznym uczestniczeniu w zajęciach w ramach projektu była pojawiająca się co jakiś czas możliwość zarobku. „Tak, znaczy zdarzyło mi się opuścić ten caritasowski projekt, tegoroczny. Bo ten projekt cały rok trwał. Bo miałem nieraz wybór, złapałem fuchę, znaczy pracę dorywczą, to wiadomo, że pierwsze było, żeby zarobić” [R:23M_Kamil, lat 50].

Mężczyźni przyznali, iż gdyby w projektach, w których brali udział było przyznawane stypendium szkoleniowe to uczęszczaliby regularnie na zajęcia.

Z kolei badane kobiety zwróciły uwagę na problem zapewnienia opieki nad dzieckiem w trakcie trwania kursów. Zapewnienie opieki nad dzieckiem w trakcie zdobywania przez kobietę nowych kwalifikacji jest szczególnie ważnym działaniem z zakresu wyrównywania szans kobiet na rynku pracy.

„Nie skończyłam kursu prawo jazdy bo miałam problem ze znalezieniem opieki dla syna [...] bo tak to próbowałam go gdzieś tam po koleżankach go zostawiać, nie zawsze to się udawało, ja później no już nie miałam warunków, tak, ani nie miałam pieniędzy żeby go zostawić w jakiejś bawialni, ani dojechać na te egzaminy, tak że później to już... główny problem po prostu to praktycznie... bym, żebym tylko... gdybym jego miała po prostu gdzie zostawić tam na przykład, nie wiem, tak to myślę żebym to skończyła” [R:2K_Ania, lat 32].

Zaniedbanie działań ukierunkowanych na pomoc matkom znajdującym się w trudnej sytuacji społeczno-zawodowej wpływa na wzrost feminizacji ubóstwa. Kobieta, jeżeli nie będzie miała możliwości zapewnienia swojemu dziecku opieki – nie podejmie żadnej aktywności edukacyjnej bądź zawodowej.

Choć Europejski Fundusz Społeczny pozwala na finansowanie w ramach projektów dodatkowych wydatków na zapewnienie np. posiłków, opieki nad dziećmi, zwrot kosztów dojazdu, badań lekarskich, zakup ubrania na rozmowę kwalifikacyjną itp. to nie wszystkie projekty je przewidują. Na podstawie historii respondentów można stwierdzić, że umieszczenie tego typu kosztów w ramach projektu pozytywnie wpływa na proces motywacji z jednej strony, z drugiej czasami w ogóle umożliwia uczestnictwo w projekcie (opieka nad dzieckiem/osobą zależną, organizacja dojazdu), może też zwiększyć skuteczność działań – np. poprzez sfinansowanie wizyty u fryzjera, dentysty, lekarza.

W fazie końcowej (faza wyjścia z projektu) u respondentów pojawiał się lęk związany ze zbliżającą się perspektywą konieczności zmierzenia się z realiami rynku pracy i sprawdzenia nabytej wiedzy oraz umiejętności. Wielu respondentów obawiało się, że kwalifikacje zdobyte w trakcie projektu okażą się niewystarczające by poradzić sobie w nowo wyuczonej profesji czy też w ogóle znaleźć zatrudnienie. Opadała motywacja i zaangażowanie, a w ich miejsce wchodziło poczucie strachu i bezradności. Działo się tak, prawdopodobnie dlatego, że wiedza oraz umiejętności zawodowe i społeczne nie zostały odpowiednio utrwalone.

Potrzeby osób zagrożonych wykluczeniem a zaoferowane działania

Potrzeby, jakie zadeklarowały badane osoby, można podzielić na trzy grupy. Z zakresu egzystencji: nabycie umiejętności skutecznego poruszania się na rynku pracy, zdobycie uprawnień do wykonywania zawodu, formalnego zaświadczenia o posiadanych kompetencjach. Potrzeby integrujące: nawiązania nowych

znajomości, kontaktu z ludźmi, wyjścia ze schroniska, zwiększenie pewności siebie, asertywności, nabycie umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Potrzeby rozwoju: dokształcania, zdobycia nowych kompetencji, kwalifikacji, umiejętności i nabycia wiedzy. Główną formą pomocy występującą praktycznie we wszystkich projektach aktywnej integracji są szkolenia i kursy zawodowe. Respondenci chętnie korzystali z tego rodzaju wsparcia, deklarowali chęć zdobywania nowych umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych. Uczący się dorośli są bardziej zmotywowani do nauki, jeśli wierzą, że uczenie się pomoże im w rozwiązaniu realnych, spersonalizowanych problemów, które są dla nich znaczącym utrudnieniem – np. w zdobyciu pracy. Respondenci najbardziej doceniali szkolenia/kursy, które dawały konkretne kwalifikacje.

„Pewno szkolenia techniczno-praktyczne są bardzo przydatne, dzięki temu tutaj na przykład jeden z chłopaków, ja wtedy jeździłem do S. na kurs maszyn i no niestety przez to nie załapałem się na wózki widłowe, a na przykład jeden z chłopaków tu ze schroniska, którzy wtedy zrobili taki kurs no na dzień dzisiejszy pracuje w chłodni” [R:1M_Marek, lat 47].

Ważne jest by u odbiorcy działań edukacyjnych występowała nie tylko autentyczna potrzeba zdobycia nowych umiejętności oraz wiedzy, ale i wiara w to, że będą one przydatne i przyniosą wymierne korzyści.

Zakres szkoleń zawodowych/zawodowo-technicznych realizowanych w ramach projektów unijnych jest bardzo szeroki: obsługa kas fiskalnych, urządzeń technicznych różnych typów, kursy gastronomiczne, medyczne, opiekuńcze, florystyczne itd. Nie zawsze jednak respondenci byli zadowoleni z oferowanej gamy kursów w danym projekcie, którym brali udział. Czasem badani uczestniczyli w kursach, które nie zbyt ich interesowały, ale były jedyne dostępne. U tych osób zaobserwowano mniejsze zaangażowanie w działania projektu i mniejszą wiarę, że udział w nich przyniesie im wymierne korzyści. Szkolenie, aby było przydatne musi więc odpowiadać nie tylko na potrzeby rynku pracy, ale także być zgodne z zainteresowaniami uczestnika projektu. „Ludzie dorośli uczą się tego czego chcą się uczyć i co jest dla nich znaczące” (Illeris 2006: 233). Osoby, którym udało się dostać na interesujące ich szkolenie z reguły oceniali pozytywnie zarówno tematykę, jak i prowadzących zajęcia. Zanotowano jednakże pojedyncze wskazania, dotyczące małej wartości merytorycznej zajęć bądź niskich kompetencji prowadzących zajęcia. Osoby te sygnalizowały niedosyt dostarczanych treści edukacyjnych, podważały wiedzę i doświadczenie wykładowców oraz uważały, że poświęcono im za mało czasu. Pojawiały się też poważne zarzuty dotyczące braku profesjonalizmu niektórych osób prowadzących zajęcia.

„Jak mówię, tu najbardziej to bolesne, że taka pani, która przychodziła z BHP, ona miała tych godzin 130 a ona potrafiła to zrobić w ciągu 20 godzin. To co mam z papierów, gdzie ona tam poszła na papierosa, a ja se tam przetego. To się nie podobало, że w ciągu tych i tu że ona brała pieniądze z tych wzięła z 140 godzin, a zrobiła to za 20. I tu każdy mówi: no jak to kurczę jest” [R:2M_Ryszard, lat 52].

Osoby bezdomne bardzo dotkliwie odczuwają tego typu zachowanie. Udział w projekcie był dla wielu osób ważny, bo był dla nich „czasem normalności”: ustalonych godzin, zadań, postrzeganiem siebie nie jak ludzi bezdomnych, ale jak uczestników szkolenia. Podobała im się rola w jakiej występowali podczas trwania zajęć. Brak profesjonalizmu prowadzących odbierali więc bardzo osobiście, jako brak szacunku i nie traktowanie ich poważnie.

Ważną kwestią, na którą zwrócili uwagę prawie wszyscy respondenci, którzy brali udział w projektach z aktywizacji zawodowej była zbyt mała ilość praktyki oraz ograniczenie przekazywanej wiedzy do sfery teoretycznej bez przełożenia na codzienną działalność zawodową. Respondenci słusznie zwrócili na to uwagę, gdyż pracodawcy cenią sobie szczególnie umiejętności dające potencjalnym pracownikom konkretne podstawy do wykonywania określonego zawodu. Niewątpliwie w przypadku szkolenia zawodowego uczestnik po jego zakończeniu powinien czuć się przygotowanym do podjęcia pracy.

„No tą kasę fiskalną to tak pół na pół potrafię obsłużyć. Więcej było teorii niż praktyki. Troszkę za mało było praktyki, bo to było tylko 4 godziny na 120. To były 4 dni z kasą fiskalną. A tak to reszta godzin to była właśnie taka... no i tak fachowo, to myślę, że nie umiałabym klienta obsłużyć” [R:6K_Kinga, lat 21].

Właściwie zorganizowane szkolenie zawodowe będące odpowiedzią na potrzeby uczestnika musi dostarczyć mu praktycznych umiejętności, które mogłyby wykorzystać w pracy zawodowej

„Staż przydatny, tylko że mieliśmy tylko dwa dni przeszkolenia przy kasie, i jak, później nas na głęboka wodę rzucili, że tak powiem, że musieliśmy sami siedzieć na kasie, a ja też sobie do końca nie dawałam rady przy kasie, bo ręce mi się trzęsły, że tak powiem, no i później przeszłam na układanie towaru, no to z tym to już sobie lepiej radziłam niż przy kasie” [R:5K_Karolina, lat 23].

Inną istotną kwestią podnoszoną przez niemal wszystkich respondentów był zbyt krótki w ich opinii okres realizacji projektu. Respondenci zwracali uwagę, że czas trwania projektu nie pozwolił im na pełne wykorzystanie i przyswojenie informacji lub innych wartości, które były zaoferowane w ramach wsparcia.

Jedną z najważniejszych usług świadczonych w ramach projektów dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym jest poradnictwo zawodowe. Niestety nie zawsze działania doradcy zawodowego odpowiadały potrzebom respondentów. Badani, którzy poszukują zatrudnienia w zawodach wymagających pracy fizycznej, sceptycznie podchodzili do zajęć przygotowujących do rozmów z pracodawcą. Z opowieści respondentów wynikało, że scenki (oglądane lub odgrywane na zajęciach) dotyczyły raczej sytuacji przydatnych, gdy poszukuje się pracy biurowej lub na wyższych stanowiskach. Oto jedna z nich:

„Dziwne były te rozmowy z pracodawcą, to mi się wydaje, że były trochę naciągane. Były takie śmieszne, takie sztuczne. [...] Inaczej jest w biurze jak ktoś idzie do pracy a inaczej jak idzie na budowę. Jak idę za komputer do biura to są inne rozmowy o pracę, a jak idę do pracy na budowę to się mnie pracodawca po prostu pyta czy robiłem to, czy to umiem, no rozmowa całkiem inna. Powinni pokazywać bardziej różnorodne te rozmowy” [R:9M_Marcin, lat 35].

Taka sytuacja wskazuje, iż oferowane działania z zakresu poradnictwa zawodowej nie były dostosowane do rzeczywistych potrzeb ich odbiorców. Brak wiedzy na temat realiów życia osób w sytuacji bezdomności powoduje, że tego typu wsparcie jest bezcelowe i bezskuteczne. Osoba świadcząca poradnictwo powinna wykazywać się umiejętnością nawiązania porozumienia oraz zbudowania zaufania, a przede wszystkim potrafić dostosować działania do potrzeb oraz poziomu intelektualnego i mentalnego ich odbiorcy. Choć respondenci miło wspominają testy osobowościowe robione w trakcie zajęć z poradnictwa zawodowego, to biorąc pod uwagę sytuację życiową badanych ciężko stwierdzić by tego typu zajęcia miały znaczący wpływ na ich dalszą ścieżkę edukacyjno-zawodową. Niepokojącym wydaje się fakt, iż żaden z badanych respondentów nie wspomniał o takim wsparciu z poradnictwa zawodowego, jak np. przygotowanie indywidualnego planu działania w kontekście poszukiwania pracy.

Brak aktywności zawodowej nie można rozpatrywać nie biorąc pod uwagę innych problemów doświadczanych przez osoby zagrożone wykluczeniem społecznym. W przypadku osób bezdomnych ważna jest pomoc w uporządkowaniu tych sfer życia, które pozornie nie są związane z rynkiem pracy. W niektórych projektach, w których brali udział badani, była możliwość skorzystania ze specjalistycznego poradnictwa: prawników, pracowników socjalnych, psychologów, psychiatrów, terapeutów uzależnień. Respondenci pozytywnie wypowiadali się na temat tego typu form wsparcia. Wielu badanych zadeklarowało potrzeby z obszaru deficytów psychologicznych, takie jak zwiększenie pewności siebie, asertywności, nabycie umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. W większości zdecydowanie pozytywnie oceniali wsparcie psychologiczne.

„Z psychologiem – no raczej, w moim przypadku to co wiedziałem nic mi tak w sumie... ale dużo osobom pomogło. To widać było po ich zachowaniu, trochę zmieniło się w rozmowie znaczy się. Bo były indywidualne i grupowe spotkania. A co się zmieniło w ich zachowaniu? Tak jakby troszeczkę rozsądniejsi, przynajmniej niektórzy stali. Bo niektórzy sobie tam lekceważyli. Do wielu osób dotarło to, że zmienili troszkę swoje zachowanie i podejście do życia. Zastanowili się nad jak to się mówi, nad swoim...” [R:6M_Jurek, lat 57].

Pomoc psychologiczna ma szczególne znaczenie, ponieważ osoby długotrwale bezrobotne często charakteryzują się syndromem wyuczonej bezradności, który prowadzi do deficytów poznawczych, motywacyjnych i emocjonalnych. Osoby doświadczające syndromu wyuczonej bezradności często wykazują również braki w sferze zachowań społecznych. Nie potrafią nawiązać rozmowy, wyrażać jasno swojego zdania, mówić o sprawach osobistych, a także określać własnych pragnień, czy przyjmować krytyki ze strony innych ludzi (Przełowiecka 2010: 191–204). Osoby długotrwale bezrobotne doświadczające ubóstwa oraz bezdomności w szczególności wymagają działań umożliwiających im odzyskanie kontroli i wiary we własną skuteczność oraz wyznaczenia celu życiowego.

Zakończenie

Działania edukacyjne oferowane w ramach projektów z zakresu aktywnej integracji, charakteryzowały takie same właściwości jak aktywność zawodową, która to jest wartością ze względu na wpływ na rozwój człowieka poprzez:

- Σ angażowanie procesów psychicznych: pamięć, myślenie, uwaga, spostrzegawczość;
- Σ zmuszanie człowieka do rozwiązywania nowych, trudnych, złożonych zadań teoretycznych, praktycznych, organizacyjnych itp. a przez co kształtowanie jego inteligencji;
- Σ rozwijanie schematów percepcyjno-poznawczych (adekwatną samoocenę, asymilacyjno-akomodacyjną formę przystosowania itp.);
- Σ rozwijanie postawy twórczej u człowieka (Kowalczyk 1980: 125).

Uczestnictwo w projekcie nie tylko wpływało na wzrost kapitału ludzkiego poszczególnych osób bezdomnych, ale i dawało im cel oraz poczucie, że robią coś konkretnego i ważnego. Jest to istotne, ponieważ posiadanie celu wpływa na odczuwanie poczucia sensu życia, który jest podstawową potrzebą psychologiczną człowieka posiadającą wartość mobilizującą do wysiłku. Z wypowiedzi badanych osób bezdomnych, długotrwale bezrobotnych wynika, że oferowane

formy wsparcia tworzyły przestrzeń społeczną i edukacyjną, ale nie zawsze były w pełni adekwatne do jednostkowych potrzeb ich odbiorców. Działania wzmacniające siły osób wykluczonych społecznie powinny być dostosowane do ich wyjściowego potencjału oraz aktualnej sytuacji życiowej. Osoby bezdomne to szczególna grupa wymagająca specjalnego, indywidualnego i nie zawsze standardowego podejścia w zakresie edukacji i aktywizacji społeczno-zawodowej. Pisała już o tym Helena Radlińska: „Najtrudniejsze zadania przypadają wychowawcom, działającym wśród wykolejonych, wyrzuconych poza nawias normalnego współżycia społecznego. Poprzez wszelkie przeszkody, jakie stawiają nędza, krzywda, ciemnota, choroba, szukają oni sił fizycznych i duchowych, które można będzie wprowadzić do akcji ratowniczej. Używając czasem sposobów, które wydają się dziwacznymi ludziami ze świata «normalnego» [...]” (Radlińska 1947: 204).

Bibliografia

- Aleksander T. 1995. *Kształcenie ustawiczne*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Żak, Warszawa, s. 295.
- Bełza M., Gajdzica Z. 2016. *Wprowadzenie*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, t. 22, nr 1/2016, red. Z. Gajdzica, s. 9.
- Czerniawska O. 2009. *Edukacja jako pomoc w rozwoju w ujęciu andragogiki i gerontologii*, [w:] *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, PWN, Warszawa, s. 433.
- Firkowska-Mankiewicz A. 2012. *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 16–18.
- Illeris K. 2006. *Trzy wymiary uczenia się*, tłum. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław, s. 233.
- Jurgiel A. 2010. *Druga szansa czy gorsza szansa? Społeczne znaczenie edukacji dorosłych*, [w:] *Człowiek w systemie pomocy. Konteksty i rozwiązania edukacyjne. Monografia zbiorowa*, red. A. Kożyczkowska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk, s. 141–142.
- Kowalczyk J., *Antropotwórcze i psychologiczne funkcje pracy*, [w:] *Stosowana psychologia wychowawcza*, red. A. Gurycka, PWN, Warszawa 1980, s. 125.
- Leśniak-Berek E. 2008. *Reforma edukacji – możliwości i bariery edukacyjne z perspektywy osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*, [w:] *Praca socjalna i polityka społeczna – obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, red. K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Joachimska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 128.
- Pilch T. 2009. *Pedagogika społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji*, [w:] *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, PWN, Warszawa, s. 103.

- Podgórska-Jachnik D. 2014a. *Praca socjalna z osobami bezdomnymi*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa, s. 14–15.
- Podgórska-Jachnik D. 2014b. *Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa, s. 58–59.
- Pólturzycki J. 2004. *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, „E-mentor”, nr 5(7)/2004, s. 1–3.
- Przełowiecka K. 2010. *Zjawisko wyuczonej bezradności u klientów instytucji pomocy społecznej – przyczyny, konsekwencje, możliwości przeciwdziałania*, [w:] *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 191–204.
- Radlińska H. 1947. *Oświata dorosłych*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa, s. 204.
- Slee R. 2004. *Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education*, [w:] *Special Educational Needs and Inclusive Education*, vol. 2. Inclusive Education, ed. D. Mitchell, Routledge Falmer, London–New York, s. 73–85.
- Slee R. 2011. *The Irregular School: Exclusion, Schooling, and Inclusive Education*. Abbingdon, Routledge, UK, London, s. 164.
- Szumski G. 2011. *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Wydawnictwo Humanitas, Sosnowiec, s. 17–18.

Ewa Skrzetuska

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego

Zakład Pedagogiki Ogólnej

ORCID: 0000-0003-2035-6082

Refleksja nauczyciela podstawą działań włączających w edukacji

Summary

TEACHERS' REFLECTION AS A BASIS FOR INCLUSIVE ACTIVITIES IN EDUCATION

The article presents the role of teachers' professional reflection in inclusive education. A teacher in a classroom with pupils with diverse educational needs (including persons with disabilities, behavioural disorders or coming from different cultures) faces many non-standard educational situations. He/She must modify his/her educational activities based on observation of phenomena, deepening his/her knowledge and reflection on his/her observations. In these activities he/she should get the help of specialists, school administration and social environment. The author draws a model of changing the personal professional knowledge of teachers of self-reflection.

Key words: teacher's reflection, inclusive education

red. Paulina Marchlik

Wstęp

Edukacja włączająca ma na celu stworzenie takich warunków edukacji, by wszyscy uczniowie mogli na równych prawach uczestniczyć w uczeniu się i brać udział w aktywnościach szkolnych. Jest ona rozumiana jako włączenie każdego ucznia do „szkoły dla wszystkich”. W ramach procesu inkluzji uczniowie nie są dzieleni na grupy tych, którzy mają specjalne potrzeby i tych, którzy ich nie mają. Pedagogika inkluzyjna zakłada, że różnorodność jest normalna, że

nie należy oczekiwać „osiągania ze wszystkimi uczniami tego samego standardu kształcenia”, lecz bezwarunkowo zaakceptować potrzeby wszystkich dzieci (Lechta 2010: 324). Victor Lechta podkreśla, że należy odróżnić indywidualne włączenie osób uczących się w odmienny sposób od działań integracyjnych. Nastawienie na specjalne potrzeby edukacyjne np. osób z niepełnosprawnością, zaburzeniami zachowania, zróżnicowanych pod względem etnicznym czy narażonych na wykluczenie z innych powodów może wyróżniać takich uczniów, tworzyć wewnątrz klasy granice i krystalizować podział na „swoich” i „obcych”. Edukacja inkluzyjna ma stwarzać warunki do uczenia się i funkcjonowania w życiu społecznym każdemu uczniowi, wspierać go i dążyć do jego rozwoju. Chodzi o to, by klasa stanowiła jedno wspólne miejsce i sprzyjała pełnej socjalizacji uczniów (Gajdzica 2016: 90).

W świetle tendencji emancypacyjnych oraz idei włączenia wszystkich, w tym osób z niepełnosprawnością, do bycia razem w zróżnicowanym społeczeństwie, działanie na rzecz heterogeniczności grup uczących się jest świadomym wyborem określonych wartości i pracą na rzecz zmiany w organizacji szkolnego uczenia się, wprowadzenia do szkoły obszarów równości i wolności, równych praw dla wszystkich. Chociaż niekiedy inkluzyjne kształcenie budzi wątpliwości, co do jasności założeń i efektywności w sytuacjach szkolnych (por. Wlazło 2016: 51), podkreśla się jego wpływ na zmianę świadomości społecznej dotyczącej praw osób z niepełnosprawnością.

Edukacja inkluzyjna wymaga stałego diagnozowania zjawisk, naturalnego indywidualizowania bieżących działań szkolnych wobec uczestników procesu uczenia się. Wymaga ona dostosowania się nauczyciela do grupy, w której pracuje, świadomości własnych odczuć i reakcji. W skomplikowanej sytuacji zróżnicowanej klasy nauczyciel musi stale zastanawiać się nad własnym postępowaniem i stale rozbudowywać warsztat pracy. Czy takiego postępowania może się on nauczyć się w trakcie przygotowywania się do pracy w szkole, jakie procesy są potrzebne, by mógł on dobrze rolę swoją spełniać?

Sytuacja społeczno-dydaktyczna w zróżnicowanej klasie szkolnej

Uczniowie trafiają do klasy szkolnej w sposób przypadkowy, wybór szkoły dokonywany przez rodziców związany jest z miejscem zamieszkania, opinią o szkole, wiekiem dziecka. Dzieci z zaburzeniami rozwoju i różnymi potrzebami edukacyjnymi mogą mieć spore trudności w korzystaniu ze zwykłych sposo-

bów realizacji procesu kształcenia obecnych w szkołach. Praca z nimi wymaga modyfikowania materiałów, treści, dostosowania ocen, tak by każdy uczeń był zmotywowany do uczenia się. Problemy w takiej klasie dotyczą też włączenia się do grupy. W czasie wspólnego pobytu w klasie uczniowie łączą się w mniejsze, nieformalne podgrupy, tworzy się grupa społeczna. Wybór kolegi uwarunkowany jest różnymi czynnikami. Dzieci z niepełnosprawnością, chore czy zachowujące się w sposób niestandardowy, bywają narażone na odsunięcie od grupy czy nawet na odrzucenie (Parczewska 2012: 212). Wymagają więc specjalistycznych zabiegów ułatwiających im włączenie się do grupy społecznej (Skrzetuska 2017: 282). Utrzymanie pozytywnych relacji wśród dzieci umożliwiają tworzone w sposób podmiotowy zasady postępowania wobec siebie i przestrzeganie ich przez wszystkich. Takich działań nauczyciel nie może z góry zaplanować ani jednorazowo załatwić. Rozumiejąc ideę edukacji włączającej, musi stale obserwować klasę i modyfikować podejmowane czynności w zależności od pojawiających się problemów. Praca z uczniami o zróżnicowanych potrzebach wymaga dużej świadomości skutków podejmowanych działań, dokonywania koniecznych zmian, poszukiwania rozwiązań. Dyskusja z osobami mającymi doświadczenie w danym zakresie, rozmowa ze specjalistami, czytanie literatury specjalistycznej mogą ułatwić wybór. Ale podjęcie tych działań i decyzja co do ich realizacji leży w rękach nauczyciela. Profesjonalny ogląd sytuacji i refleksja nad swoim działaniem musi mu towarzyszyć na co dzień.

Profesjonalna refleksja w pracy nauczyciela w świetle literatury

Powstało wiele modeli refleksyjnego uczenia się w przygotowaniu zawodowym (Moon 1999; Schön 1983; Borton 1970; Greenway 2002; Kolb 1984; Gibbs 1988; Johns 2000; por. Perkowska-Klejman 2013: 75–90). Modele te opisują przebieg refleksji nad własną praktyką zawodową. Wielu autorów podkreśla konieczność zastanowienia się nad własnymi decyzjami podejmowanymi w sytuacjach trudnych, czynnikami, jakie na nie wpłynęły, nad odczuciami pojawiającymi się w tym momencie. Postępowanie, jakie podejmie uczący się w podobnej sytuacji zależy od oceny tego, co zaszło, jakie wyciągnął on wnioski. Niektórzy autorzy wskazują na wagę konfrontowania swoich spostrzeżeń z innymi osobami zainteresowanymi tymi zagadnieniami. Może się to odbyć w sposób bezpośredni poprzez dyskusję z partnerem lub mentorem albo poprzez poszukiwanie rozwiązań w literaturze. Tylko tak zdobyta wiedza

osobista jest operatywna i pozwala na samodzielność oraz kreatywność w profesjonalnym działaniu.

Analizując sytuację nauczyciela podejmującego zawodowe działania w zakresie kształcenia i wychowania swoich uczniów przywoływana jest koncepcja „refleksyjnego praktyka” Donalda Schöna. W swoich rozważaniach autor ten stwierdza, że przy rozwiązywaniu problemów powstających podczas pracy zawodowej, zwłaszcza w profesjach charakteryzujących się niestabilnością i niepewnością, nie jest możliwe zastosowanie znanych i wyćwiczonych procedur (Schön 1983: 23; Schön 1992: 49). Wobec tego poza kierunkowym kształceniem profesjonalnym konieczne jest wdrażanie pracownika do refleksji. Refleksja jest rozumiana jako „namysł nad konkretną czynnością, a także nad całym cyklem działania profesjonalnego, z nastawieniem na jego modyfikację” (za Kwiatkowska 1997: 145). Schön wyodrębnia dwa rodzaje refleksji:

- Σ refleksję w działaniu, która ma „natychmiastowe znaczenie dla działania”, w razie potrzeby może wpływać na modyfikowanie działania na bieżąco,
- Σ refleksję nad działaniem, czyli „namysł dokonywany z dystansu czasowego, nad tym co już zaistniało”, dotyczy działania przeszłego, zmienia przyszłe działanie, przyczynia się do tworzenia wiedzy profesjonalnej (za Kwiatkowska 1997: 147).

Człowiek konfrontuje wiedzę praktyczną z otrzymaną wiedzą formalną, potwierdza jej słuszność lub zaprzecza, włącza do własnego systemu znaczeń i odnosi do dalszych swoich działań. Schön (1992: 60) podkreśla potrzebę prześmyślenia swojego działania wtedy, kiedy nie ma presji czasu, wtedy podmiot tworzy nową własną wiedzę. Ten proces ma charakter cykliczny, powtarzający się w nowych, trudnych sytuacjach, co prowadzi do osobistego profesjonalnego rozwoju.

Henryka Kwiatkowska odnosząc rozważania Schöna do pracy nauczyciela, podkreśla że „refleksja jest procesem intelektualnym, polegającym na strukturyzacji bądź restrukturyzacji doświadczenia, posiadanej wiedzy, czy nawet intuicji” (1997: 146). Zauważa, że nauczyciel często staje wobec zadań zawodowych w sytuacji „nowicjusza” tzn. musi działać, a nie ma podstaw teoretycznych ani wiedzy, czy instrumentów do tego działania. Zdarza się to w sytuacji zachowań uczniów, które wykraczają poza zazwyczaj spotykane (Kwiatkowska 2008: 70). W wyniku refleksji rozwija się wiedza osobista, mogąca pomóc w rozwiązywaniu nowych sytuacji. „Posługując się refleksją, jako swoistym sposobem poznania, nauczyciel tworzy szczególną konstrukcję myślową w postaci wiedzy osobistej, składającej się z sądów, ocen przeświadczeń, norm, antycypacji odnoszącej się do żywej materii jego działania pedagogicznego. Taka wiedza

nie może być efektem przekazu... Potrzeba i umiejętność namysłu nad własną praktyką jest drogą rozwoju nauczyciela” (Kwiatkowska 2008: 123). Dalej idącą propozycją, opisywaną przez Kwiatkowską, jest „badanie w działaniu”. Nauczyciel realizuje jednocześnie dwie role – praktyka i badacz. Ponieważ działa on w dobrze znanym sobie środowisku, może dotrzeć do „takich warstw poznania, które są niedostępne” badaczom spoza otoczenia. Autorka proponuje trzy etapy tego działania:

1. Ogólne zorientowanie się w sytuacji, poznanie z wielu punktów widzenia okoliczności pojawiających się sytuacji edukacyjnych, ocenę istniejących możliwości i ograniczeń;
2. Sporządzenie ogólnego planu własnego działania i podjęcie decyzji, co będzie rejestrowane i dokumentowane, rejestrowanie i dyskutowanie nad zmianami, ocenianie efektywności dokonywanych zmian;
3. Korygowanie swojego planu ogólnego i wdrożenie nowych rozwiązań oraz powrót do punktu drugiego i kontynuowanie procesu badawczego (Kwiatkowska 2008: 225–226).

Ciągle dostosowywanie się do nowych, zauważonych zjawisk, analizowanie ich, powoduje, że nauczyciel staje się profesjonalnym badaczem, tworzącym wiedzę na bazie własnej praktyki.

Podobnie koncepcję profesjonalnego rozwoju nauczyciela buduje australijski badacz Jim Butler (1996). Odnosząc się do koncepcji Schöna, dodaje do niej jeszcze jeden punkt. Rozumiejąc proces refleksji jako współdziałanie kontekstu osobowego wewnętrznego z zewnętrznym, wymienia jej trzy postacie:

- Σ refleksja ukierunkowana na działania – w momencie przygotowywania działania;
- Σ refleksja w działaniu – odbywa się w trakcie realizowanych działań;
- Σ refleksja ponad działaniami – obejmuje ocenianie swoich działań i modyfikowanie ich pod wpływem wniosków z nich płynących (Butler 1996: 43; por. też Gaś 2001: 45).

Dzięki refleksji nauczyciel poszerza swoją wiedzę, wzbogaca osobowość oraz poprawia jakość działalności zawodowej. Butler podkreśla wagę praktycznego szkolenia nauczycieli i możliwość przedyskutowania zauważonych zjawisk oraz nowych rozwiązań z innymi uczestnikami szkolenia. Osoba szkoląca nauczycieli powinna stwarzać warunki do uczenia się w ten sposób. W trakcie takiego szkolenia osoba ucząca się odkrywa samodzielnie sposoby rozwiązania rzeczywistych problemów oraz konfrontuje swoją wiedzę z doświadczeniami innych. Jest to czasochłonne, ale najbardziej skuteczne.

Zbigniew Gaś (2001) opisuje koncepcje szkoleń zawodowych nauczycieli, które mają stymulować ich rozwój profesjonalny, analizuje ich specyfikę. Po przeprowadzeniu wnikliwych badań nad polskimi doświadczeniami w tym zakresie autor ten stwierdza, że w Polsce „doskonalenie zawodowe nauczycieli charakteryzuje się ograniczoną skutecznością” (Gaś 2001: 196). Uważa, że przyczyną tego zjawiska jest nakierowanie na formalne podniesienie kwalifikacji, a nie chęć własnego rozwoju osobowego. Autorzy często podkreślają konieczność stworzenia wokół nauczyciela systemu wsparcia w jego samodoskonaleniu się i motywowania go do dyskusji i refleksji. Stwierdzają, że refleksja nad własnym działaniem powinna się znaleźć w programach kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Przygotowanie nauczyciela do refleksyjnego działania w edukacji

Profesjonalny rozwój nauczyciela zakłada kształtowanie osobowości i rozwijanie umiejętności zawodowych. Robert Kwaśnica podkreśla, że swoistość pracy nauczyciela stoi w sprzeczności z założeniem, że w pełni opanuje on kompetencje zawodowe podczas kształcenia akademickiego. Zadaje wprost pytanie „Czy możliwe jest pełne przygotowanie zawodowe nauczyciela?” Przecież działa on w sytuacjach niepowtarzalnych, więc ten proces zawsze jest niedokończony i prowizoryczny (Kwaśnica 2006: 293–297). Studia wyższe dają prawo wykonywania zawodu, ale tylko stanowią podstawę do dalszego rozwoju. Wykształcenie nauczyciela to także przygotowanie go do stałej pracy na sobą i swoimi umiejętnościami.

Štefan Porubský różnicuje pojęcie „wykształcenie człowieka” i „kwalifikacje zawodowe”. Przez wykształcenie rozumie sumę wiedzy, zdolności intelektualne oraz postawy człowieka wyrażające jego poziom kulturalny – uważa je za wartość autoteliczną. Natomiast kwalifikacje zawodowe widzi jako specyficzny rodzaj wykształcenia pozwalający na wykonywanie określonej działalności. Mają one wartość przede wszystkim na rynku pracy, pozwalają na konkurowanie na tym rynku (Porubský 2011: 69). W tym rozumieniu absolwent studiów nauczycielskich jest wykształcony i uzyskuje kwalifikacje zawodowe do podjęcia pracy nauczyciela. Ukończona szkoła nie kończy procesu jego rozwoju. Musi on kontynuować doskonalenie się i kształtować swoją osobowość. Od człowieka wykonującego taki zawód oczekuje się świadomego planowania podnoszenia swoich kompetencji w wielu zakresach (technicznych, komunikacyjnych, moralnych

czy interpretacyjnych) oraz korzystania z różnych form szkoleń pomagających je usprawnić.

Teoretyczna wiedza studentów kończących kierunki pedagogiczne ma niewielkie przełożenie na ich działalność pedagogiczną zauważa Zuzanna Zbróg. Przygotowując kandydatów na nauczycieli, nauczyciel akademicki poprzez określone działania może pomagać im przekształcać swoje potoczne przekonania o pracy pedagogicznej oraz stereotypy zachowań, które wynikają z ich wcześniejszych doświadczeń w edukacji. Powinien też przygotować absolwenta do modyfikowania siebie w pracy zawodowej (Zbróg 2017: 97). W tym celu zaleca celowe tworzenie zróżnicowanych sytuacji w trakcie praktyk, omawianie spostrzeżeń w szerszej grupie studentów, wymianę opinii na temat doznawanych odczuć i ocenę spostrzeganych zjawisk. Przekonywanie się wzajemne, poszukiwanie rozwiązań wyzwala odkrywanie potrzeby korzystania z własnych pomysłów oraz przemyślenia na nowo zaobserwowanych sytuacji (Zbróg 2017: 102). W celu przekształcenia sposobu myślenia o swojej roli jako nauczyciela, potrzebna jest zmiana kierunku prowadzenia dyskusji o zjawiskach spotykanych w trakcie praktyk, odwoływanie się do wiedzy teoretycznej i konfrontowanie jej z doświadczeniami, porównywanie z własnymi przekonaniem i przeżyciami. Jednak, jak podkreśla autorka, nadal w kształceniu akademickim dominuje model przekazywania gotowej eksperckiej wiedzy, brak jest dyskusji nad teorią i rozważania jej ograniczeń, wskutek czego wśród nauczycieli panuje przekonanie o nieprzydatności wiedzy o charakterze naukowym w praktyce szkolnej (Zbróg 2017: 105).

Możliwość rozwijania umiejętności przyszłych nauczycieli poprzez mentoring i coaching realizowany przez „nauczyciela z powołaniem”, opiekującego się studentem w trakcie praktyk zawodowych zauważa Jan Grzesiak. Analiza własnego postępowania pozwala studentowi odkryć swoje mocne i słabe strony oraz określić cele i zadania własnego rozwoju. Praktyka pedagogiczna, jako współpraca szkoły wyższej i środowiska, powinna stworzyć warunki do refleksji oraz dyskusji nauczyciela, studenta oraz „nauczyciela-nauczycieli” czyli nauczyciela akademickiego (Grzesiak 2010: 582).

W odpowiednio organizowanych praktykach studenckich, możliwość rozwijania refleksji nad swoim działaniem upatrują Beata Bednarczuk, Krystyna Kusiak i Dorota Zdybel. Opisują one przejawy tej refleksji w postaci pisemnych przemyśleń studentek pedagogiki dotyczących własnego działania w czasie praktyk. Uwagi zawierały głównie odczucia związane z realizowaniem konkretnych czynności na lekcjach, ocenę własnej wiedzy i umiejętności metodycznych, ich

praktycznej przydatności. Refleksje te miały charakter osobisty i skłaniały do namysłu nad zdobytymi doświadczeniami (Bednarczuk, Kusiak, Zdybel 2011: 213). Zjawisko zmiany sposobu myślenia o własnej pracy pod wpływem refleksji nad praktyką, opisywano w odniesieniu do nauczycieli języków obcych (Lewińska 2010: 538; Szplit 2015: 125).

Jednak zapisywanie własnych refleksji w trakcie praktyk pedagogicznych studentów pedagogiki jest rzadkie, a dyskusja z innymi nad sytuacjami trudnymi, z którymi się spotkali, prawie nieobecna.

Edukacja włączająca jako szczególnie wymagająca refleksji nauczyciela

Absolwent studiów nauczycielskich, podejmując po studiach pracę w szkole, zakłada, że jest odpowiednio przygotowany do jej prowadzenia. W początkowym okresie musi jednak przekształcić wiele swoich wyobrażeń o tej pracy oraz przekonań o własnych umiejętnościach. Może nawet odbierać jej rozpoczęcie jako „szok zawodowy”, tak różne były jego wcześniejsze sposoby myślenia o wykonywaniu tego zawodu (Jodłowska 1991: 66).

W zwykłej klasie szkolnej obecność dzieci z niepełnosprawnością oraz z różnymi zaburzeniami rozwojowymi staje się powszechna. Praca z nimi nie może być traktowana jak zadanie przerastające możliwości, do którego nauczyciel nastawia się negatywnie i oczekuje, że ktoś z zewnątrz zadecyduje, co ma robić z takim uczniem. Jak wcześniej zaznaczono, każdy nauczyciel powinien być nastawiony na przekształcanie własnych przekonań i dotychczasowych sposobów działania oraz na poszukiwanie zindywidualizowanych rozwiązań w napotykanym trudnym, niestandardowym lub kryzysowym zdarzeniach pojawiających się w trakcie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Powinien świadomie prowadzić obserwację uczniów, samoobserwację swoich zachowań i skutków swoich decyzji oraz reakcji na nie otoczenia oraz umieć przedyskutować z innymi podejmowane działania. Dialog powinien obejmować też dyskusję z uczniem, aby wspólnie z nim znaleźć najbardziej dostosowane dla niego sposoby pracy. Dotyczy to przykładowo uczniów z zaburzeniami widzenia (por. Czerwińska 2017: 68).

Zakładając, że wkrótce w praktyce edukacyjnej będzie coraz większy nacisk na edukację włączającą jako realizującą prawa dziecka do kształcenia się we

własnym środowisku, nasila się potrzeba wdrożenia studenta-praktykanta i nauczyciela do refleksyjnego działania. Konieczne jest stworzenie warunków do namysłu nad własną praktyką, pogłębiania indywidualnej wiedzy w zależności od składu osobowego klasy i warunków środowiska, w jakim działa pedagog. Do realizacji edukacji inkluzyjnej potrzebne są nauczycielowi, jak i studentowi-praktykantowi, określone umiejętności:

- Σ diagnozowanie sytuacji i poszukiwanie wiedzy na jej temat – wyjaśnianie zjawisk pojawiających się w działaniu pedagogicznym (w literaturze, internecie, u specjalistów, u kolegów, na kursach i studiach podyplomowych);
- Σ gromadzenie różnorodnych rozwiązań dydaktycznych i wychowujących, dotyczących specyficznych grup uczniów;
- Σ stałe dyskutowanie o napotykanym problemach w grupach nauczycieli (systematycznie organizowane spotkania w celu wymiany doświadczeń), uzgadnianie z rodzicami sposobów rozwiązywania problemów z ich dzieckiem;
- Σ umiejętne zorganizowanie sobie środowisk wspierających podejmowane działania, przekonywanie do nich administracji szkolnej i rodziców;
- Σ zapisywanie swoich spostrzeżeń i dzielenie się nimi (również z wykorzystaniem internetu) oraz wymiana doświadczeń z rodzicami i innymi nauczycielami tych uczniów dotyczących efektywności podejmowanych działań.

Na takie „miękkie” umiejętności należałoby zwracać uwagę w trakcie kształcenia nauczycieli.

Nauczyciele coraz częściej obserwują i kontrolują własne działania i samodzielnie poszukują rozwiązań. Autoewaluacja dotyczy zarówno własnych reakcji emocjonalnych, stylu pracy, wyboru sposobu realizacji procesu kształcenia, doboru pomocy dydaktycznych, uzyskanych efektów pracy. Znajdując samodzielnie dobre rozwiązania napotykanym problemom nauczyciele w coraz większym stopniu je stosują i stają się kreatorami nowych sposobów pracy.

Wiedza osobista, tworzona w trakcie działania, jest szczególnie potrzebna w edukacji włączającej grupy uczniów o różnych potrzebach edukacyjnych. W klasie, w której znajdują się dzieci z zaburzeniami rozwoju, z niepełnosprawnością, zagrożonych wykluczeniem, nauczyciel ma częściej niż zwykle do czynienia ze złożonymi, niepowtarzającymi się sytuacjami. Nie może kierować się w niej bezpośrednio wiedzą teoretyczną, gdyż nie zawiera ona szczegółowych wskazówek, lecz ogólnie opisuje zjawiska.

Uświadomienie sobie przez nauczyciela roli wiedzy osobistej pomaga mu w zrozumieniu sensu poznawania naukowych opracowań, jako pomagających w rozumieniu zjawisk, a nie dających gotowe schematy postępowania. Zauważa

on konieczność stałej refleksji nad własnym działaniem, zwłaszcza w warunkach coraz bardziej komplikującej się roli zawodowej, oraz poszukiwania własnych rozwiązań. W świetle niniejszej analizy, refleksja dotycząca własnej pracy nauczyciela edukacji włączającej powinna się wyrażać w:

1. **Refleksji przed podjęciem pracy** – jest to przygotowanie specjalistyczne, teoretyczne, rozmowa ze specjalistami i osobami znającymi dziecko, przegląd opinii o konkretnym uczniu, jego wcześniejszej karierze edukacyjnej, uświadomienie sobie stereotypowych przekonań własnego środowiska. Także dotyczy to analizy własnych umiejętności i wcześniejszych doświadczeń.
2. **Refleksji w trakcie realizacji zadań** – tzn. monitorowanie pojawiających się sytuacji wychowawczych, obserwacja własnego stosunku do ich rozwiązywania (zadowolenie–niezadowolenie) oraz elementy budzące szczególną troskę, które dotyczą ucznia lub jego otoczenia–środowiska domowego, rówieśników, ich rodziców, reakcji administracji szkolnej i kolegów–nauczycieli. Musi ona objąć poszukiwanie i wypróbowanie nowych rozwiązań, dyskusowanie o nich, także z uczniem.
3. **Refleksję po określonych etapach działań** – odroczone ocena skuteczności działań, zadowolenia własnego i ucznia, jego rodziców oraz otoczenia, zdefiniowanie (opisanie) tych doświadczeń lub przedyskutowanie ich z innymi praktykami mającymi podobne doświadczenie, ocena zgodności z literaturą i opiniami specjalistów. Wtedy następuje pogłębienie wiedzy osobistej i skonfrontowanie jej z wiedzą naukową oraz ulepszenie własnych działań edukacyjnych.

To działanie musi mieć charakter stały, nauczyciel musi być nastawiony na powtarzanie się tego procesu. Przygotowując się do pracy student powinien podejmować próby refleksyjnego oceniania siebie i efektywności swojej pracy. Natomiast w praktyce szkolnej powinny się pojawić zachęty do takiego działania.

Podsumowanie

Nauczyciele są członkami społeczności lokalnej, przejmują jej sposoby spostrzegania rzeczywistości. Niezbyt chętnie widzą dzieci z trudnościami rozwojowymi w swojej klasie, mogą mieć wiele stereotypów na temat uczniów trudnych, obawiają się o dodatkowe obciążenie pracą z dziećmi z niepełnosprawnością bez wystarczającej rekompensaty. Praca z takimi uczniami wymaga

przecież zaangażowania i wysiłku, poszukiwania nowych rozwiązań, zdobywania dodatkowych kwalifikacji. Podczas kierowania szkołą nie można polegać na wydawaniu poleceń nauczycielowi i doraźnym ocenianiu za podejmowane działania. Nie można też ograniczyć się do gratyfikacji finansowej. Maria Wanda Kopertyńska podkreśla, że w celu zachęcenia pracowników do innowacji nie wystarczą motywacje związane z wynagrodzeniem, choć zauważa, że są one ważne przy podejmowaniu zobowiązań. Dodatki finansowe szybko powszednieją, dlatego motywowanie powinno być poszerzone o pozamaterialne bodźce do działania, które bardziej stabilnie utrzymują zaangażowanie. Ważne jest stworzenie sytuacji poczucia wagi wypełniania swoich obowiązków, tzn. odczuwania szacunku i uznania za podejmowany trud, odczuwanie więzi z innymi osobami, które też je realizują, wzmacnianie chęci podejmowania twórczej aktywności i możliwości doskonalenia się (Kopertyńska 2009: 199, 206).

W warunkach edukacji włączającej wsparcie nauczyciela, który odczuwa potrzebę kształcenia się powinno być stałe i dostępne dla wszystkich. Ważne jest kierowanie nauczycieli na kursy podnoszące kwalifikacje, umożliwiające dyskusje z kolegami-nauczycielami, którzy mieli doświadczenie z uczniami z określonym rodzajem zaburzeń. Także dostęp do specjalistów, zrozumienie problemów przez administrację szkolną oraz stworzenie na terenie szkoły możliwości pozaformalnych kontaktów z rodzicami, to podstawowe formy wsparcia niezbędne do realizacji takiej edukacji. Z badań wynika, że działań nowatorskich i wymagających twórczego zaangażowania się najchętniej podejmują się nauczyciele w pełni swojej dorosłości. Ich motywacja do działania to przede wszystkim chęć podniesienia efektów własnej pracy oraz wypróbowania własnych pomysłów i osobista satysfakcja (Szulz 1994: 185, 177). W przypadku wprowadzania zmian na rzecz dzieci z niepełnosprawnością, nauczyciele podkreślają wagę takich, które uatrakcyjnają zajęcia dla całej klasy, czyniąc aktywnymi zarówno tych uczniów, jak i ich kolegów z klasy (Gajdzica 2013: 243). Natomiast przymus i presja budzi opór i niechęć w przyjęciu „trudnych” uczniów. Ważna jest pozytywna ocena dokonywanych zmian, akceptacja stawianych celów oraz poczucie wsparcia przez grupę zawodową, administrację szkolną i otoczenie społeczne. Wtedy nauczyciel jest skłonny do zaangażowania i zwiększenia swojej aktywności, potraktowania dodatkowych zadań jako swego „wolontariatu” na rzecz społeczeństwa.

Upowszechnienie edukacji włączającej może wpływać na stopniową zmianę myślenia o zapewnieniu wszystkim uczniom, w całej ich różnorodności, jak najlepszych warunków do rozwoju oraz przekonanie całej społeczności o sensowności takich przekształceń.

Bibliografia

- Bednarczuk B., Kusiak K., Zdybel D. 2011. *Przejawy refleksyjności przyszłych nauczycieli w świetle badań empirycznych*, [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej, indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 203–225.
- Butler J. 1996. *Professional development: Practice as text, reflection, as process, and self as locus*, „Australian Journal of Education”, nr 3, s. 265–283.
- Czerwińska K. 2017. *Refleksyjność w pracy dydaktycznej z uczniem z niepełnosprawnością wzroku – wybrane aspekty teoretyczne*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, t. XXXVI, z. 2, s. 59–73.
- Gajdzica A. 2013. *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych, między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Gajdzica Z. 2016. *Pogranicza, peryferia i centra włączania ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, t. 22: *Inkluzja edukacyjna, idee, teorie, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*, nr 1, s. 89–98.
- Gaś Z. 2001. *Doskonalący się nauczyciel*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Grzesiak J. 2010. *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Wydawnictwo UAM, PWSZ, Kalisz–Konin, s. 577–584.
- Jodłowska B. 1991. *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela klas początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kopertyńska M.W. 2009. *Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa.
- Kwaśnica R. 2006. *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 291–320.
- Kwiatkowska H. 1997. *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Kwiatkowska H. 2008. *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Lechta V. 2010. *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s. 321–335.
- Lewińska J. 2010. *Refleksyjność w podnoszeniu kompetencji metodycznej nauczycieli języka angielskiego*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Wydawnictwo UAM, PWSZ, Kalisz–Konin, s. 529–540.
- Parczewska T. 2012. *Doświadczenie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Perkowska-Klejman A. 2013. *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1 (161), s. 75–90.
- Porubský Š. 2011. *Nauczyciel oraz uczeń edukacji początkowej w kontekście sporów ideologicznych o charakter reformy szkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji, dyskursy, problemy otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Molenda, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 68–78.

- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U., poz. 1591.
- Schön D.A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York.
- Schön D.A. 1992. *The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice*, „Journal of Interprofessional Care”, nr 6, s. 49–63.
- Skrzetuska E. 2017. *Klasa integracyjna jako środowisko społeczne*, [w:] *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością, konteksty indywidualne i środowiskowe*, red. K. Parys, M. Pasteczka, J. Sikorski, t. 4.2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 278–291.
- Szplit A. 2015. *Samodzielność w rozwoju zawodowym nauczycieli języków obcych*, „Edukacja ustawiczna dorosłych”, nr 3, s. 124–131.
- Szulz R. 1994. *Twórczość pedagogiczna, elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Wlazło M. 2016. *Inkluzja wobec idei emancypacyjnych – sfery przymusu i wolności w edukacji specjalnej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, t. 22: *Inkluzja edukacyjna, idee, teorie, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*, nr 1, s. 45–55.
- Zbróg Z. *Uczenie się przez oduczanie – modyfikowanie reprezentacji społecznych przyszłych nauczycieli*, [www.researchgate.net/publikation/317179233_Learning to Unlearn-Modyfing the Social Representation of Future Teacher](http://www.researchgate.net/publikation/317179233_Learning_to_Unlearn-Modyfing_the_Social_Representation_of_Future_Teacher) (otwarty 16.12.2017).

Monika Skura

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-2506-2107

„Społeczeństwo dla wszystkich”, czy tylko „szkoła dla wszystkich” – opinie nauczycieli szkoły specjalnej, integracyjnej i ogólnodostępnej

Summary

“SOCIETY FOR ALL” OR JUST “SCHOOL FOR ALL” – THE OPINIONS OF TEACHERS FROM SPECIAL, INTEGRATION AND REGULAR SCHOOLS

Teachers play a vital role in students' intellectual and personal development, hence they help to prepare citizens. Therefore, it is worth asking what their views are on a “perfectly inclusive” world vision. To analyse the teachers' perception, the study explored two areas: their outlook on an inclusive society and the importance of an inclusive education for marginalised groups. The research comprised teachers working with Special Educational Needs (SEN) students: 55 from integration schools, 48 from regular schools, 45 from special schools (those with intellectual disability (ID) and autism). The data was collected using a questionnaire.

The findings highlighted that all groups thought that people with disabilities primarily needed help and support, special school teachers felt most strongly about this. Special educational needs teachers most strongly disagreed that their group were afraid of the disabled or felt hostility towards them compared to the other two groups. All groups had milder opinions regarding other types of marginalised people. The majority of special school teacher's had views similar to general society regarding that the presence of refugees in society could pose a danger, whilst most teachers from regular schools thought that refugees were here for work and social care.

In light of the study, all groups agreed that regular schools were not the best place for pupils with SEN, however they would make an exception for students with mild disabilities, the children of refugees, and those from national and ethnic minorities. Special schools teachers working with students with severe disabilities strongly agreed that students with an ID and autism generally, should stay in the separated model of education.

All groups regarded that the goal of an "education for all" was an unrealistic expectation especially in the near future, just as the goal of an "inclusive society".

Key words: inclusive education, special education, integrated education, teacher of students with SEN, special educational needs

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Nauczyciele mają wyjątkową możliwość wpływania na postrzeganie świata swoich uczniów. Odgrywają jedną z najważniejszych ról w rozwoju intelektualnym i osobistym dzieci oraz młodzieży, a tym samym mają udział w przygotowaniu obywateli-pracowników, pracodawców, profesjonalistów, edukatorów i opiekunów. Decydujące wydają się zatem opinie, przekonania, nastawienia wobec tworzenia „szkoły dla wszystkich” tych nauczycieli, którzy, niezależnie od modelu szkoły, pracują z dziećmi i młodzieżą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Koncepcja systemu edukacji – podejście do trudności ucznia, ale też postrzeganie obecności ucznia ze SPE jako pełnoprawnego odbiorcy edukacji – pokazuje sposób myślenia oraz postawę wobec istnienia grup mniejszościowych w społeczeństwie, a tym samym odniesienie do idei „społeczeństwa dla wszystkich”. Wydaje się, że „otwartość na różnorodność”, propagowanie równych praw grup mniejszościowych i wpieranie działań pomocowych wobec „innych” może mieć wpływ na postrzeganie, opinie i działania wobec ich przedstawicieli w przestrzeni szkolnej.

Kształtowanie inkluzyjnego społeczeństwa było jedną z kwestii dyskutowanych na konferencjach organizowanych z inspiracji Organizacji Narodów Zjednoczonych w pierwszej połowie lat 90. (United Nation Conference on Environment and Development w Rio – 1992; World Conference on Human Rights w Wiedniu – 1993; The International Conference on Population and Development w Kairze – 1994; World Summit for Social Development w Kopenhadze – 1995 roku). Państwa, które były obecne na szczycie w Kopenhadze podjęły zobowiązanie walki z zagrożeniami, które nękają ówczesne rodziny i społeczeństwa, takimi jak: niewystarczające działania w zakresie zdrowia i życia, głód i niedożywienie, narkomania, przestępczość, korupcja, konflikty zbrojne, nielegalny handel bronią, terroryzm, nietolerancja, nienawiść rasowa, etniczna, religijna, inna oraz ksenofobia (The Copenhagen Declaration and Program of Action).

Zredukowanie lub wyeliminowanie istniejących problemów było możliwe, zdaniem uczestników szczytu, przez tworzenie „społeczeństwa dla wszystkich”, kształtowanie inkluzowego społeczeństwa jest bowiem kluczem do jego rozwoju. Taka wspólnota stwarza warunki dla realizacji możliwości w wyniku nadania równego prawa swoim obywatelom, niezależnie od pochodzenia, pracy, płci, położenia geograficznego. „Społeczeństwo dla wszystkich” dba zatem szczególnie o grupy narażone na ekskluzję, czyli: kobiety, ludzi żyjących w biedzie, osoby z niepełnosprawnością, dzieci, młodzież, osoby starsze, a także rdzennych obywateli kraju, osoby z innym narodowym i etnicznym pochodzeniem (Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration).

Zmiany społeczno-polityczne zachodzące w latach 90. XX w. w zakresie podejścia do praw człowieka oraz kształtowania społeczeństwa otwartego i tolerancyjnego, spowodowały ewolucję myślenia w zakresie edukacji – kształcenia inkluzyjnego – które wychodzi naprzeciw szeroko rozumianym potrzebom wszystkich uczniów (Armstrong, Armstrong, Spandagou 2011; Farrell 2010). Najbliższa dla ucznia, rejonowa „szkoła dla wszystkich” ma więc likwidować bariery organizacyjne, tkwiące w negatywnych postawach nauczycieli i dzieci oraz te wynikające z obawy przed „innością”. Zwrócono również uwagę na potrzeby wynikające z problemów współczesnego społeczeństwa: niepełnosprawności, ubóstwa, trudności rodzinnych, migracji, przynależności do mniejszości narodowej lub etnicznej. Możliwe przeszkody w funkcjonowaniu ucznia nie ograniczają się zatem do niepełnosprawności, zauważono bowiem potrzeby, które wynikają z nieprzystosowania społecznego i trudności w nauce, a to szersze spojrzenie określono, po raz pierwszy w 1978 r. w Wielkiej Brytanii, terminem „specjalne potrzeby edukacyjne” (Raport Warnock).

W Polsce za sprawą dokumentu z 1999 r. (Ustawa z 8.01.1999 r. o zmianie ustroju szkolnego, Dz.U. nr 12, poz. 1), realnie wprowadzającego w życie reformę oświatową z 1991 r., zagwarantowano każdemu dziecku bez względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności oraz doświadczane trudności w funkcjonowaniu, prawo do kształcenia, nie tylko w szkole specjalnej, ale też ogólnodostępnej i integracyjnej. Te trzy ścieżki edukacyjne mają inną tradycję i podejście do trudności ucznia, różne cele oraz sposób realizacji zadań edukacyjnych i wychowawczych.

Kształcenie specjalne, oprócz wyposażania ucznia w wiadomości, umiejętności i postawy ma kompensować, korygować, usprawniać zaburzone procesy psychiczne i fizyczne ucznia (Borzyszkowska 1985; Stawowy-Wojnarowska 1989). Model integracyjny, poprzez zakres działań specjalistycznych o charakterze

rewalidacyjnym i resocjalizacyjnym, jest uznawany za jedną z form nauczania specjalnego, stawia sobie za cel maksymalne włączanie dzieci i młodzieży z trudnościami w funkcjonowaniu w grupę sprawnych rówieśników (Szumski 2010; Gajdzica 2010). W założeniach tego podejścia z jednej strony, szansę powodzenia daje wspólne przebywanie, zabawa i nauka, które umożliwiają poznanie się i wypracowanie w grupie stanowiska wobec różnorodności, z drugiej zaś – skupienie na specjalnych potrzebach ucznia, adaptacja programu kształcenia, dostosowanie form, metod, oceniania oraz wzmacnianie potencjału rozwojowego dziecka.

Model edukacji włączającej ma inne założenia niż ścieżka edukacji integracyjnej. W podejściu inkluzyjnym uczniowie ze SPE przyjmowani są do szkół ogólnodostępnych w sąsiedztwie zamieszkania. Założeniem jest przygotowanie tych placówek w taki sposób, aby były w stanie zapewnić każdemu uczniowi optymalne środowisko do wspólnej nauki (Long, Wood, Littleton, Passenger, Sheehy 2007; Lindsay 2011). Edukacja włączająca usuwa wszelkie przeszkody i bariery wynikające z organizacji szkoły w taki sposób, by kadra pedagogiczna i personel placówki odnosiły się do każdego dziecka w sposób możliwie jak najbardziej zindywidualizowany i elastyczny, tzn. dostosowany do ich zróżnicowanych potrzeb, uzdolnień i tempa nauki.

Idea „szkoły dla wszystkich” zakłada pełne uczestnictwo w kształceniu dla każdego ucznia niezależnie od płci, statusu społecznego i ekonomicznego, rasy, miejsca zamieszkania, niepełnosprawności, wieku czy wyznania. Jest ona główną polityką edukacyjną krajów europejskich, USA i Kanady, chociaż często ma swoisty narodowy kontekst, a samo pojęcie jest nieco inaczej rozumiane (Armstrong, Armstrong, Spandagou 2011). Analizy badaczy pokazują (Evans, Lunt 2002; Wright 1999), że po latach praktycznego stosowania koncepcji „pełnej inkluzji” została ona zweryfikowana przez pierwszeństwo zapewnienia najbardziej odpowiedniej dla dziecka formy kształcenia, co oznacza, że edukacja włączająca nie zawsze zakłada umieszczenie wszystkich dzieci w tym modelu kształcenia za wszelką cenę. Nauczyciele i edukatorzy dzielą się też swoimi doświadczeniami i trudnościami, wskazując także na konieczność odpowiedniego przygotowania do pracy z uczniami ze SPE, potrzebę doszkalania w trakcie pracy, superrewizji, porad eksperckich oraz wspierania ich umiejętności w całym procesie uczenia (Buell, Hallam, Gamel-MacCormick 1999; Florian, Linklater 2010; Forlin, Chambers 2011; Leatherman, Niemeyer 2005; Avramidis, Bayliss, Burden 2000).

W Polsce model edukacji włączającej jest często mylony z edukacją integracyjną, pomimo podpisania międzynarodowych deklaracji (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka 1948; Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich 1990; Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych 1993; Deklaracja z Salamanki – Wytyczne dla Działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych 1994; Program Edukacji dla Wszystkich do 2015; Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych 2006; 48 Sesja UNESCO – Międzynarodowa Konferencja „Edukacja włączająca – drogą do przyszłości” 2008) i propagowania jej założeń. Wydaje się, że głównymi przyczynami tego stanu mogą być: brak wiedzy teoretycznej i praktycznej, problemy wynikające z nieprzygotowania organizacyjnego szkół, ale też bariery mentalne i negatywne nastawienie nauczycieli, dzieci oraz rodziców wynikające z obawy przed „innością”. Nauczyciele, ale też dyrektorzy szkół, bez odpowiedniego przygotowania nie wiedzą, jak inicjować i wprowadzać idee edukacji włączającej w codzienną praktykę szkolną. Nie bez znaczenia wydają się też ich opinie na temat obecności i możliwości współlistnienia osób z trudnościami w funkcjonowaniu w społeczeństwie.

Wyniki badań zagranicznych (Farell 2010; Avramidis, Norwich 2002) pokazują, że generalnie nauczyciele mają pozytywne nastawienie wobec edukacji inkluzyjnej, chociaż zdecydowana większość z nich nie popiera włączania wszystkich uczniów. Postawa nauczycieli szkół ogólnodostępnych jest szczególnie przychylna w stosunku do uczniów z fizycznymi i sensorycznymi niepełnosprawnościami, a mniej korzystna w relacji z podopiecznymi z problemami emocjonalnymi i niedostosowaniem. Chociaż okazuje się, że te deklaracje ulegają osłabieniu przy założeniu, że uczeń ze SPE miałby być w ich klasie. Trudno wskazać badania postaw nauczycieli szkół specjalnych wobec założeń edukacji włączającej, ponieważ, jak zaznaczają badacze, szkoły specjalne często są zamknięte w związku z przemianami, zaznaczają oni jednak, że z punktu widzenia specjalistów z pedagogiki specjalnej ich doświadczenia mogłyby wzbogacić jakość edukacji wszystkich uczniów ze SPE. Autorzy podkreślają też znaczenie personelu wspierającego nauczyciela wiodącego, którym może być asystent albo drugi nauczyciel, który, w zależności od możliwości szkoły, może wspomagać społeczną integrację uczniów ze SPE i ich kolegów w klasie.

Warto odnieść założenia teoretyczne i doświadczenia praktyczne innych krajów do naszych rozwiązań w ramach szkolnictwa, aby na bazie dróg kształtowania ścieżek edukacji oraz codziennych obserwacji i wniosków odpowiedzieć na pytanie, czy jesteśmy gotowi podjąć rozwiązania, które wiążą się ze

zmianą rozumienia i dostrzegania zróżnicowanych potrzeb uczniów. Zmiana koncepcji edukacji wymaga akceptacji i przekonania do jej zasadności ze strony nauczycieli, którzy mają największą możliwość jej urzeczywistniania. Warto zatem zapytać, co wiedzą na temat założeń koncepcji i rozwiązań praktycznych „szkoły dla wszystkich”, czy rozumieją działania szkoły w kontekście wyzwań związanych z różnorodnością oraz czy ich punkt widzenia warunkowany jest ścieżką ich edukacji, przygotowaniem zawodowym i doświadczeniami praktycznymi w nauczaniu.

Nauczyciele pracujący w poszczególnym modelu edukacyjnym mają często inne kwalifikacje, kompetencje, zadania. W literaturze przedmiotu szczególnie dużo można znaleźć na temat predyspozycji, a nawet pożądanej osobowości pedagoga specjalnego (Grzegorzewska 1964; Kirejczyk 1980; Grzegorzewska 1996; Bujnowska 2008; Borzyszkowska 1983). Możemy też zapoznać się z pozycjami odnoszącymi się do pracy nauczyciela wspomagającego (Bayliss 1996; Koć-Seniuch 2000; Palak, Bujnowska 2008; Bąbka 2001; Kędzierska 2010; Gajdzica 2011; Al-Khamisy 2013; Apanel 2014). Niewiele jest natomiast treści wskazujących zakres zadań i kompetencje nauczyciele szkoły masowej w pracy z dzieckiem ze SPE. Niezależnie od typu szkoły wszyscy nauczyciele dzieci z trudnościami w funkcjonowaniu podejmują zadania związane z ich nauczaniem, czynności integrujące klasę, działania diagnostyczne, wychowawcze i wspierające wszystkich uczestników procesu integracji. Do obowiązków pedagogów pracujących z dziećmi ze SPE należy też prowadzenie rozległej dokumentacji i podejmowanie działań z instytucjami współpracującymi ze szkołą.

Niezależnie od uwarunkowania procesu nauczania i wychowania w poszczególnych modelach edukacyjnych nauczyciel jest kluczową postacią w edukacji ucznia. Jego opinie, nastawienie i poglądy mają ogromne znaczenie nie tylko w odniesieniu do wartości i postaw pluralistycznych w ramach życia szkoły, ale również w kontekście wyzwań związanych z różnorodnością w życiu społecznym. Wydaje się, że obecnie, w cieniu narastających nastrojów nacjonalistycznych, zubożnienia na ludzką krzywdę, ekspansji społecznych lęków przed imigrantami i uchodźcami, idea „społeczeństwa dla wszystkich” jest szczególnie istotna. Bieżąca sytuacja polityczno-społeczna, decyzje podejmowane przez władze państwa kształtują opinie i oceny nauczycieli, a te mogą przekładać się na ich pracę oraz działania w procesie edukacji i wychowania uczniów.

Intencją przeprowadzonego badania jest zatem próba ustalenia, jakie są opinie nauczycieli szkół specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych na temat inkluzyjnego społeczeństwa, w którym osoby, niezależnie od niepełnosprawności, pochodzenia społecznego i narodowego oraz sytuacji społecznej,

odgrywają istotną rolę w budowaniu wspólnoty. Nie mniej ważna jest ich akceptacja pracy w grupach różnorodnych oraz ocena znaczenia edukacji inkluzyjnej, w której rozwiązania systemowe pozwalają na włączenie wszystkich uczniów. Celem badania jest więc ustalenie, jak nauczyciele różnych szkół oceniają obecność w społeczeństwie polskim grup mniejszościowych, ludzi z trudnościami w funkcjonowaniu oraz odpowiedź na pytanie, czy aprobuje udział przedstawicieli tych grup w procesie edukacji.

Metodologia i wyniki badań własnych

Osoby badane

W badaniu udział wzięło 148 nauczycieli pracujących z dziećmi ze SPE, w tym 55 nauczycieli szkół integracyjnych, 48 nauczycieli szkół ogólnodostępnych i 45 nauczycieli szkół specjalnych, w których obecni są uczniowie przede wszystkim z niepełnosprawnością intelektualną (NI) i ze spektrum zaburzeń autystycznych (SZA). Dobór grupy został dokonany na zasadzie dostępności badanych. We wszystkich szkołach ponad osiemdziesiąt procent respondentów stanowiły kobiety. Dane dotyczące badanych pokazały, że największą grupę wiekową stanowili nauczyciele w wieku od 30 do 40 lat. Jednak szczegółowe wyliczenia pozwoliły ustalić, że prawie połowa (48,89%) zatrudnionych w szkole masowej ma ponad 50 lat. Większość respondentów ze wszystkich szkół ma ponad 15-letni staż pracy w zawodzie nauczyciela, przy czym wśród nauczycieli szkół specjalnych dużą grupę (35,6%) stanowili też ci, którzy pracują od 10 do 15 lat. Największa grupa zapytanych wskazała swoje doświadczenie w pracy z dziećmi i młodzieżą z NI w stopniu lekkim i ze SZA, a nauczyciele ze szkół specjalnych również z uczniami z głębszym stopniem NI oraz ze SZA, którzy przejawiają poważniejsze trudności w funkcjonowaniu. Nauczyciele szkół integracyjnych i ogólnodostępnych częściej zaznaczali, że pracują bądź pracowali z osobami z niepełnosprawnością ruchową (NR) i chorobą przewlekłą (ChP), a nauczyciele ze szkół specjalnych wskazywali grupę ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Dodatkowo największa grupa nauczycieli szkół ogólnodostępnych wykazywała się doświadczeniem w pracy z uczniami z rodzin uchodźczych i pochodzących z mniejszości narodowych i etnicznych.

Narzędzia badawcze

Ankieta własnej konstrukcji. Narzędzie składało się z 25 pytań ankietowych i metryczki. Zawierało pytania zamknięte z kafeterią dysjunktywną, koniunktywną oraz z nominalną, liczbową skalą odpowiedzi. Pierwsza część ankiety zawierała pytania odnoszące się do kwestii „społeczeństwa dla wszystkich” (czy... większość nauczycieli postrzega osoby z niepełnosprawnością: jako takie same jak inne, potrzebujące wsparcia; jakie właściwości przypisują osobom bezdomnym; jak oceniają osoby bezrobotne, uchodźców, mniejszości narodowe i etniczne). Druga grupa zagadnień dotyczyła problemów „szkoły dla wszystkich” (czy edukacja inkluzyjna powinna obejmować uczniów z poszczególnym rodzajem niepełnosprawności, z chorobą przewlekłą, z zaburzeniami psychicznymi, uchodźców, dzieci i młodzież pochodzących z mniejszości narodowych i etnicznych).

Procedura

Procedurę badania rozpoczynało uzyskanie zgody od dyrektorów na przeprowadzenie ankiety wśród nauczycieli poszczególnych szkół. Łącznie udało się zebrać opinie nauczycieli z sześciu szkół (po dwie z każdego rodzaju placówki) na terenie województwa mazowieckiego. Zadaniem badanych nauczycieli była odpowiedź na otrzymane w ankiecie pytania i zagadnienia. Czas wypełniania kwestionariusza wynosił 20–30 minut. Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne i nieodpłatne.

Wyniki badań

W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenie dla nauczycieli szkół specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych ma idea „społeczeństwa dla wszystkich” próbowano uzyskać informacje na temat postrzegania przez nich poszczególnych grup uczniów z różnego rodzaju trudnościami. Na początku zapytano zatem badanych, czy w ich ocenie, osoby z różnym rodzajem niepełnosprawności to ludzie tacy sami, jak inni, osoby, które wymagają wsparcia, pomocy, wzbudzają sympatię, wrogość, czy może lęk. Ankietowani zaznaczali swoje odpowiedzi w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie tak nie myślę”, a 5 – „zdecydowanie tak myślę”.

Wyniki badań (tabele pokazują niewielką część danych) wskazują, że większość respondentów ze wszystkich rodzajów szkół (z różnym stopniem pewności) uważa, że osoby niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności potrzebują wsparcia. Najbardziej o tym przekonani byli nauczyciele szkół specjalnych. Według nich szczególna pomoc potrzebna jest osobom z niepełnosprawnością intelektualną (NI) i z niepełnosprawnością wzrokową (NW).

Tabela 1. Grupy osób z niepełnosprawnością, które – w opinii badanych nauczycieli – potrzebują wsparcia (w %)

Grupy osób z niepełnosprawnością – potrzeba wsparcia	Nauczyciele szkół specjalnych		Nauczyciele szkół integracyjnych		Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	
	TM	ZTM	TM	ZTM	TM	ZTM
Osoby z niepełnosprawnością intelektualną	10,87	78,26	30,61	53,06	26,19	59,52
Osoby ze spektrum zaburzeń autystycznych	17,78	60,00	36,73	38,78	35,71	52,38
Osoby z niepełnosprawnością ruchową	25,00	63,64	28,57	59,18	35,71	50,00
Osoby z niepełnosprawnością wzrokową	11,11	75,56	34,69	51,02	26,83	60,98
Osoby z niepełnosprawnością słuchową	28,26	65,22	28,57	51,02	23,81	52,38
Osoby z chorobą przewlekłą	13,04	71,74	30,61	44,90	23,81	52,38
Osoby z chorobą psychiczną	27,91	55,81	32,65	53,06	16,67	64,29

TM – tak myślę; ZTM – zdecydowanie tak myślę

Natomiast większość badanych, niezależnie od rodzaju szkoły, szczególnie nie zgadza się ze stwierdzeniem, że ludzie z różnym typem trudności budzą wrogość w grupie nauczycieli. Jednocześnie warto podkreślić, że są oni mniej zdecydowani w wyrażaniu takiej opinii w odniesieniu do grupy osób z chorobą psychiczną (tabela 2).

W odpowiedzi na pytania dotyczące opinii respondentów na temat tego, jakie właściwości, ich zdaniem, przypisują osobom bezdomnym nauczyciele, okazało się, że większość wskazała na trudną sytuację tej grupy ludzi oraz na ich problem z uzależnieniami. Uzyskane dane pokazują ponadto że nauczyciele odpowiadali podobnie oraz że nie wskazywali jednoznacznej oceny postawy nauczycieli wobec bezdomnych (tabela 3 zawiera najczęściej wybierane odpowiedzi).

Tabela 2. Grupy osób z niepełnosprawnością, które – w opinii badanych nauczycieli – budzą wrogość (w %)

Grupy osób z niepełnosprawnością – budzące wrogość	Nauczyciele szkół specjalnych		Nauczyciele szkół integracyjnych		Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	
	TNM	ZTNM	TNM	ZTNM	TNM	ZTNM
Osoby z niepełnosprawnością intelektualną	71,11	15,56	57,14	22,45	82,93	7,32
Osoby ze spektrum zaburzeń autystycznych	69,77	20,93	53,06	18,37	73,17	14,63
Osoby z niepełnosprawnością ruchową	88,64	6,82	79,59	6,12	80,49	4,88
Osoby z niepełnosprawnością wzrokową	90,91	2,27	83,67	8,16	85,37	7,32
Osoby z niepełnosprawnością słuchową	88,89	6,67	81,63	14,29	85,37	14,63
Osoby z chorobą przewlekłą	86,67	6,67	85,71	8,16	87,80	12,20
Osoby z chorobą psychiczną	53,33	11,11	44,90	24,49	36,59	39,02

TNM – tak nie myślę; ZTNM – zdecydowanie tak nie myślę

Tabela 3. Opinie nauczycieli na temat przyczyn bezdomności (w %)

Przyczyny bezdomności	Nauczyciele szkół specjalnych			Nauczyciele szkół integracyjnych			Nauczyciele szkół ogólnodostępnych		
	ZTNM i TNM	TP	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM
Indywidualny wybór sposobu na życie	38,63	45,45	15,91	46,94	30,61	22,45	36,59	29,27	34,15
Trudna sytuacja życiowa	20,00	17,78	62,23	6,25	8,33	85,42	0,00	16,67	83,34
Potrzeba pomocy	22,22	22,22	55,56	6,12	22,45	71,43	36,59	29,27	34,15
Uzależnienia	13,33	37,78	48,89	16,67	29,17	54,16	12,00	22,50	65,00

ZTNM i TNM – zdecydowanie tak nie myślę i tak nie myślę; TP – trudno powiedzieć; TM i ZTM – tak myślę i zdecydowanie tak myślę

Opinie badanych nauczycieli są jeszcze bardziej podzielone i niejednoznaczne, kiedy próbują oni ocenić postrzeganie osób bezrobotnych przez nauczycieli (tabela 4). Respondenci ze wszystkich typów szkół byli zgodni jedynie

w odniesieniu do stwierdzenia, że ta grupa osób jest w szczególnie trudnej sytuacji życiowej.

Tabela 4. Opinie nauczycieli na temat przyczyn bezrobocia (w %)

Przyczyny bezrobocia	Nauczyciele szkół specjalnych			Nauczyciele szkół integracyjnych			Nauczyciele szkół ogólnodostępnych		
	ZTNM i TNM	TP	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM
Trudna sytuacja życiowa	28,27	17,39	54,34	12,50	18,75	68,75	0,00	30,77	69,24
Poszukiwanie innego zajęcia	15,56	48,89	35,55	18,75	41,67	39,58	13,16	42,11	44,73
Bezradna akceptacja swojego losu	25,00	22,73	52,28	28,57	40,82	30,61	30,50	35,00	32,50
Lenistwo i obciążanie kosztami resztę społeczeństwa	31,81	25,00	43,18	28,57	34,69	33,74	36,56	26,83	36,58

ZTNM i TNM – zdecydowanie tak nie myślę i tak nie myślę; TP – trudno powiedzieć; TM i ZTM – tak myślę i zdecydowanie tak myślę

Jednak najwięcej wątpliwości w ocenie percepcji społecznej nauczycieli można zauważyć, analizując odpowiedzi respondentów w odniesieniu do kwestii dotyczących opisu właściwości grup mniejszości narodowych i etnicznych oraz uchodźców (tabela 5 i 6).

Tabela 5. Opinie nauczycieli na temat mniejszości narodowych i etnicznych (w %)

Opinie nauczycieli na temat mniejszości	Nauczyciele szkół specjalnych			Nauczyciele szkół integracyjnych			Nauczyciele szkół ogólnodostępnych		
	ZTNM i TNM	TP	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM
Powinni spotkać się z gościnnością ze strony społeczeństwa i otwartością na koegzystencję	20,00	26,67	53,33	14,28	22,45	63,69	10,00	12,50	77,50
Przybywają w poszukiwaniu pracy, opieki medycznej i innych korzyści	33,34	48,89	16,78	46,94	34,69	18,36	27,50	37,50	35,00

Budzą współczucie z powodu swego losu	24,44	33,33	42,22	22,82	39,58	37,50	34,15	12,20	53,66
wymagają pomocy ze strony odpowiednich służb i organizacji działających w państwie	34,09	34,09	31,82	22,92	36,58	37,50	34,15	12,20	53,66
Stanowią zagrożenie dla społeczeństwa, w którym przebywają	55,55	20,00	24,45	54,17	29,17	16,67	85,00	7,50	7,70

ZTNM i TNM – zdecydowanie tak nie myślę i tak nie myślę; TP – trudno powiedzieć; TM i ZTM – tak myślę i zdecydowanie tak myślę

Tabela 6. Opinie nauczycieli na temat uchodźców (w %)

Uchodźcy – opinie nauczycieli	Nauczyciele szkół specjalnych			Nauczyciele szkół integracyjnych			Nauczyciele szkół ogólnodostępnych		
	ZTNM i TNM	TP	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM
Powinni spotkać się z gościnnością ze strony społeczeństwa i otwartością na koegzystencję	24,44	35,56	40,00	24,48	36,73	38,77	12,20	41,46	46,34
Przebywają w poszukiwaniu pracy, opieki medycznej i innych korzyści	28,89	33,33	37,78	18,36	38,78	42,86	21,43	35,71	42,86
Budzą współczucie z powodu swego losu	25,56	48,89	1,55	18,41	22,45	57,14	4,88	39,03	56,10
Wymagają pomocy ze strony odpowiednich służb i organizacji działających w państwie	13,33	44,44	42,22	20,41	22,45	57,14	4,88	39,09	56,10
Stanowią zagrożenie dla społeczeństwa, w którym przebywają	36,96	23,91	39,19	44,90	22,45	32,66	73,81	4,76	21,43

ZTNM i TNM – zdecydowanie tak nie myślę i tak nie myślę; TP – trudno powiedzieć; TM i ZTM – tak myślę i zdecydowanie tak myślę

Otrzymane wyniki pokazują, że wszyscy nauczyciele z trzech typów szkół, z różną częstotliwością, uważają, że grupy te powinny spotkać się z gościnnością ze strony społeczeństwa oraz otwartością na koegzystencję. Warto zaznaczyć, że nauczyciele ze szkół ogólnodostępnych byli bardziej przekonani o potrzebie większej życzliwości wobec obcokrajowców. Dzieci i młodzież pochodząca z grup, które stanowią mniejszości narodowe i etniczne w naszym kraju zazwyczaj uczęszczają do szkół ogólnodostępnych. Badani nauczyciele tych szkół wskazali, że pracowali lub pracują z takimi uczniami i ich rodzinami.

Otrzymane wyniki badań pokazują, że ankietowani z trzech modeli szkół mieli trudności w odpowiedzi na pytania dotyczące opinii nauczycieli na temat obecności uchodźców w naszym kraju. Chociaż duża grupa respondentów zaznaczała „trudno powiedzieć”, można zauważyć, że nauczyciele szkół specjalnych mają mniej pozytywne postawy wobec tej grupy ludzi, a nauczyciele szkół ogólnodostępnych są bardziej im przychylni. Ponownie, jak wykazane zostało w metryczce ankiety, pedagodzy ze szkół masowych mieli i mają częstszy kontakt z uczniami, którzy z rodzinami musieli opuścić swój kraj ze względu na różnego typu prześladowania.

Druga część przygotowanego kwestionariusza odnosiła się do zagadnień edukacji włączającej. Próbowano ustalić, czy nauczyciele z trzech modeli szkół akceptują obecność przedstawicieli poszczególnych grup mniejszościowych i osób z trudności w funkcjonowaniu w szkołach, w których pracują, czy uważają, że ich edukacja powinna odbywać się w innych placówkach. Jedno z pierwszych pytań dotyczyło zdefiniowania terminu – edukacja inkluzyjna. Najczęstsze odpowiedzi pokazuje tabela 7.

Tabela 7. Opinie nauczycieli na temat tego, czym jest edukacja włączająca (w %)

Edukacja włączająca – opinie nauczycieli	Nauczyciele szkół specjalnych	Nauczyciele szkół integracyjnych	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych
Obecność szkół integracyjnych	15,56	14,58	4,88
Obecność klas integracyjnych w szkołach masowych	4,44	6,25	19,51
Możliwość uczestniczenia w edukacji masowej wszystkich dzieci, niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, pochodzenie narodowego, etnicznego, itp.	57,78	58,33	68,29

Jak pokazują wyniki, ponad połowa zapytanych nauczycieli szkół integracyjnych i specjalnych stwierdziła, że nauczyciele definiują ten model edukacji, zgodnie z ideą, jako możliwość uczestniczenia w edukacji masowej wszystkich dzieci, niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, pochodzenie narodowego, etnicznego, itp. Około 15% przedstawicieli tych szkół nadal uważa, że termin oznacza obecność szkół integracyjnych. Istotne zatem było ustalenie, jaki jest najlepszy model edukacji, zdaniem badanych nauczycieli, dla uczniów ze SPE. Uzyskane wyniki pokazuje tabela 8.

Tabela 8. Opinie nauczycieli na temat najlepszego model edukacji dla dzieci z SPE (w %)

Model edukacji dla dzieci z SPE	Nauczyciele szkół specjalnych	Nauczyciele szkół integracyjnych	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych
Szkoły integracyjne	15,22	65,96	65,85
Szkoły specjalne	84,78	27,66	7,32
Szkoły ogólnodostępne	0,00	6,38	26,83

Uzyskane dane pokazują, że dwie grupy respondentów (nauczyciele szkół specjalnych i integracyjnych) twierdzą, że uczniowie ze SPE powinni uczęszczać do szkół, które oni sami reprezentują. Natomiast intrygujące jest to, że większość badanych nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych uważa, że lepsze warunki do nauki dzieci i młodzieży z różnego typu trudnościami w funkcjonowaniu są w szkołach integracyjnych niż w masowych. Być może zdaniem tych nauczycieli obecność drugiego nauczyciela, szerszy wybór zajęć terapeutycznych i obecność większej ilości specjalistów przyniesie lepsze efekty edukacyjne i przyspieszy procesy włączenia.

Bardziej szczegółowe pytania dotyczące obecności uczniów ze SPE w różnych typach szkół miały na celu ustalenie, które grupy uczniów, biorąc pod uwagę rodzaj, stopień niepełnosprawności i problemy z uczestnictwem w różnego rodzaju aktywnościach, powinny być częścią szkolnictwa włączającego.

Uzyskane dane zamieszczone w tabeli 9 pokazują, że ankietowani nauczyciele z trzech typów szkół z różną częstotliwością wskazywali, że edukacja inkluzyjna powinna być dostępna przede wszystkim dla uczniów z lekkim stopniem niepełnosprawności. Taką odpowiedź wskazywali w odniesieniu do uczniów z NI, NR i niepełnosprawnościami sensorycznymi, ale też wobec dzieci ze SZA, zaznaczając częściej grupę osób lepiej funkcjonujących, a więc w normie intelektualnej.

Tabela 9. Opinie nauczycieli na temat tego, jakie grupy uczniów ze SPE powinny być objęte edukacją włączającą (w %)

Rodzaj niepełnosprawności/ trudności w funkcjonowaniu/ mniejszość	nie/tak (stopień doświadczenia trudności)	Nauczyciele szkół specjalnych	Nauczyciele szkół integracyjnych	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych
Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną	nie	3,23	15,00	10,71
	lekko	69,35	60,00	60,71
	umiarkowaną, znaczną	19,35	20,00	17,86
	głęboko	8,06	5,00	10,71
Uczniowie ze spektrum zaburzeń autystycznych	nie	1,96	3,39	10,53
	wysoko-funkcjonujący	82,35	72,88	59,65
	nisko-funkcjonujący	15,69	23,73	29,82
Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową	nie	0,00	2,67	6,02
	lekko	53,09	53,33	39,76
	umiarkowaną	32,10	30,67	31,33
	znaczno	14,81	13,33	22,89
Uczniowie z niepełnosprawnością słuchową	nie	0,00	1,43	2,74
	lekko	58,11	62,86	50,68
	umiarkowaną, znaczną	32,43	25,71	27,40
	głęboko	9,46	10,00	19,18
Uczniowie z niepełnosprawnością wzrokową	nie	0,00	1,43	8,22
	lekko	60,00	61,43	45,21
	umiarkowaną	35,71	27,14	27,40
	znaczno	4,29	10,00	19,18
Uczniowie z chorobą przewlekłą	tak	91,30	89,80	97,62
	nie	8,70	10,20	2,38
Uczniowie z chorobą psychiczną	tak	37,78	50,20	52,38
	nie	62,22	49,80	47,62

Uczniowie pochodzący z mniejszości narodowych i etnicznych	tak	89,13	89,80	100,00
	nie	10,87	10,20	0,00
Uczniowie, którzy są uchodźcami	tak	82,61	81,63	92,86
	nie	17,39	18,37	7,14

Okazuje się, że tylko niewiele ponad połowa ankietowanych uważa, że uczniowie z chorobą psychiczną powinni znaleźć się w szkołach ogólnodostępnych. Natomiast prawie wszyscy nauczyciele, niezależnie od typu szkoły, w której pracują, zgodzili się, że uczniowie z chorobą przewlekłą powinni uczęszczać do szkół masowych. Co więcej, powinny też w niej uczyć się dzieci i młodzież z rodzin, które stanowią mniejszości narodowe i etniczne oraz uchodźcy. Brak aprobaty dla obecności uczniów z głębszymi trudnościami w funkcjonowaniu pozwala przypuszczać, że nauczyciele uważają, że polskie szkoły, a może też oni sami nie są odpowiednio przygotowani do pracy z tymi grupami.

Wnioski

Uzyskane wyniki pokazują, że większość respondentów postrzega ludzi z niepełnosprawnością jako jednostki potrzebujące przede wszystkim wsparcia i pomocy. Grupą uczniów szczególnie potrzebującą obecności opiekunów są osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Taki pogląd częściej wyrażają nauczyciele szkół specjalnych, którzy, jak wiadomo, mają najwięcej doświadczenia w pracy z dziećmi i młodzieżą z głębszymi niepełnosprawnościami, z osobami z autyzmem, które mają również niepełnosprawność intelektualną oraz z uczniami ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Jednocześnie nauczyciele stosunkowo często zaznaczali, że osoby z chorobą psychiczną mogą powodować wrogość. Opinie badanych nauczycieli na temat osób z niepełnosprawnością i zaburzeniami psychicznymi są zbieżne z wynikami badań na temat postaw, które są prowadzone od wielu lat w Polsce i zagranicą (Ostrowska 1981, 2002, 2015; Evans 1976; Westbrook, Legge, Pennay 1993; Daruwalla, Darcy 2005). Okazuje się, że pełnosprawni za najbardziej trudne uznają relacje z osobami z niepełnosprawnością intelektualną i chorymi psychicznie, są natomiast gotowi pomagać osobom, których niepełnosprawność jest mniej widoczna.

Nauczyciele ze wszystkich grup mało zdecydowanie wskazywali swoje odpowiedzi w odniesieniu do bezdomnych, bezrobotnych, uchodźców oraz grup mniejszościowych, chociaż tę ostatnią grupę szczególnie pozytywnie oceniają nauczyciele szkół ogólnodostępnych. Wydaje się, że grupa badanych nauczycieli traktuje problemy ludzi, którzy nie są w stanie sprostać standardom kulturowo-społecznym jako sprawy, które w małym stopniu ich dotyczą. Być może mają mniejszy kontakt z tymi grupami, więc nie podejmują refleksji na temat ich obecności i potrzeb. Zauważanie potrzebujących w społeczeństwie i świadomość podejmowanych działań wymagają wysiłku, często również osobistego zaangażowania (Skura 2018). Można się zastanawiać, jak te opinie, oceny i postawy nauczycieli wobec tego, co dzieje się w przestrzeni społecznej wpływają na ich pracę edukacyjną z uczniami – kształtowanie postrzegania obecności odmienności, wolę działania na rzecz innych, w tym mniejszości.

Zdecydowana większość nauczycieli zapytanych w badaniu uważa, że edukacja włączająca powinna przede wszystkim dotyczyć uczniów z lżejszymi niepełnosprawnościami, chociaż nauczyciele szkół ogólnodostępnych wskazywali, że powinno ono obejmować również uczniów z głębszymi trudnościami. Warto zauważyć, że nauczyciele ze szkół specjalnych, którzy częściej wskazywali, że osoby z poważniejszymi niepełnosprawnościami, takimi jak NI i autyzm, powinni pozostać w separacyjnym modelu edukacji. Jak wiadomo, pracują z tego typu grupami, więc ta opinia wynika z ich praktycznej znajomości tematu i przygotowania zawodowego. Ich wybór mógł też zostać podyktowany obawą przed utratą miejsca pracy spowodowaną propagowaniem idei edukacji inkluzyjnej (Gajdzica 2011: 47; Al-Khamisy 2013: 153; Chrzanowska 2015: 543).

Nauczyciele szkół ogólnodostępnych w Polsce rzadko pracują z dziećmi i młodzieżą z głębszymi trudnościami w funkcjonowaniu. Ich opinie mogą zatem stanowić jedynie deklaracje, które nie są poparte doświadczeniem. Jednak wyniki świadczące o tym, że nauczyciele szkół ogólnodostępnych są najbardziej otwarci na obecność w szkole mniejszości narodowych i etnicznych pozwalają przypuszczać, że pedagodzy ci bardziej świadomie popierają założenia „edukacji dla wszystkich”.

Uzyskane wyniki badań pokazują, że opinie nauczycieli ze wszystkich badanych grup warunkowane są specyfiką założeń poszczególnego modelu szkoły, w którym pracują oraz, jak w przypadku stosunku wobec wszystkich grup mniejszościowych, możliwością osobistego kontaktu z wymienionymi grupami obecnymi w społeczeństwie i społecznościach szkoły. Wskazuje na to między

innymi większa otwartość na poszczególne grupy uczniów, z którymi nauczyciele mieli możliwość spotkać się w miejscu pracy. Liczba i kierunek wskazywanych odpowiedzi respondentów w całym przeprowadzonym badaniu pozwalają stwierdzić, że nauczyciele, niezależnie od typu placówki, w której uczą, chętniej podejmują trud pracy z uczniem w grupie różnorodnej, która stanowi „szkołę dla wszystkich”, niż są gotowi wspierać obecność, angażować się w działania, aprobować różnorodność w ramach idei „społeczeństwa dla wszystkich”.

Bibliografia

- Al-Khamisy D. 2013. *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modeli edukacji dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Amstrong D., Armstrong A.Ch., Spandagou I. 2011. *Inclusion: By choice or by chance?*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 15 (1), s. 29–39.
- Apanel D. 2014. *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego w Polsce w latach 1989–2012*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Avramidis E., Bayliss P., Burden R. 2000. *A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority*, „Educational Psychology”, 20 (2), s. 191–211.
- Avramidis E., Norwich B. 2002. *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature*, „Special Needs Education”, nr 17 (2), s. 129–147.
- Bąbka J. 2001. *Kompetencje nauczycieli zajmujących się edukacją integracyjną*, „Wychowanie w przedszkolu”, nr 4, s. 515–519.
- Bayliss F. 1996. *Modele integracji pedagogicznej*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, CMPP-P MEN, Warszawa.
- Borzyszkowska H. 1983. *Osobowość pedagoga specjalnego*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 5–12.
- Borzyszkowska H. 1985. *Oligofrenopedagogika*, PWN, Warszawa.
- Buell M.J., Hallam R., Gamel-McCormick M., Scheer S. 1999. *A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion*, „International Journal of Disability, Development and Education”, nr 46 (2), s. 143–156.
- Bujnowska A., Palak Z. 2008. *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Chrzanowska I. 2015. *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- The Copenhagen Declaration and Program of Action*. 1995. „World Summit for Social Development”, 6–12 March, UN, New York.
- Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration*. 2009. The United Nations Department of Economic and Social Affairs (DESA), New York.

- Daruwalla P., Darcy S. 2005. *Personal and societal attitudes to disability*, *Annals of Tourism Research*, nr 32 (3), s. 549–570.
- Evans J., Lunt I. 2002. *Inclusive education: Are there limits?*, „*European Journal of Special Needs Education*”, nr 17 (1), s. 1–14.
- Evans J.H. 1976. *Changing attitudes toward disabled persons: An experimental study*, „*Rehabilitation Counseling Bulletin*”, nr 19 (4), s. 572–579.
- Farrell P. 2010. *The impact of research on developments in inclusive education*, „*International Journal of Inclusive Education*”, nr 4 (2), s. 153–162.
- Florian L., Linklater H. 2010. *Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*, „*Cambridge Journal of Education*”, nr 40 (4), s. 369–386.
- Folin Ch., Chambers D. 2011. *Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns*, „*Asia-Pacific Journal of Teacher Education*”, nr 39 (1), s. 17–32.
- Gajdzica Z. 2010. *Kilka uwag na temat teorii kształcenia integracyjnego*, „*Niepełnosprawność*”, nr 3: *Edukacja osób niepełnosprawnych*, s. 32–40.
- Gajdzica Z. 2011. *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Grzegorzewska M. 1964. *Wybór pism*, PWN, Warszawa.
- Grzegorzewska M. 1996. *Listy do młodego nauczyciela*, t. 1–3, WSPS, Warszawa.
- Kędzierska H. 2010. *Karierzy zawodowe nauczycieli w labiryncie oświatowych przeobrażeń*, „*Przegląd Pedagogiczny*”, nr 2, s. 78–87.
- Koć-Seniuch G. 2000. *Od kwalifikacji nauczycielskich do kompetencji nauczycielskich*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki, Trans Humana, Białystok.
- Kirejczyk K. 1980. *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*, PWN, Warszawa.
- Leatherman J., Niemeyer J.A. 2005. *Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice*, „*Journal of Early Childhood Teacher Education*”, nr 26 (1), s. 23–36.
- Lindsay G. 2007. *Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming*, „*British Journal of Educational Psychology*”, vol. 77, s. 1–24.
- Long M., Wood C., Littleton K., Passenger T., Sheehy K. 2011. *The psychology of education*, Routledge, Oxon.
- Ostrowska A. 1981. *Postawy społeczeństwa polskiego wobec niepełnej sprawności*, Wydawnictwo OBOP i SP, Warszawa.
- Ostrowska A. 2002. *Spółeczeństwo polskie wobec osób niepełnosprawnych. Przemiany postaw i dyskursu*, [w:] *Spółeczne problemy osób niepełnosprawnych*, red. J. Sikorska, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Ostrowska A. 2015. *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Palak Z., Bujnowska A. 2008. *Kompetencje pedagoga specjalnego: aktualne wyzwania teorii i praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

- Skura M. 2018. *Kilka uwag na temat pytania o integrację Innego*, [w:] *Inkluzja w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej. Pytania, konteksty, dyskusje*, red. G. Dryżałowska, M. Kuleta-Hulboj, A. Naumiuk, M. Skura, A. Steinhagen, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Stawowy-Wojnarowska I. 1989. *Podstawy kształcenia specjalnego*, WSiP, Warszawa.
- Szumski G. 2010. *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Ustawa z 8.01.1999 r. o zmianie ustroju szkolnego (Dz.U. nr 12, poz. 96).
- Warnock H.M. 1978. *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf> (otwarty 05.09.2018).
- Westbrook M.T, Legge V., Pennay M. 1993. *Attitudes towards disabilities in a multicultural society*, „Social Science & Medicine”, nr 36 (5), s. 615–623.
- Wright E.B. 1999. *Full inclusion of children with disabilities in the regular classroom: Is it the only answer?*, „Children and Schools”, nr 21 (1), s. 11–22.

Anida Szafrńska

Uniwersytet Śląski

Instytut Pedagogiki

ORCID: 0000-0002-2469-5375

Usamodzielnienie niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków specjalnych ośrodków wychowawczych

Summary

EMPOWERMENT OF INTELLECTUALLY DISABLED STUDENTS OF SPECIAL EDUCATIONAL CENTRES

The article discusses how students of special educational centres are empowered to enter adulthood. The transition from adolescence to adulthood is difficult for many young people. People with intellectual disabilities may face barriers in achieving their independence. The situation of students of special educational centres is particularly problematic. It involves a difficult family situation, experience of neglect, abandonment, and indifference. What accompanies such young people in the process of becoming independent is oftentimes a sense of loneliness and anxiety connected with leaving the institution and taking up an independent life.

Key words: adolescence, adulthood, empowerment and independence, intellectual disability, special education centres

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Problematyka usamodzielnienia i wkraczania w dorosłość wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych budzi zainteresowanie i znajduje odzwierciedlenie w analizach empirycznych oraz teoretycznych (Kwak 2006; Giermanowska, Raclaw-Markowska 2007; *Pomoc w usamodzielnianiu się...* 2014; Golczyńska-Grondas 2015). Eksploracja tego obszaru opieki zastępczej jest

ważna dla praktyki pracy socjalnej, gdyż dzieci pozbawione opieki rodziny biologicznej są zaliczane do grup szczególnie zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Zawarte w artykule rozważania koncentrują się wokół problematyki dorastania i usamodzielnienia wychowanków z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – podopiecznych specjalnych ośrodków wychowawczych.

Specjalne ośrodki wychowawcze¹ przeznaczone są dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnych oddziaływań wychowawczych, socjoterapeutycznych, zajęć rewalidacyjnych, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Wychowankami tych instytucji są osoby do 24 roku życia lub 18 roku życia w przypadku wychowanków zagrożonych niedostosowaniem społecznym. W 2016 r. w placówkach tych przebywało łącznie 1300 wychowanków głównie z niepełnosprawnością intelektualną. W latach 2007–2016 ten rodzaj niepełnosprawności dotyczył od 50 do 72% ogółu osób (<https://bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/wymiary>). Dodać należy, że w 2016 r. w pieczy zastępczej przebywało łącznie około 70 tys. dzieci i młodzieży z czego 11% stanowiły osoby niepełnosprawne (wobec 3% w populacji ogólnej) (*Pomoc społeczna...* 2017: 38–44). Powyższe dane nie oddają w pełni skali zjawiska niepełnosprawności wśród podopiecznych pieczy zastępczej, gdyż dotyczą tylko osób posiadających jej prawne potwierdzenie.

Proces usamodzielnienia wychowanków

Usamodzielnienie jest pojęciem, które pojawia się w kontekście pracy opiekuńczo-wychowawczej realizowanej w placówkach opieki zastępczej. Jest to długotrwały proces wychowawczy, który wprowadza wychowanka do podjęcia samodzielnego, dojrzałego życia i integracji ze środowiskiem. Proces usamodzielnienia rozpoczyna się przed osiągnięciem pełnoletniości przez osobę usamodzielnianą i w zależności od sytuacji życiowej wychowanka, może trwać do 25 roku życia (www.pcpr-ropczyce.pl/index.php/pomoc-dziecku-i-rodzinie/usamodzielnienia.html).

¹ Placówki te funkcjonują w oparciu o Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz.U. 2015, poz. 1872) z późn. zmianami (Dz.U. 2017, poz. 1628).

Aktualne procedury dotyczące usamodzielnienia wychowanków wprowadzone w 2004 r. i uaktualnione w 2012 r. ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej² zakładają pomoc w wymiarze materialnym i doradczym. Tymczasem prowadzone w ciągu ostatnich kilku lat badania dowodzą występowania szeregu problemów i utrudnień związanych z usamodzielnianiem (Kwak 2006; Giermanowska, Raław-Markowska 2007; *Pomoc w usamodzielnianiu się...* 2014; *Uwarunkowania procesu...* 2014; Golczyńska-Grondas 2015). Do najważniejszych barier usamodzielnienia zgłaszanych przez pracowników PCPR³ należą: nieuzyskanie odpowiednich warunków mieszkaniowych, brak umiejętności właściwego wykorzystania otrzymywanego wsparcia przez wychowanka, brak osób bliskich, które mogą pełnić funkcje wspierające, obawy związane z opuszczaniem placówki i rozpoczęciem samodzielnego życia, niedostateczne umiejętności w zakresie kierowania własnym życiem, trudności związane z uzyskaniem kwalifikacji zawodowych oraz kontynuowaniem nauki, niedostateczna świadomość wychowanków na temat wyzwań związanych z niezależnością, marginalizowanie potrzeb usamodzielniających się wychowanków (*Uwarunkowania procesu...* 2014: 92). Interesujących danych dostarczyły badania biografii dorosłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych prowadzone przez Agnieszkę Golczyńską-Grondas. W oparciu o wyróżnione w badaniach dwie skrajne kategorie karier (sukcesu i porażki) wyłoniła czynniki, które decydowały o sukcesie biograficznym versus porażce biograficznej. Osoby, które odniosły sukces otrzymały w związku z usamodzielnieniem mieszkanie lub wprowadziły się do mieszkania partnera, stworzyły stałe związki z konstruktywnymi partnerami, odcięły się od rodziny pochodzenia, udało im się utrzymać ciągłość pracy, a ponadto mogły liczyć na wsparcie znaczących innych. W biografiiach porażki wymienione elementy nie występowały, a ujawniały się takie czynniki jak: samotnienie, bezrobocie, bieda, destrukcyjne środowisko zewnętrzne (Golczyńska-Grondas 2015: 90). Ustalenia te odnoszą się jednak do ogółu osób i nie dotyczą tylko usamodzielnienia wychowanków z niepełnosprawnością intelektualną, chociaż można przypuszczać, że dla tej grupy podopiecznych proces ten jest trudny i obciążony znacznym ryzykiem niepowodzenia.

² Obecnie kwestie usamodzielniania regulują dwie ustawy – Ustawa o pomocy społecznej z 2004 roku (Dz.U. 2017, poz. 1769) oraz Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 2011 roku (Dz.U. 2017, poz. 697).

³ PCPR – Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie

Dorastanie

Określone przepisami ramy procesu usamodzielnienia, który jest ostatnim elementem przygotowania do dorosłości i opuszczenia placówki, obejmują okres adolescencji oraz początkowy etap wczesnej dorosłości (Brzezińska 2007: 234–235). Okres dorastania to czas kształtowania własnej tożsamości (Erikson za: Brzezińska 2001: 234–235). Czas pełen zmian, w którym młody człowiek przygotowuje się do realizacji zadań wynikających z pełnienia określonych ról społecznych w życiu dorosłym. Do najważniejszych należą wybór partnera życiowego, uczenie się życia z partnerem, start w rolach rodzinnych i opieka nad dziećmi, prowadzenie domu, podjęcie pracy, znalezienie odpowiedniej grupy towarzyskiej, wzięcie na siebie odpowiedzialności obywatelskiej (Havighurst za: Brzezińska 2007: 234–235). Chociaż dla wielu osób niepełnosprawnych osiągnięcie pełnej niezależności jest niemożliwe (Dykcik 1997: 66) to w procesie współczesnej rewalidacji należy dążyć do:

- Σ neutralizacji dysfunkcji rozwojowych, nauki kompensacji funkcji pozostałych i usprawniania całego organizmu,
- Σ przygotowania osób niepełnosprawnych do procesu nauki i wychowania,
- Σ przygotowania do pełnienia ról społecznych i funkcjonowania w społeczeństwie,
- Σ podjęcia pracy zawodowej (Krauze 2010: 47).

Należy podkreślić, że wypełnianie zadań rozwojowych jest dostępne w znacznej mierze dla osób z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej (Steller 2010; Cytowska 2013). Zenon Gajdzica (2017: 112) zwraca jednak uwagę na trudności, jakich mogą doświadczać te osoby, gdy umieszczane są w „przestrzeni pogranicza”. Uważa, że funkcjonują oni w swoistym zawieszeniu między niepełno- i pełnosprawnością. W pierwszej kolejności autor odnosi się do przejścia między fazą dorastania a dorosłością. Ukończenie szkoły wiąże się z utratą statusu ucznia niepełnosprawnego i nabyciem statusu osoby pełnosprawnej. Tymczasem uboższy potencjał wiedzy i doświadczeń, skromniejsze umiejętności poznawcze, niższe kompetencje utrudniają rywalizację w zakresie osiągnięcia statusu społecznego i lokują te grupę wśród ludzi wymagających nieustannej pomocy i wsparcia (tamże: 118–119). W przypadku wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych sprawę dodatkowo komplikuje konieczność opuszczenia placówki, która zapewniała bezpieczną przestrzeń życia.

Charakterystyka badań własnych

Badania zostały przeprowadzone w roku 2016 r. na terenie specjalnego ośrodka wychowawczego.

W badaniach wzięło udział 9 dziewcząt w wieku od 17 do 23 lat. Wszystkie osoby posiadały orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim. U dziewcząt rozpoznano również zaburzenia zachowania i zaburzenia emocjonalne. Wszystkie osoby pochodziły z rodzin dysfunkcyjnych, posiadały przynajmniej jednego z rodziców, innych krewnych i/lub rodzeństwo, najczęściej dorosłe. Analiza dokumentacji wychowanków pozwala na stwierdzenie, że przyczyną umieszczania badanych w placówce była dysfunkcyjność rodzin pochodzenia oraz niewystarczające działania systemów wsparcia rodziny i pomocy społecznej. Okres pobytu dziewcząt w placówce zamykał się w przedziale od 5 lat (2 osoby) do 14 lat (jedna osoba). W badanej grupie dwie osoby uczęszczały do gimnazjum a pozostałe do szkół zawodowych. Spośród nich cztery kontynuowały naukę na drugim kierunku.

Celem prowadzonych badań było zwrócenie uwagi na trudne drogi dorastania podopiecznych, a ich częścią rozpoznanie sposobów spostrzegania procesu usamodzielnienia.

Z uwagi na niewielką grupę badawczą zastosowano podejście jakościowe. Biorąc pod uwagę specyfikę instytucji przeprowadzono otwarte wywiady pogłębione. Otwarty wywiad pogłębiony jest rodzajem rozmowy, w której „badany snując opowieść interpretuje swoje działania” (Pilch, Bauman 2001: 327). Wywiady przeprowadzono w oparciu o przygotowany wcześniej scenariusz, co pozwoliło na kontrolę jego przebiegu. Badania koncentrowały się wokół obszarów istotnych dla samodzielnego funkcjonowania: sytuacji mieszkaniowej, edukacji, stanu cywilnego, posiadania dzieci oraz aktywności zawodowej (Fadjukof 2007, za: Piotrowski 2010: 11). Dodatkowo przeprowadzono cztery wywiady eksperckie z wychowawcami oraz pracownikiem PCPR oraz posłużono się analizą dokumentów (teczki osobowe). W części empirycznej wypowiedzi wychowanek zostały zaznaczone symbolami od W1 do W9, zaznaczono również wiek wychowanek.

Analiza wyników badań

Z uwagi na ograniczone ramy opracowania w dalszej części zostaną przedstawione wyniki dotyczące spostrzegania procesu usamodzielnienia.

Spostrzeganie procesu usamodzielnienia

Analiza wypowiedzi dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim pozwoliła na wyodrębnienie dwóch sposobów rozumienia procesu usamodzielnienia. Pierwszy z nich to jednoznaczne kojarzenie tego procesu z faktem opuszczenia placówki, drugi sposób postrzegania to usamodzielnienie jako uwolnienie.

Osoby, które utożsamiały usamodzielnienie z opuszczeniem placówki traktowały tę zmianę jako przykrą konieczność. Wyrażały obawy dotyczące przyszłości oraz możliwości samodzielnego życia. Zdaniem Marii Kołankiewicz (2002) analiza zachowania młodzieży opuszczającej placówki socjalizacyjne i rodziny zastępcze wskazuje na wysoki poziom uzależnienia opiekuńczego wychowanków a także wysoki poziom lęku, agresji i niechęci – do jakichkolwiek zmian w swoim życiu.

W wypowiedziach większości dziewcząt pojawiało się szereg wątpliwości i lęków, wyrażonych najczęściej pytaniem, a dotyczących:

- Σ zatrudnienia: „Czy będę miała pracę? Czy dam sobie radę?”
- Σ zabezpieczenia materialnego: „Czy będę miała pieniądze? Czy wydam na różne rzeczy? Czy oddam rodzicom jak dostanę z pomocy? Czy oddam chłopakowi?”
- Σ mieszkania: „Czy utrzymam mieszkanie? Boję się, że wpuszczę dużo ludzi i potem tam melina będzie”.
- Σ kontaktów towarzyskich i związków: „Czy będę miała znajomych, dobrych? Z kim będę? Czy chłopak będzie dla mnie dobry? I żeby mnie nie bił”.
- Σ kontaktów z rodziną biologiczną: „Ja tam nie chcę wracać. Bo oni piją i wszystko mi zabiorą”.
- Σ samotności: „Chyba do ośrodka, do pani A. będę mogła przychodzić? Nie chcę być sama. Ja to się boję samotności”.
- Σ stanu zdrowia: „Nie poradzę sobie w pracy, bolą mnie oczy, muszę odpoczywać, mam alergię i astmę”.

Druga grupa dziewcząt mówiła głównie o nadziejach związanych z usamodzielnieniem, traktując zmianę jako wyzwolenie spod kontroli, przymusu, konieczności podporządkowania się zasadom obowiązującym w ośrodku.

„Poza ośrodkiem jest inaczej, jem, śpię kiedy chcę, nic nie muszę, nikt mi nie każe, nikt się nie czepia, nie gada... chcę iść z chłopakiem albo na dyskotekę to sobie idę a tu o wszystko muszę prosić i jeszcze to wolno a to nie wolno i trzeba przyjść na czas bo zaraz jakaś kara” [W1, 19 lat].

„Tutaj to taka kontrola jest (!), nic nie możesz, a tam możesz wszystko” [W5, 17 lat].

Scenariusze usamodzielnienia

Analiza zgromadzonego drogą wywiadów materiału badawczego pozwoliła na wyodrębnienie trzech możliwych scenariuszy usamodzielnienia⁴. Są to:

1. przejście z placówki do mieszkania;
2. przejście z placówki na rynek pracy;
3. przejście z placówki do domu rodzinnego.

Scenariusz 1: Przejście z placówki do mieszkania

Ten scenariusz obejmuje dwa warianty. Pierwszy dotyczy przejścia z placówki do mieszkania pozyskanego w wyniku usamodzielnienia (2 osoby). Wymaga od wychowanki inicjatywy, zaangażowania i spełniania wymogów związanych z ubieganiem się o mieszkanie (por. Kwak 2006: 69):

„Najważniejsze to mieć swoje miejsce, mieszkanie, chciałabym mieć swoje, pracować i mieszkać, muszę się starać i mieć pracę, może ktoś mi pomoże, ciotka albo z pomocy, bo mama to mi nie da” [W6, 19 lat].

Drugi wariant to przejście do mieszkania partnera, stworzenie bliskiego związku i podjęcie zadań związanych z prowadzeniem domu:

⁴ Inspiracją do wyróżnienia w wypowiedziach badanych osób możliwych scenariuszy przejść oraz zastosowania zbliżonej terminologii był wzorzec trzech tranzycji statusowych obejmujących: 1. Przejście z edukacji na rynek pracy; 2. Osiągnięcie niezależności od rodziny pochodzenia i częściowa emocjonalna separacja oraz tworzenie rodziny prokreacji; 3. Opuszczenie domu rodzinnego i uzyskanie własnego mieszkania (Colen 2000 za: Skelton 2002).

„Mam chłopaka, fajny jest, uczy się i pracuje, zarabia, poważnie myśli. Nawet dał mi pieniądze, bo boi się, że zgubi albo mu zabiorą koledzy, albo namówią, żeby im kupić wino i papierosy. No on to się tego boi i dał mi i powiedział, żebym wpłaciła do banku. Ma mieszkanie po babci, to może z nim zamieszkać” [W8, 23 lata].

Uzyskanie mieszkania i środków na jego zagospodarowanie wiąże się z aktywnością i akceptacją zasad związanych z ubieganiem się o ten rodzaj pomocy oraz zgodą na pewien rodzaj kontroli sprawowanej przez instytucje pomocowe. W drugim przypadku uwagę zwraca dążenie do zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, miłości i przynależności dwojga młodych ludzi oraz duma z zaufania, jakim młoda kobieta została obdarzona. W obu wariantach następuje częściowa lub całkowita separacja od rodziny pochodzenia i konieczność samodzielnego rozwiązywania problemów.

Scenariusz 2: Przejście z placówki na rynek pracy

Ten scenariusz wydaje się najbardziej pożądany z uwagi na znaczenie pracy w życiu osób z niepełnosprawnością. Badania dotyczące aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną pokazują, że w tej grupie zaledwie 3,1% osób posiada stałą pracę a 2,3% dorywczą lub sezonową. Aktywność zawodową utrudniają również niekonkurencyjne i niskie kwalifikacje zawodowe (Krause i in. 2010: 154–155). Badania prowadzone przez Teresą Żółkowską (2005) pokazały, że posiadanie pracy oraz uzyskiwanie gratyfikacji finansowej należą do najważniejszych aspiracji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Podjęcie pracy pozwala na pozyskanie i utrzymanie mieszkania.

W wypowiedziach dziewcząt (3 osoby) na pierwszy plan wysuwa się chęć osiągnięcia niezależności finansowej a podjęcie pracy pozwala na zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu, w tym potrzeby szacunku i uznania:

„Dobrze zaraz iść do pracy, teraz mam egzamin i jak zdam to zacznę pracować, wtedy można się utrzymać” [W3, 18 lat].

„Po szkole najlepiej zaraz iść do pracy, zarabiać, mieć swoje pieniądze, kupić ubranie, ...jak chcesz coś mieć, tak..., to musisz pracować. Szanują cię” [W2, 18 lat].

Zatrudnienie to również możliwość nawiązania relacji z osobami spoza ośrodka, które mogą pełnić funkcje wspierające:

„Praca jest chyba najważniejsza... lubię chodzić na praktyki do sklepu... chętnie tam zostanę, szefowa moja jest miła i dobrze mi doradza” [W1, 19 lat].

Trudno ocenić, czy te scenariusze mają szanse realizacji, chociaż w jednym przypadku start w dorosłość jest ułatwiony posiadaniem mieszkania. Natomiast czynnikiem utrudniającym osiągnięcie sukcesu może być niepewność zatrudnienia i związane z tym problemy finansowe, brak treningu w przejściowych formach mieszkalnictwa, brak umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji oraz brak wsparcia ze strony bliskich osób.

Scenariusz 3: Przejście z placówki do domu rodzinnego (powrót z instytucji do rodziny pochodzenia)

Powrót podopiecznych do domu rodzinnego zwykle nie jest właściwym rozwiązaniem ze względu na wysoki stopień dysfunkcyjności rodziców (por. Lizoń-Szlapowska 2012: 206). Ten scenariusz pojawił się jednak w wypowiedziach czterech osób. W dwóch przypadkach możliwość powrotu do domu była związana z uregulowaniem sytuacji rodzinnej, dobrą współpracą wychowawców z matką:

„Teraz mogę wrócić, została tylko mama i siostra z dziećmi, wrócę do domu, będzie nam ciasno, ale chcę wrócić” [W9, 18 lat].

„Wrócę do domu, do ojca a potem pojedę do mamy, rozmawiałam z mamą, żeby do niej jechać. Teraz mieszka w Anglii i powiedziała, żebym do niej przyjechała” [W7, 21 lat].

„Ja mogę iść do domu albo pójść do brata, może tam zostanę a potem zobaczymy, tak myślę” [W5, 17 lat].

W jednym przypadku, mimo że usamodzielnieniu towarzyszyła obawa przed powrotem do domu i kontaktami z rodziną, było to jedyna propozycja dla podopiecznej opuszczającej placówkę:

„Boję się, że jak się tu skończy to pójść do domu mojego ale tam jest alkohol... nie chcę tam wracać” [W4, 17 lat].

Powrót do rodziny pochodzenia w sytuacji nasilenia dysfunkcji to skazanie wychowanki na życie w atmosferze chaosu i zagrożenia. Takie decyzje budzą uzasadniony sprzeciw wychowawców.

Przygotowanie do podjęcia pracy

Kolejnym zagadnieniem poruszonym w wywiadzie było przygotowanie podopiecznych do podjęcia pracy. Zdaniem Beaty Cytowskiej (2013: 164) głównym błędem ukierunkowania zawodowego jest nieliczenie się z predyspozycjami psychofizycznymi oraz zainteresowaniami młodych ludzi a także tendencja do wydłużania procesu edukacji poprzez powtarzanie szkoły zawodowej na drugim kierunku (tamże: 165).

W sprawie oceny przygotowania zawodowego opinie badanych były podzielone. Tylko dwie osoby były zadowolone z wybranego kierunku kształcenia, pozostałe (7 osób) wyrażały się negatywnie na temat oferty edukacyjnej lub były obojętne.

„Skończyłam cukiernika a teraz uczę się na sprzedawcę, to mi się bardziej podoba, lubię praktyki w sklepie, najbardziej na kosmetykach... może skończę kurs na kasę, może mi się uda, fajnie by było i można dużo zarobić” [W8, 23 lata].

„Chciałabym być fryzjerką, lubię czesać dziewczyny. Teraz się uczę za cukiernika ale nie lubię tego, nie chcę pracować w piekarni. Nie miałam wyboru” [W9, 18 lat].

W wypowiedziach badanych dziewcząt zauważa się również przywiązanie do miejsca odbywania praktyk a także obawy i lęk związany z koniecznością szukania pracy, zmianą miejsca zatrudnienia i nawiązywania relacji interpersonalnych.

„Będę pracować jako sprzedawca w społem, tam wszystkich znam i nie chcę nic innego” [W1, 19 lat].

Możliwość kontynuowania nauki na drugim kierunku dziewczęta przyjmują z zadowoleniem mimo niezadowolającej oferty kształcenia zawodowego. Taka praktyka daje szansę na zdobycie dodatkowego zawodu, z drugiej jednak wydłuża pobyt w placówce a tym samym okres usamodzielniania się, co może być elementem demotywującym, ograniczającym aktywność w zakresie zatrudnienia i uzyskania mieszkania.

Małżeństwo i rodzina

Aleksandra Zawiślak (2003) ustaliła, że osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie podejmują ról małżeńskich na równi z pełnosprawnymi rówieśnikami, mimo że założenie rodziny jest dla nich równie ważne. Małgorzata Kościelska uważa, że osoby te tworzą związki dobre, średnie i złe, przy czym te ostatnie są częste wśród osób, które powielają patologiczne wzorce z własnych rodzin (Kościelska 2000: 22–36). Badania prowadzone przez Dorotę Lizoń-Szłapowską (2012) ukazały trudności w pełnieniu przez wychowanki specjalnego ośrodka wychowawczego zadań związanych z tworzeniem związków oraz z macierzyństwem.

Niechęć do założenia rodziny, pojawiła się w wypowiedziach dwóch dziewcząt a pytania dotyczące małżeństwa i posiadania dzieci wywołały śmiech. Wydaje się jednak, że takie zachowanie wynika z braku dojrzałości badanych dziewcząt:

„No co pani!... (śmiech) ... Dzieci, mąż to nie dla mnie! Po co mieć dzieci nigdzie nie pójdziesz z chłopakiem i cały czas jesteś z dzieckiem” [W1, 19 lat].

Innymi przyczynami niechęci do legalizowania związków była obawa o własne zdrowie, a także trudne doświadczenia życiowe, w tym alkoholizm rodziców i rodzeństwa, przemoc, zaniedbanie, niepewność i brak zaufania do partnera, obawa podłożenia obowiązkowi z uwagi na problemy zdrowotne. Kwestia posiadania potomstwa, choć nie była odrzucana to odsuwana w czasie.

„Mam chłopaka, fajny jest i zakochałam się, chodzimy na poważnie, ale nie chcę ślubu... wiele można mówić, ale w domu moim to było bardzo źle” [W6, 19 lat].

„Chciałabym mieć chłopaka i męża, i dzieci. Tylko czy chłopak będzie dla mnie dobry? ... I żeby mnie nie bił” [W4, 17 lat].

„Kiedyś chcę mieć dzieci, ale nie wiem jak sobie dam radę, muszę mieć dobrego męża” [W5, 17 lat].

„Ja mam chłopaka, on jest z ośrodka, może się ożenimy, ale jeszcze nie teraz” [W9, 19 lat].

Zaledwie jedna z wychowanek poruszyła temat gospodarowania budżetem, wskazując swój stan zdrowia oraz uczęszczanie do szkoły zawodowej specjalnej, jako główne przyczyny niepowodzeń w wypełnianiu tych zadań w przyszłości:

„Ja jestem słaba, często choruję i nieraz zostaję w ośrodku a do szkoły chodzę do specjalnej, chyba nie poradzę sobie” [W3, 18 lat].

Trudno określić, czy i w jakim zakresie osoby badane po opuszczeniu placówki realizować będą zadania rozwojowe typowe dla danego wieku. Optymistycznie patrzy na to zagadnienie Żaneta Steller, twierdząc że „ograniczona sprawność intelektualna nie stanowi przeszkody w realizacji zadań rozwojowych wpisujących się w młodszą dorosłość. Jest natomiast czynnikiem modelującym sposób i zakres ich realizacji. Tak więc każda osoba niepełnosprawna intelektualnie może je wypełniać na miarę swoich doświadczeń życiowych uwarunkowanych ograniczeniami sprawności oraz właściwościami otoczenia społecznego” (Steller 2010: 140). Usamodzielnienie jest procesem długim i złożonym. W tym czasie młody człowiek powinien przejść z okresu dorastania do dorosłości jako osoba zdolna do pełnienia przypisanych tej fazie życia ról. Jednak sytuacja wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych jest trudna. Składa się na nią ograniczenie sprawności, brak pomocy i wsparcia ze strony osób bliskich, doświadczenie zaniedbania, odrzucenia, przemocy oraz wieloletnie doświadczenie instytucjonalizacji.

Biorąc pod uwagę te kwestie, a także obawy wychowanek, poproszono wychowawców oraz pracownika PCPR o ocenę szans podopiecznych w zakresie usamodzielnienia.

Usamodzielnienie w opinii wychowawców i pracowników PCPR

Pracownica Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie w następujący sposób ujęła możliwość osiągnięcia sukcesu lub doświadczenia porażki:

„Nie wszyscy korzystają z pomocy, są tacy, którzy przychodzą raz i dalej radzą sobie doskonale mimo niepełnosprawności. Pracują przy budowach, wyjeżdżają za granicę, mają mieszkania i potrafią się utrzymać. Ale większość staje się klientami pomocy społecznej. Sukces może osiągnąć każdy, jak chce. Każdy wychowanek musi dbać o kontakt z centrum, w odpowiednim czasie złożyć pisma, muszą się postarać. Pracownicy pomagają znaleźć pracę, ale od nich samych zależy, czy ją utrzymają. Usamodzielniało się dwóch chłopców, świetnie sobie radzili, byłam zdziwiona, że są z ośrodka. Ale z dziewczynami jest trudniej. Zaraz jest cięża i dzieci a to jest już obciążenie” [pracownik PCPR].

Jeśli chodzi o sposób przygotowania do wypełniania zadań związanych z małżeństwem, macierzyństwem oraz prowadzeniem domu wychowawcy odnosili się głównie do zajęć realizowanych w szkole oraz w ośrodku. Wśród omawianych tematów znalazły się: rodzina, tworzenie bliskich relacji z partnerem, seksualność, ciąża, antykoncepcja, zadania i obowiązki wobec dzieci. Dodać należy, że system pracy opiekuńczo-wychowawczej oparty na prowadzeniu małych grup pozwala, w pewnym zakresie, na kształtowanie umiejętności związanych z prowadzeniem domu. Trudniej osiągnąć efekty dotyczące przygotowania do małżeństwa i macierzyństwa:

„Przygotowanie do samodzielności, małżeństwa jest bardzo trudne, a jak nauczyć jak być matką? One nie mają dobrych wzorów i najczęściej powielają błędy... ale rozmawiamy, pokazujemy co jest dobre a co się nie uda tylko że najczęściej źle wybierają” [wychowawca 1].

„Niewiele radzi sobie w samodzielnym życiu, szansę mają te, które trafiają na odpowiedzialnych partnerów, mają pomoc ze strony rodziny, ale to się zdarza bardzo rzadko” [wychowawca 3].

I jeszcze ważny głos wychowawców podejmujący temat barier w usamodzielnieniu:

„Ci młodzi potrzebują wsparcia na samym starcie, chcą mieszkania ale nie każdy to mieszkanie utrzyma, gdy nie ma pracy, wtedy zostaje powrót do domu a te rodziny to jakie są każdy wie, więc lepiej byłoby gdyby tam nie wracały” [wychowawca 2].

„Nasze dziewczyny są bardzo niezaradne życiowo. Potrafią posprzątać, uprać nawet lepiej niż te mieszkające w domu, ale to wszystko. Nie ma pomocy, mieszkań przejściowych. Najgorsze, że wchodzi w różne związki, najczęściej boją się samotności, ale to nie jest świadomy i dobry wybór” [wychowawca 1].

„One często mówią o usamodzielnieniu, ale się nie angażują, słabo współpracują. Są nieprzewidywalne... Wydaje się, że dziewczyna jest dobrze przygotowana do życia, że da sobie radę, a ona zupełnie się gubi, podejmuje złe decyzje, brnie w złe związki. To jest bardzo przykre” [wychowawca 2].

Wnioski

Prowadzone z wychowankami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wywiady pozwoliły na sformułowanie kilku wniosków.

Proces przygotowania do usamodzielnienia zaczyna się wraz z przyjęciem wychowanki do placówki. Zatem w wielu przypadkach są to działania wieloletnie realizowane w oparciu o plan wychowawczy a następnie indywidualny program usamodzielnienia.

Wszystkie dziewczęta łączy podobieństwo doświadczeń trudnego dzieciństwa oraz co najmniej kilkuletniego pobytu w obecnej instytucji opiekuńczo-wychowawczej. W tej sytuacji perspektywa dorosłego i samodzielnego życia budzi u wychowanek skrajne uczucia. Są to z jednej strony obawy, lęk i niechęć do zmian i opuszczenia placówki czy rozstania z wychowawcą a z drugiej nadzieja i radość związana z odzyskaniem swobody i startem w dorosłość. Uczuciom tym towarzyszą odpowiednie zachowania. Są to najczęściej brak inicjatywy i zaangażowania wychowanki a w drugim przypadku, choć znacznie rzadziej, aktywność wynikająca z chęci samostanowienia i decydowania o swoim życiu. Jednak w większości dziewczęta planują usamodzielnienie w sposób mało precyzyjny, bezrefleksyjnie i trudno oprzeć się wrażeniu, że poglądy badanych nie zawsze wynikają z wewnętrznego przekonania. Plany związane z usamodzielnieniem precyzują się u dziewcząt starszych wraz ze zbliżaniem się terminu opuszczania placówki. W tej sytuacji trudno orzec czy mają szansę urzeczywistnić się dwa najbardziej pożądane scenariusze usamodzielnienia, polegające na przejściu z placówki do własnego mieszkania i/lub podjęciu pracy.

Wywiady z wychowawcami pozwoliły na zidentyfikowanie barier usamodzielnienia, które są zbieżne z zawartymi w literaturze przedmiotu i dotyczącymi ogółu podopiecznych placówek pieczy zastępczej. Wychowawcy jako główne czynniki utrudniające usamodzielnienie wychowanek z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wymieniali bariery wynikające z niedostatecznego działania instytucji pomocowych, np. brak mieszkań treningowych oraz docelowych, niewielkie fundusze na zagospodarowanie, ograniczona oferta rynku pracy. Zwracali również uwagę na czynniki indywidualne, w tym ograniczoną sprawność intelektualną, brak zaangażowania, inicjatywy i refleksji, przy czym często podkreślali niewłaściwe oddziaływanie rodzin pochodzenia oraz długi okres przebywania w instytucji opieki. W wypowiedziach wychowawców dominuje pogląd, iż prognozowanie sukcesu czy porażki w dorosłym życiu w odniesieniu do wychowanek z niepełnosprawnością intelektualną jest trudne gdyż przyszłość zależy od wielu czynników w tym przede wszystkim od otoczenia społecznego i dostępności bliskich, którzy mogą wspierać młode osoby.

Zakończenie

Opisane tu badania przeprowadzono w okresie, kiedy zapadały decyzje związane z likwidacją lub przekształceniem placówki. W atmosferze niepewności decydowały się losy i przyszłość dziewcząt. Trudno było oprzeć się przekonaniu o doświadczaniu przez młode osoby ponownego odrzucenia, a także odczuwania niepewności i smutku związanego z koniecznością szybkiego rozpoczęcia przez nich samodzielnego życia. W trakcie wywiadów pojawiło się wiele pytań i wątpliwości wymagających dalszych pogłębionych badań, w tym, monitorowania losów usamodzielnionych wychowanek specjalnego ośrodka wychowawczego.

Bibliografia

- Brzezińska A. 2007. *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Cytowska B. 2013. *(Nie)przygotowanie zawodowe osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Dykcik W., red. 1997. *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Gajdzica Z. 2017. *Dorosłość osób z niepełnosprawnością w stopniu lekkim*, [w:] M. Bełza, Z. Gajdzica, D. Prysak, *(Nie)łatwe drogi wchodzenia w dorosłość przez osoby z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Arka, Cieszyn.
- Giermanowska E., Raclaw-Markowska M. 2007. *Losy usamodzielnianych wychowanków domów dziecka*, [w:] *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży*, red. E. Tarkowska, Warszawa.
- Golczyńska-Grondas A. 2015. *Usamodzielnienie wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych – podstawowe problemy, implikacje dla praktyki*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje”, nr 30 (3), s. 77–95, dostępny na: www.problemypolitykispolecznej.pl (otwarty 30.04.2018).
- GUS. 2017. *Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2016*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
- Kolankiewicz M. 2002. *Zmiany w systemie opieki nad dziećmi*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.
- Kościelska M. 2000. *Być kobietą, być mężczyzną – co to znaczy w odniesieniu do osób niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością i jej prawo do pełnego człowieczeństwa. Materiały z XXV sympozjum naukowego*, red. A. Firkowska-Mankiewicz, PSOUU, Warszawa.
- Krauze A. 2010. *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- Krauze A., Żyta A., Nosarzewska S. 2010. *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnościami intelektualnymi*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Kwak A., red. 2006. *Z opieki zastępczej w dorosłe życie. Założenia i rzeczywistość*, Wydawca Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Lizoń-Szlapowska D. 2012. *Gotowość do małżeństwa i rodzicielstwa*, [w:] *Niepełnosprawność w zwierciadle dorosłości*, red. R. Kijak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Pilch T., Bauman T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2016 roku*, dostępny na: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/ubostwo-pomoc-spoeczna/pomoc-spoeczna-i-opieka-nad-dzieckiem-i-rodzina-w-2016-r-10,8.html> (otwarty 30.04.2018).
- Pomoc w usamodzielnianiu się pełnoletnich wychowanków pieczy zastępczej*. 2014. NIK, Warszawa.
- Skelton T. 2002. *Research on youth transitions: Some critical interventions*, [w:] *Young people in risk society: The restructuring of youth identities and transition in late modernity*, M. Cieślak, G. Pollock, Ashgate Publishing, Aldershot.
- Steller Ź. 2010. *Młodzi dorośli z niepełnościami intelektualnymi: kontekst społeczny*, [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej; Dziennik Ustaw 2017, poz. 1769.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej; Dziennik Ustaw 2017, poz. 697.
- Uwarunkowania procesu usamodzielnienia wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej w województwie łódzkim*. 2014. Regionalne Centrum Polityki Społecznej, Łódź.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 roku w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach; Dziennik Ustaw 2015, poz. 1872.
- Zawiślak A. 2005. *Zawieranie związków małżeńskich przez osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym na przykładzie absolwentów szkół zawodowych specjalnych*, [w:] *Człowiek z niepełnościami intelektualnymi*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Żółkowska T. 2005. *Rehabilitacyjny wymiar aspiracji osób z niepełnościami intelektualnymi*, [w:] *Sfery życia osób z niepełnościami intelektualnymi*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/wymiary> (otwarte 10.06.2018).
- www.pcpr-ropczyce.pl/index.php/pomoc-dziecku-i-rodzynie/usamodzielnienia.html (otwarte 10.06.2018).

COLLOQUIA

Paula Guerra

University of Porto

Faculty of Arts and Humanities

ORCID: 0000-0003-2377-8045

Piotr Zańko

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0003-3931-2928

Educational contexts of cultural resistance in Poland and Portugal. An introduction to research

Where there is power there is resistance

Michel Foucault

Summary

The goal of this article is to present the main theoretical and methodological assumptions of an international research project on the educational contexts of cultural resistance in Poland and Portugal. In this article, we will first analyse, in a resumed way, the various lines of thought related to cultural resistance, radical democracy critical pedagogy; then we will present an example of a critical pedagogy, the punk pedagogy, in order to demonstrate that the reality we describe is not only present at the abstract level; then, and finally, we proceed with the research methodology that we intend to trigger in order to analyse the educational contexts of cultural resistance in Portugal and Poland. In this article we are talking about two countries with very dissonant stories. Even today, in the context of membership of the European Union, the course of both countries seems to diverge. However, we argue that the comparison between these two distant and different countries may open new perspectives on the contexts of cultural resistance and critical pedagogy. Like the example of punk, these practices of cultural resistance can serve as a way to empower active civic and political participation, going beyond the simple act of voting every four years and promoting a radical democracy.

Key words: cultural resistance, critical pedagogy, punk pedagogy, radical democracy, Poland and Portugal

The goal of this article is to present the main theoretical and methodological assumptions of an international research project on the educational contexts of cultural resistance in Poland and Portugal. In this article, we will first analyse, in a resumed way, the various lines of thought related to cultural resistance, radical democracy and critical pedagogy; then we will present an example of a critical pedagogy, the punk pedagogy, in order to demonstrate that the reality we describe is not only present at the abstract level; then, and finally, we proceed with the research methodology that we intend to trigger in order to analyse the educational contexts of cultural resistance in Portugal and Poland.

Cultural resistance and radical democracy

What does “cultural resistance” actually mean? Let us begin with the fact that the second element of this term is – as Gibson Burrell (1984) and Peter Fleming (2005) correctly pointed out – a metaphor originating from the natural sciences, in particular from Newtonian physics and the *Third Law of Motion*: “for every action, there is an equal and opposite reaction”. This metaphor of resistance allows us to imagine a political and cultural action, which is distinguished by: “friction, opposition and negation” (Fleming 2005: 48).

In the cultural and political context, cultural resistance can be defined as conscious or unconscious, effective or ineffective practices, actions undertaken by subordinate, discriminated, oppressed and minority groups; against dominant cultural, political and economic discourses and structures (Duncombe 2002; Guerra 2018; Kuligowski 2018; Zańko 2019).

According to Stephen Duncombe, the practice of cultural resistance can take on various forms and meanings:

- Σ it can create a sort of “free space” for the development of ideas and practices (in the area of ideology, it shall be the space to create a new language, new meanings and visions of the future, while in the area of matter, a place to build community and develop organisational models);
- Σ it can be the first step towards political activity providing the language, the practice and the community;
- Σ it can be understood as political or equivalent resistance;
- Σ it can also be perceived as “a haven in a heartless world”, a way to escape politics and problems, to release discontent which could be expressed differently through political activity (Duncombe 2002: 5–8).

In our research project we will focus primarily on the ideological (political) dimension of cultural resistance, although its aesthetic context will also be taken into account. At the theoretical level, we will refer to the heritage of The Center for Contemporary Cultural Studies in Birmingham. In the aforementioned tradition, cultural resistance was analysed mainly in the context of the conflict: the culture of the oppressed *versus* the dominant culture (Hall & Jefferson 1976; Hoggart 1976; Hebdige 1979). Of course, we realise that the division into cultural resistance and dominant culture is not so obvious in postmodern culture. Many researchers pointed out that all forms of cultural resistance, sooner or later, become forms of dominant (consumer) culture (Hebdige 1979; Heath & Potter 2004; Holt 2002; Frank 1997). Some researchers, like Stephen Duncombe (2002), cited already, suggest even that the discussion of cultural resistance should take into account the statement that resistance does not exist in reality and cannot exist, because the complementary hegemony of the dominant system in the areas of ideology and matter is stronger than any form of cultural expression.

Initially, we put forward the thesis that the practices and texts of cultural resistance in Poland and Portugal are actually manifestations of committed citizenship and cultural, radical democracy. We agree with Tony Judt (2010) that an inclination to discord and protest is the nerve of the open society; and that we need people, who turn contestation into virtue, because democracy built on permanent concord cannot remain democracy for long. We also agree with Cornelius Castoriadis (1997), who argued that “there is no democratic society without democratic *paideia*” (p. 10). Paraphrasing this thought, we would like to add, that there is no democratic society without cultural resistance – and referring to the educational context – without “pedagogies of resistance” – “atypical, unconventional spaces of teaching and learning, which function outside the institutional educational discourse, and have a counter-hegemonic potential” (Zańko 2018: 207–208; see also: Sandlin, Schultz & Burdick 2010). As they point out, Joe L. Kincheloe and Peter McLaren (2011) thanks to the existence of these opposition ideologies, the “hegemony is never total or complete; it is always porous” (p. 315). As we will show in a moment, this counter-hegemonic potential of public pedagogy is of fundamental importance for radical democracy.

Although the concept of radical democracy is associated primarily with Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, and their famous book *Hegemony and Socialist Strategy. Towards A Radical Democratic Politics* (1985 [2001]), its sources can be found in the thought of the philosophers of the Enlightenment, in particular

Jean-Jacques Rousseau. This Genevan philosopher, among other things, drew attention to the repressiveness of social and cultural institutions and the issue of social inequalities (see: Rousseau 1750, 1755 [1969]), later developed by Karl Marx, another important theoretician for radical democrats. The youth revolution of the 1960s also influenced the development of radical democratic thought. Let us remind ourselves, that the counter-cultural project of remodelling the social world (based on the grassroots activity of rebellious citizens) was a negation of the adult world – with their repressive, technocratic, materialistic culture, turning citizens into passive consumers (Roszak 1969; Reich 1970).

As a result of the youth revolution, new social movements, among other things, have appeared. In contrast to the “old”, hierarchical social movements, these new social movements were focused not on creating a single, large project of changing the social world and gaining power (in the political sense) but on practising – quoting Anthony Giddens (1991) – “life politics” (see also Melucci 1980). These new social movements placed at the centre of their interest the following issues: pacifism, ecology, women’s rights, sexual minorities rights, consumer right and animal rights. In other words, the practices of the new social movements were focused on the issues of identity and life style. Thus, thanks to these new social movements, what had previously belonged to the private sphere has currently become “public”. As Alberto Melucci explains: “sexuality and the body, leisure, consumer goods, one’s relationship to nature – these are no longer the loci of private rewards but areas of collective resistance, of demands for expression and pleasure which are raised in opposition to the instrumental rationality of the apparatuses of order” (Melucci 1980: 219). The legacy of Rousseau, Marx, the counter-culture of the 1960s and new social movements also influenced poststructuralist thinking about democracy. As Lincoln Dalhberg points out, “poststructuralist radical democracy involves not only the extension of liberty and equality but the institutionalisation of contingency, which means the institutionalisation of contestation” (Dalhberg 2012: 6). Moreover, the author, after Oliver Marchart, states that: “democracy has to accept contingency, that is, the absence of an ultimate foundation for society, as a necessary precondition. Otherwise it cannot legitimately be called democracy in a strong sense” (Marchart 2007: 158).

The category of contingency and contestation is also a foundation for the radical democracy project of Laclau and Mouffe. This post-Marxist concept is actually a critique of the dominant western deliberative democracy, which

focuses on constructing *consensus*, and does not take into account class, gender, or racial differences existing in society (Laclau & Mouffe 2001). Thus, the deliberative paradigm is not the basis for democratic relations, which is based on rationality and *consensus* – but the base for democracy is the agonistic paradigm. In this model of democracy, the central category is the category of conflict, disagreement with the existing social reality (Mouffe 2000). This disagreement can be a vehicle that transports rebellious citizens into democratic spaces; common spaces free from asymmetrical power relations. In the agonistic model of democracy, we do not treat the *Other* as an *enemy* but only as an *opponent*, who has the right to express his point of view (Mouffe 2000). In turn, referring to the thoughts of Jacques Rancière (2010), one can conclude that the basis of (radical) democratic relations is not *consensus* but *dissensus*. In other words, the foundation of democracy is a conflict, a difference, and a questioning of the existing *status quo*.

In conclusion – closely related to the category of contestation, resistance, disagreement, and conflict – radical democracy exposes the hierarchical and oppressive relations of power that occur in postmodern, neoliberal society. Activities in the field of radical democracy are aimed at making these relations visible. As a result, these deconstructive practices of power relations lead to social change.

Critical pedagogy: a state of the art

It may seem like a cliché, but a new world is in the making. The impacts felt nowadays are occurring deeper and faster. In the last decades we have observed the collapse of institutions and the reformulation of the Western cultural world. This sense of crisis is growing and turning into a dehumanising process, giving shape to an individualistic, selfish, and narcissistic society (Lasch 1979; Apple 1995; Zerzan 2012). The pillars of stability are affected by global uncertainty and by concomitant political changes that bring back the worst of humanity: the fear of the *Other*, the re-emergence of the political extreme-right, the collapse of the value of science and knowledge.

The school plays a pivotal role in all of this. In order for the inequality of this system to persist, it is enough for the school to ignore cultural imbalance between individuals from different social contexts (Bourdieu 2007) at curriculum, assessment methods and criteria. Tiago Teles Santos and Paula Guerra (2017),

referring to the Portuguese reality, notes the existence of multiple intelligences. The problem is that the school only recognises a very limited range, namely those associated with the middle/upper classes. This internal structure of inequality is not an unconscious 'error'. It is an integral part of the ideology that has gained prominence and authority in Western societies.

The most famous contribution regarding critical pedagogy is that of Paulo Freire. Freire (2005: 72) is occupied with the concept of 'banking', which is prevalent in education today. This is the process of depositing (or dumping) information in students in a noncommunicative relationship. For Freire this could not stand further from what education really is. In this process, the students are nothing more than information repositories, and, moreover, they lose the sense of humanity that only emerges with 'creativity, transformation and knowledge'. As mentioned above, it is a conscious process that serves the interests of the oppressors, who do not care if the world is revealed or transformed. They find that the best way to achieve their purpose is to nullify the creative power of the students.

This Brazilian philosopher advances with some key principles that guide critical pedagogy, and that will be important for future perspectives. First, education is a horizontal relationship between students and teachers. A conversation in which both posit problems and seek to solve them together; second, education must broaden students' perception of reality. They must see the world in a different way and, above all, must be motivated and enabled to act in it; third, education must be empowering and must imply an awareness. That is, knowledge must go beyond simply remembering the information received. Students should be able to understand information and act upon it; fourth, education must be transformative. It only earns the name of education when students and teachers feel that their worldview has changed; finally, education is political. Power structures influence what is taught, how it is taught and to whom it is intended. Thus, schools and classrooms are permeated by power structures. Critical pedagogy must place constraints on these forms of power. One way is to subvert the emphasis on hidden curricula, that is, to tell students that all of their knowledge, the multiple intelligences will be valued.

Given the key principles, let us turn to the results that, for Paulo Freire, critical pedagogy must have. First, there must be a connection between interpreting the world and interpreting the word. If any teaching does not serve to alter the student's perception of reality, the teaching has failed. The teaching must continually create new spaces of possibilities. Second, it should

raise awareness, which occurs when the students acknowledge more strongly what they already knew. Third, not only must the perception of the students' world change, but also that of their teachers. There must be a double transformation. This is the only way to achieve meaningful learning. Since Paulo Freire's innovative approach, the overall teaching situation has not yet improved. Let us look at the educational model postulated by neoliberal ideology. Apple (2013, 2016) describes four interlinked movements that postulate the neoliberal educational model:

1. neoliberalism and its pressure to establish a link between education and business models;
2. neoconservatism, which requires the application in schools of a common and consensual culture;
3. the new managerialism, which is guided by a culture of evaluation, with highly restricted models of evaluation and accountability;
4. religious and populist movements, which assume and proclaim ultraconservative positions in the educational system.

This new model of school, which can be found to some degree throughout the Western world, seeks to create a new type of student and citizen: malleable and flexible rather than based on determined principles (Soudien, Apple & Slaughter 2013: 455). John Dewey (1916) draws a distinction between schooling and education. The latter, which should be valued most, would involve a reconstruction of experience and thereby the possibility of altering the course of subsequent experiences. The problem for this author was the inability of modern societies to stimulate this form of education. More serious than that, he argued that schools in modern societies miseducated rather than educated. They stimulated competition and discord over harmony and diversity. All this would be the result of the values of the recent consumer society, or as the author termed it, the acquisitive society.

Another author who followed this line of thought was Ivan Illich (1971). This philosopher considered that schools had abandoned their *progressist* precepts becoming merely a transmission belt of oppressive institutions, as the state, the church and the upper classes. For Illich, the only way to overcome this problem was radical: the deschooling of society. With this process, the author intended that societies could create new forms and networks of learning that were not dependent on the oppressive forces he pointed out. We now come to the more recent notion of critical public pedagogy, postulated by Henry Giroux (2003) as a set of moral and political meanings. Its main objective is to achieve a radical,

participatory and inclusive democracy. This can only be achieved through progressive social and political changes. As we have already mentioned above, critical pedagogy opposes what Giroux (2004) called “corporate public pedagogy” of neoliberalism, which is the dominant ideological standard of the 21st century.

The corporate public pedagogy aims to develop, in McLaren’s (1998: 6) opinion, a “free market democracy” or, in other words, a hollow democracy that values a reduced and uncritical civic participation. Central to this argument is the idea that with the advancement of neoliberalism, public spaces are progressively being replaced by commercial spheres, which ultimately leads to a situation where “the substance of critical democracy is emptied out and replaced by a democracy of goods available to those with purchasing power” (Giroux 2004: 74). On the other hand, Patrick A. Roberts & David J. Steiner (2010) consider that a radical democracy is necessarily a plural democracy and is marked by differences of opinion. These differences are supported by an inclusive act of making and thus critical public pedagogy is characterised by the emphasis on a critical social agency, that is, people’s ability to act and change the prevailing social conditions and create new democratic relationships, new institutions and identities.

Again, school is the main battleground. This is where the fight is won or lost. A critical role is assigned to teachers. The problem is that in many cases teachers, as highlighted by Freire, only pass information to students uncritically. In addition, the relationships are anchored in an asymmetric and hierarchical model. That is why Roberts and Steiner (2010) speak of the need for teachers to also be pedagogues, which literally means “boy leader” and from which the word pedagogy is etymologically derived.

The role of these pedagogues is to “speak the truth” (Said 1994) and is a source of social and political criticism. Above all, for Roberts and Steiner (2010: 26), in performing the role of *paidagogos*, the critical pedagogue has two key tasks:

1. “To critique through her role as enabler/disabler the political parameters of democratic authority as these are established, of necessity, to maximise participation and inclusion in the public deliberation of normative values”;
2. “To promote through her role as servant-leader subjective re-articulation (...) in the interest of developing critical social agency oriented to the public good”.

Punk pedagogy

Why punk? According to Kevin C. Dunn (2008), the attractiveness of punk as a form of political and personal expression resides in the offer of resources for agency and empowerment through disalienation, a DIY ethos and an anti-status-quo disposition, a disposition that according to David James (2009) is a deliberately rude infraction of the aesthetic and social norms. Punk is, then, a space *of* and *for* resistance. According to Michel Foucault (1997), the act of resisting is not detached from power; there is no exteriority, no absolute exterior to power. In this way, power relations depend on a multiplicity of points of resistance that fulfil the role of the adversary, the place of the target.

For Simon J. Charlesworth (2000: 17), “the world is a particular world, come to be known in a particular way: a way that makes possible the realisation of life projects”. This ‘particular world’ is based on the being-in-the-world and on a set of non-cognitive attitudes that refer to what Maurice Merleau-Ponty (2004) defines as the world of perception, or, in other words, the world that is revealed to us by our senses in our daily lives. This world of perception, despite being referred to as an illusion by Merleau-Ponty (2004), is the one that we know, the one upon which we act and from which we receive information. It is this world that forms and transforms our lives, and upon which existence is defined. In this context, space is social and is a central element in the definition of the universe of possibilities – the limits of the thinkable (Castoriadis 2007).

At this point we propose punk as a shelter that enables individuals to take the present into their own hands, to change the course of their lives at their own will, while reclaiming *no future*¹, instead of creating and enacting a different future (Santos 2012; Guerra & Bennett 2015). In this way, punk offers opportunities for people to recognise collective cultural and political desires as their own (Thompson 2004). This operates in contrast to the identity crisis facing contemporary society, which, according to Erich Fromm (2013), reflects the crisis produced by its members becoming instruments without individual personalities, whose identities are reliant on their participation in corporations. One of punk’s structuring characteristics, one that makes it a stronghold for hope, is its perpetual refusal to stop imagining the world as other than it is (Thompson 2004). Neoliberalism is neither natural nor necessary – this is

¹ No future was one of most significant banners in punk’s emergence, one immortalised by the Sex Pistols’ homonymous song.

a guiding principle for many punks who cannot fully imagine how a better world might be, but who refuse to accept that this one cannot change (Thompson 2004).

Punk is also informed by points of view, experiences, trajectories, ideals, expectations and contexts, orbiting around one another to form collective and shared experiences. In a society in crisis, that is shattering at both the social and personal levels, one can share a culture of opposition, a culture that can either exist only at the level of discourse or can be actualised. Punk thus becomes a space able to guarantee a shelter, and to be a support base for those who, for one reason or another, feel different or displaced (Santos 2012). Punk was here long before it acquired its name. Despite some of its elements being appropriated by the mainstream and commodified, as aesthetics and music were, punk *ethos* resists. It resists and exists as long as societies produce inequalities and these lead to feelings of inadequacy, isolation and lack of fit. It will exist and resist as long as such conditions prevail (Santos & Guerra 2017).

Decentralised, anti-hierarchical, mobile and invisible, punk spread far and wide, guaranteeing its propagation by sublimation. We aim to present punk as a specific kind of space which serves as habitat for a different kind of pedagogy. Foucault (1986, 2002) presents heterotopias as peculiar spaces that at once relate to and deviate from everyday life. For Foucault, heterotopias (unlike utopias) are disturbing because they secretly undermine language and disable the possibility of discourse (Foucault 1986, 2002). In this sense, to look at punk as place, as a safe haven or a shelter, makes it, a kind of symbolic heterotopia – existing in the world, disturbing the *status quo* through means of resistance based on a shattering of signifiers and a (re)appropriation of signs.

After exploring education's transformations and a small introduction to punk, we now have the basis to discuss the prospect of a critical punk pedagogy. As we have shown, punk "can function as a space where individuals can experiment, create and interrogate" (Dines 2015: 24). This creative process is at the core of what Freire (2005) poses as concern for humanisation; attained only by what he defines as "true generosity" (Freire 2005: 45). For Freire, the radical – the *punk* – is an individual who is fully committed to grasping and transforming reality. It is this attitude that characterises the emergence of punk pedagogies.

According to Mike Dines (2015), punk pedagogy, despite being a notion capable of raising eyebrows, finds its own space among two particular possibilities: it can be seen as a form of pedagogy inspired by the critical pedagogy school, the DIY ethos, and the oppositional attitude of punk; or as a pedagogy based on punk as a subject matter, as a part of a curriculum. Both

discourses and punk lyrics can be considered subject matters in a curriculum focused on punk. Nonetheless, our goal is to use them to illustrate punks' ideology of opposition, their radicalism (using Freire's expression) in embracing a form of pedagogy that breaks free from the constraints of the schooling system and that emerges, in turn, as a free space, as a symbolic heterotopia (Guerra 2014, 2016; Santos & Guerra 2017).

Guerra and Silva's study about Portuguese punk texts analysed the lyrics of 264 punk songs, gathered from interviewees. From the 130 most cited songs, 41.5% vented sentiments of "denounce, protest, demarcation", 20% of "anger, revolt", 11.5% of "rage, hatred", and 10% of both "evasion (fun, pleasure, experimentation)" and "friendship, brotherhood" (Silva & Guerra 2015: 122). Education only succeeds as a relationship that overcomes authoritarianism and intellectualism through the becoming of both the teachers and the students as subjects of the educational process, and through the use of dialogical action focused on cooperation, unity, organisation, and cultural synthesis (Freire 2005: 86).

In this way, how can this be achieved in the scope of a punk pedagogy? We agree with Woods' assertion that the critical pedagogues' "aim [is] to empower students through emancipating them from ideologies and discriminatory practices" (Woods in Dines 2015: 28). The DIY *ethos* is of the utmost importance in this regard. It is through this that punk's emancipatory power enables punk to thrive and survive as a pedagogical pillar based on the teachings of Paulo Freire, one that "reinstates personal responsibility instead of relying upon the dominant ideology of teacher as transmitter" (Dines 2015: 24).

In summary, a punk pedagogy should be liberating. The outsider positionality and capabilities of punk enable the development of an educational process that can both happen *inside* of punk and draw from it to the *outside*. A punk pedagogy is not, in this sense, for the punks. It is an educational process that uses their attributes, diversity and ethos to create a collective, more real, radical and educational alternative to the individualistic schooling hegemony (Santos & Guerra 2017).

Research methodology

The research will be of interdisciplinary character. Due to the experience of members of the research team, we will base our work on methodology

assumptions developed on the basis of culture studies, sociology of culture and, in particular, interpretative anthropology. We believe that cultural resistance is a thoroughly polysemous area. For its description (interpretation) it makes sense to apply the “method” of thick description, developed by Clifford Geertz (1973), where – as rightly noted by Mariusz Czubaj (2007: 19), “the meanings overlap, cross and rather shed light on each other than reduce each other to clean-cut responses”. The main research techniques employed in our ethnography of cultural resistance shall include: narrative interviews, participant observation and interpretative analysis of cultural texts (McKee 2003).

Analysing selected practices and texts of the cultural resistance, we are interested in their content, forms and methods of production. In other words, we want to find out what elements of the social world artists, *artists* and activists criticise; what alternative visions of the world they propose, and how they do it. We also want to find out what are the differences and similarities between cultural resistance in Portugal and in Poland as well. *Last but not least*, we want to find out what is the relationship between cultural resistance and committed citizenship and radical democracy. The planned analysis will contain practices and texts of cultural resistance created after 2000. Although the historical context of cultural resistance in Poland and Portugal will also be taken into account at the theoretical and analytical level.

We plan to conduct 100 narrative interviews with artists, *artists* and activists tied to cultural resistance, that is, rock musicians, street artists, culture jammers, performers and *happeners*, directors at theatres and of alternative films, writers, creators of zines and crafts, activists running squats and manufacturing bicycles with the Do It Yourself (DIY) method, the people behind the “Warsaw Critical Mass”, environmentalists building alternative rural communities, organisers of the “ZdaErzenia” festival of alternative culture. The interviews would be conducted both in large cities (Warszawa, Gdańsk, Lublin, Gliwice, Kraków, Wrocław, Szczecin, Poznań, Łódź) and in rural communities (Dąbrówka, Wolimierz, Moszczaniec). Similarly, we will adopt the same approach in Portugal: in the two large metropolitan areas of Porto and Lisbon; in coastal areas and “medium cities” such as Viana do Castelo, Aveiro, Coimbra, Leiria; in interior areas and developing cities like Braga and Castelo Branco; in tourist areas such as Faro in Algarve; in rural areas of the interior of Alentejo or in more interior and border zones in the north of Portugal.

In order to capture the widest possible spectrum for the research issue – following the lead of Michael Patton – we shall select our interlocutors in a purposeful manner, taking into account the maximum of variability and variety

of the discourses of cultural resistance that they generate (Patton 2002, quoted from Flick 2007). The cultural texts and practices of cultural resistance shall be selected in the same manner, including those that we intend to observe (including the festival *Rock na Bagnie – Rock in the Swamp*, punk rock and hardcore concerts and other events tied to cultural resistance, organised at the ADA – Active Alternative House in Warsaw, the neo-hippie “Rainbow Family” meetings in Moszczaniec).

We believe that the triangulation (of the applied research techniques) ensures better reliability and quality of the research. Our analyses, in line with suggestions of proponents of grounded theory, shall be conducted up until the achievement of theoretical saturation of the field of cultural resistance. As explained by Barney G. Glaser and Anselm L. Strauss (2006), “the criterion for judging when to stop sampling the different groups pertinent to a category is the category’s theoretical saturation. Saturation means that no additional data are being found, whereby the sociologist can develop properties of the category. [...] One reaches theoretical saturation by joint collection and analysis of data. [...] When one category is saturated, nothing remains but to go on to new groups for data on other categories and attempt to saturate these new categories also” (p. 61).

The qualitative analysis of the discourse of cultural resistance in Poland and Portugal shall cover:

1. Selected texts of cultural resistance created in the years 2000–2020: texts of rock and hip hop songs (including those on sexual minorities); products of socially engaged street art (template graffiti, murals, stickers etc.) and visual artefacts of cultural jamming; zines and other magazines tied to cultural resistance; independent, off-cinema documentaries and feature films; literary works; comics and author illustrations.
2. Selected practices of cultural resistance from the years 2000–2020: alternative theatre and performance; squatting; bicycle counter-culture, including the activity of the Warsaw Critical Mass and the activity of the Porto Critical Mass; alternative rural communities (eco-villages) in Wolimierz and Dąbrówka near Lublin and alternative rural communities (eco-villages) in Alentejo in the south of Portugal; guerrilla gardening; festivals: including *Rock na Bagnie* (Rock in the Swamp) (Goniądz); *Primavera Sound* (Porto), *Boom Festival* (Idanha-a-Nova); *O Semibreve Festival – Electronic music and digital arts festival* (Braga); *o OUT.FEST – Barreiro International Music Exploratory Festival* (Barreiro); *Alternative Culture*

Festival ZdaErzenia (ClaEshes) (Lublin); various forms of cultural resistance (including punk rock and hardcore concerts, independent cinema reviews etc.) organised by the Active Alternative House (ADA) in Warsaw; Neo-hippie meetings “Rainbow Family” in Moszczaniec; alternative lifestyles linked to new therapies and unconventional medicines; various forms of cultural resistance (including punk rock and hardcore concerts, independent cinema reviews etc.) organised by the OUT.RA, Cultural Association.

Analysis of practices and texts of cultural resistance in Poland and Portugal will focus on their meaning and shall be conducted according to the scheme: coding meaning – condensation of meaning – interpretation of meaning (Charmaz 2009; Kvale 2007). Precisely speaking, at the first stage of analysis the collected material shall be coded with pre-defined, general categories (“upfront coding”). Next, these categories shall be developed, defined in more detail (interpreted). To ensure the reliability and aptness of research, the narrative interviews and other texts tied to cultural resistance shall be analysed (coded) by a group comprising the main project executors. This will ensure that all differences resulting from analysis of the research material would be discussed on an ongoing basis during seminars in Poland and in Portugal. As we foresee the volume of research material to be large, for the purpose of analysis we shall use an advanced computer application *Atlas.ti 8*, which supports the analysis of qualitative data. It enables, among others, the coding (creation of analytical categories) within various types of data (not only the transcription of interviews, but also – what is very important for us – visual materials, including video), comparison of cases and drafting theoretical memos.

The project execution will be supported by “ethnographers of cultural resistance” – a group of young researchers, doctoral students from Poland and Portugal, who before commencing field research shall be informed of the main principles for conducting narrative interviews and observations (with particular attention devoted to ethical aspects) (Kvale 2007). They shall also be trained on the use of the *F4* computer application which supports the process of interview transcription.

A final point as a starting point

Comparisons should be made with objects that can be compared. But can Portugal and Poland be compared? We are talking about two countries with

very dissonant stories. Even today, in the context of membership of the European Union, the course of both countries seems to diverge. However, we consider that the comparison between these two distant and different countries may open new perspectives on the contexts of cultural resistance and critical pedagogy.

How are these processed in the two countries? Are the differences more significant than the similarities? Are there cross-cutting influences, particularly those from the Anglo-Saxon countries? How are these practices of cultural resistance perceived by society and by public institutions? As we said, at a time when everything seems ephemeral and changing, it is important to objectify and study what has been done at the level of cultural resistance. Like the example of punk, these practices can serve as a way to empower active civic and political participation, going beyond the simple act of voting every four years and promoting a radical democracy. Similarly, in a time of de-structuring, those resistance cultures can stand as forms of ontological security for agents. In short, there is a whole world to be discovered and allowed to advance with the state of the art on cultural resistance, which, like many other topics, is overrepresented by Anglo-Saxon reality.

References

- Apple M.W. 1995. *Education and power*, Routledge, London.
- Apple M.W. 2013. *Between traditions: Stephen Ball and the critical sociology of education*, "London Review of Education", 11 (3), pp. 206–17.
- Apple M.W. 2016. *Introduction to "The politics of educational reforms"*, "The Educational Forum", 80 (2), pp. 127–36.
- Bourdieu P. 2007. *Escritos de educação* [Writings about Education], Vozes, Rio de Janeiro.
- Burrell G. 1984. *Sex and organizational analysis*, "Organizations Studies", nr 5, pp. 97–118.
- Castoriadis C. 1997. *Democracy as procedure and democracy as regime*, "Constellations", nr 4 (1), pp. 1–18.
- Castoriadis C. 2007. *Figures of the thinkable*, Stanford University Press, Palo Alto.
- Charlesworth S.J. 2000. *A phenomenology of working class experience*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Charmaz K. 2000. *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Charmaz K. 2006. *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*, Sage, London – Thousand Oaks – New Delhi.

- Czubaj M. 2007. *Biodra Elvira Presleya. Od paleoherosów do neofanów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Dalhberg L. 2012. *Radical democracy*, available at: https://www.researchgate.net/publication/287857221_Radical_democracy (opened on April 23, 2019).
- Dewey J. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Macmillan, New York.
- Dines M. 2015. Learning through resistance: Contextualisation, creation and incorporation of a 'punk pedagogy', "Journal of Pedagogic Development", no. 5 (3), pp. 20–31.
- Duncombe S. (ed.) 2002. *Cultural resistance reader*, Verso, New York.
- Dunn K.C. 2008. Never Mind the bollocks: the punk rock politics of global communication, "Review of International Studies", no. 34 (51), pp. 193–210.
- Fleming P. 2005. Metaphors of resistance, "Management Communication Quarterly", no. 19 (1), pp. 45–66.
- Flick U. 2007. *Designing qualitative research*, Sage, London.
- Foucault M. 1986. Of other spaces: Utopias and heterotopias, "Diacritics", no. 16, pp. 22–27.
- Foucault M. 1997. *Ethics, subjectivity and truth. The essential works of Michel Foucault 1954–1984*, vol. 1, The New Press, New York.
- Foucault M. 2002. *The order of things: An archeology of the human sciences*, Routledge, London – New York.
- Frank T. 1997. *The conquest of cool: Business culture, counterculture, and the rise of hip consumerism*, University of Chicago Press, Chicago.
- Freire P. 2005. *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York – London.
- Fromm E. 2013. *To have or to be?* Bloomsbury Academic, London – New York.
- Geertz C. 1973. *The interpretation of cultures*, Basic Books, New York.
- Giddens A. 1991. *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*, Polity Press, Cambridge.
- Giroux H.A. 2003. Neoliberalism and the disappearance of the social in Ghost World, "Third Text", no. 17 (2), pp. 151–161.
- Giroux H.A. 2004. *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*, Paradigm Publishers, Boulder.
- Glaser B.G. & Strauss A.L. 2006. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Aldine Transaction, New Brunswick – London.
- Guerra P. & Bennett A. 2015. Never mind the Pistols? The legacy and authenticity of the Sex Pistols in Portugal, "Popular Music and Society", no. 38 (4), pp. 500–521.
- Guerra P. & Silva A.S. 2015. Music and more than music: The approach to difference and identity in the Portuguese punk, "European Journal of Cultural Studies", no. 18 (2), pp. 207–223.
- Guerra P. 2014. Punk, expectations, breaches and metamorphoses: Portugal, 1977–2012, "Critical Arts: South-North Cultural and Media Studies", no. 28 (1), pp. 111–122.
- Guerra P. 2016. Keep it rocking: The social space of Portuguese alternative rock (1980–2010), "Journal of Sociology", no. 52 (4), pp. 615–630.

- Guerra P. 2018. Raw power: punk, DIY and underground cultures as spaces of resistance in contemporary Portugal, "Cultural Sociology", no. 12 (2), pp. 241–259.
- Hall S. & Jefferson T. (eds.). 1976. *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain*, Routledge, London.
- Heath J. & Potter A. 2004. *The rebel sell. Why the culture can't be jammed*, Harper Collins, Toronto.
- Hebdige D. 1979. *Subculture: The meaning of style*, Routledge, London.
- Holt D.B. 2010. Why do brands cause trouble? A dialectical theory of consumer culture and branding, "Journal of Consumer Research", no. 29 (1), pp. 70–90.
- Illich I. 1971. *Deschooling society*, Harper & Row, New York.
- James D. 2009. *Art, myth and society in Hegel's aesthetics*, Continuum, London – New York.
- Judt T. 2010. *Ill fares the land*, Penguin Press, London.
- Kincheloe J.L. & McLaren P. 2011. *Rethinking critical theory and qualitative research*, [in:] K. Hayes, Sh.R. Steinberg, K. Tobin (eds.), *Key Work in Critical Pedagogy*, Sense Publisher, Rotterdam, pp. 285–326.
- Kuligowski W. 2018. *Wprowadzenie do praktyk oporu kulturowego*, [in:] W. Kuligowski (ed.), *Miejsca oporu. O kontrkulturach kultury polskiej*, Stowarzyszenie Czasu Kultury, Poznań, pp. 7–24.
- Kvale S. 2007. *Doing interviews*, Sage, London – Thousand Oaks – New Delhi.
- Laclau E., Mouffe Ch. 2001. *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*, Verso, London – New York.
- Lasch Ch. 1979. *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*, W.W. Norton & Company, New York.
- Marchart O. 2007. *Post-foundational political thought. Political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- McKee A. 2003. *Textual analysis: A beginner's guide*, Sage Publications, London – Thousand Oaks – New Delhi.
- McLaren P. 1998. *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, Longman, New York.
- Melucci A. 1980. The new social movemnets: A theoretical approach. "Socla Science Information", no. 19 (2), pp. 199–226.
- Merleau-Ponty M. 2004. *The world of perception*, Routledge, London.
- Mouffe Ch. 2000. *The democratic paradox*, Verso Books, London – New York.
- Patton M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*, Sage, London.
- Rancière J. 2010. *Dissensus: On politics and aesthetics*, A&C Black, London.
- Reich Ch.A. 1970. *The greening of America*, Random House, New York.
- Roberts P.A. & Steiner D.J. 2010. *Critical public pedagogy and the paidagogos: Exploring the normative and political challenges of radical democracy*, [in:] Jennifer A. Sandlin, Brian D. Schultz, Jake Burdick (eds.), *Handbook of public pedagogy: education and learning beyond schooling*, Routledge, New York – London, pp. 20–27.
- Roszak T. 1969. *The making of a counter culture*, University of California Press, Oakland.

- Rousseau J.-J. 1750, 1755 [1969]. *The first and second discourses*, Bedford/St. Martin's, New York.
- Said E.W. 1993. *Culture and imperialism*, Vintage Books, New York.
- Sandlin J., Schultz B.D. & Burdick J. 2010. *Understanding, mapping, and exploring the terrain of public pedagogy*, [in:] J.A. Sandlin, B.D. Schultz, J. Burdick (eds.), *Handbook of public pedagogy. Education and learning beyond schooling*, Routledge, New York–London, pp. 1–6.
- Santos T.T. & Guerra P. 2017. *From punk ethics to the pedagogy of the bad kids: Core values and social liberation*, [in:] G.D. Smith, M. Dines, T. Parkinson (eds.), *Punk pedagogies: Music, culture and learning*, Routledge, London, pp. 210–224.
- Santos T.T. 2012. *Bad Kids. Para uma compreensão dos universos simbólicos e materiais de existência: referências punk na cidade do Porto* [Bad Kids. Towards an understanding of material and symbolical universes of existence: punk references in Porto]. MA dissertation in Sociology, University of Porto, Porto.
- Soudien C., Apple M.W. & Slaughter S. 2013. Global education Inc: new policy networks and the neo-liberal imaginary, "British Journal of Sociology of Education", no. 34 (3), pp. 453–466.
- Thompson S. 2004. *Punk productions. Unfinished business*, State University of New York Press, Albany.
- Woods P. 1996, *Critical Students: Breakthroughs in Learning*, [in:] P. Woods (ed.), *Contemporary issues in teaching and learning*, Routledge, London, pp. 127–143.
- Zańko P. 2018. *Pedagogie patriotyzmu* [Pedagogies of patriotism], "Kwartalnik Pedagogiczny", nr 4, pp. 190–211.
- Zańko P. 2019. *Pedagogie oporu* [Pedagogies of resistance], Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa (in print).
- Zerzan J. 2012. *Future primitive*, Feral House, Port Townsend.

Katarzyna Brzosko-Barratt

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-5636-8416

Designing a pre-service CLIL teacher education program

Summary

This paper is a part of a larger instrumental case study exploring the process of creating a CLIL teacher education program for early primary level at the University of Warsaw. The paper identifies some challenges related to program design and describes areas of growth of student teachers specifically related to CLIL planning instruction. The data were collected over a period of five years and included interviews and focused groups with student teachers, teacher educators and mentor teachers as well as the analysis of CLIL units created by the student teachers.

Key words: CLIL, foreign language, pre-service teacher education, early education, CLIL lesson planning

Introduction

As Content and Language Integrated Learning (CLIL) has become more popular in a variety of teaching contexts around the world, there is a strong need for teacher education for pre-service as well as in-service teachers. Research findings confirm that the success of CLIL lies to a great extent in the involvement of committed and well-prepared teachers (Fernandez & Halbach 2011; Czura & Papaja 2013; Pérez-Cañado 2016a). The absence of specific training for CLIL teachers may lead to misappropriations regarding the purposes and methodology of language and content integration (Sylvén 2013). As CLIL teaching becomes popular at all educational levels, including primary, secondary,

and higher education around the globe, there is a strong need to explore the process of preparing teachers who are able to provide instruction by integrating language and content at all levels. The aim of this paper is to present findings from a case study focusing on the process of development of a pre-service teacher education program focused on CLIL at early primary levels in Poland. The two guiding questions of this investigation are: What were the factors affecting the process of designing CLIL teacher education programs and what were the areas of development when student teachers attempted to plan CLIL teaching units at early primary education.

The study context

This study was conducted from 2014 to 2019 at the Faculty of Education of the University of Warsaw. This was part of a larger project focusing on preparing well qualified language teachers for young learners. As part of this effort, Faculty of Education of the University of Warsaw opened the Graduate Programme of Teaching English to Young Learners (GPTE), a new teacher education masters' level course for language and CLIL teachers at early primary years. This was designed purposefully as an English Medium Instruction (EMI) course to provide students with a greater exposure to content taught in English, with the idea to offer a greater integration of language and content instruction. Theoretical grounding in CLIL teaching, with the introduction to integrated subject teaching in English, was addressed. It also offered research opportunities in the areas of CLIL education, language teaching, and subject content, and fostered practical training in CLIL teaching during extended student teaching placements.

Students who were admitted to the program had to show a good knowledge of English ranging from B2 plus to C1 using the CEFR levels. They represented various educational and cultural backgrounds. While the majority of students came from Poland (49), there were also sixteen students who came from other European, Asian, or African countries. The majority of students' previous educational background included language and primary education studies. In addition, there was a small group of students with social science, literature, or science education. This diversity required incorporating individualization in the process of teacher training, especially in the areas of language proficiency.

The rationale for creating the program was to design the teacher education program preparing teachers who can cope with a variety of language and CLIL teaching models at primary grades as well as with developing a good understanding of early language learning, the role of meaningful language use and richer language exposure (Kuppens 2010; Lefever 2010; Lindgren & Muñoz 2012).

CLIL in Poland

Poland has a long tradition of bilingual education especially at secondary level, dating back to the 1970s. Research literature confirms a great diversification among the bilingual models, which seemed to be partly connected with the teacher abilities, both linguistic and methodological (Czura & Papaja 2013). Teachers with a stronger language proficiency and better teaching methodology were able to include more foreign language and provide a better integration of language and content. The teachers with weaker language proficiency and less expertise in bilingual teaching, greatly limited foreign language to teaching specific vocabulary lists and disconnected exercises. The majority of teachers in Poland do not have any formal education in the area of bilingual teaching and they develop bilingual teaching skills through their own practice, or with the help of short-term post-graduate courses offered irregularly (Czura & Papaja 2013; Brzosko-Barratt et al. 2018).

Recently, the number of primary schools claiming to provide CLIL instruction has also been rapidly growing in Poland, especially at primary levels. According to the data from the Polish Ministry of Education, the number of primary schools with bilingual classes has been on the rise. From 2017 to 2018, the number of registered primary schools which include bilingual classes increased from 150 to 280. One of the institutional reasons why primary schools started to include bilingual classes could be the educational changes of 2017 in Poland. These changes led to the closure of junior secondary schools, which over the last 25 years developed some expertise in providing bilingual instruction. Moving bilingual classes and CLIL teaching to primary schools in grades 7 and 8 brought both new challenges and opportunities to these schools. On one hand they had to build on the experiences of junior middle schools, create new courses adjusting to new curricula, and develop new cadres of teachers who are able to provide bilingual instruction in primary schools. On the other hand, introducing

bilingual education to primary schools potentially broadens the bilingual education to lower grades of primary schools as the schools become more experienced and comfortable with it. In addition to these organizational changes, there seems to be a growing interest in creating innovative language learning programs developed by individual teachers or collaborative groups of teachers to provide more extensive learning opportunities for students at lower grades. These programs appeared mainly at early primary grades 1–3 or in grades 4–6. These innovations include various forms and subject integration, which are aligned with the European trends of integrating language education with primary curriculum.

CLIL approach in primary education

Since the 1990s, part of the long term language policy supported by the European Union has been to introduce CLIL programs into European schools. CLIL is based on the integration of language and content and it is characterized by its dual focus, which combines learning content with learning an additional language by focusing on both at the same time (Coyle 2007). It may be shaped through various teaching models. In primary CLIL it is usually introduced by the subject teacher, with a good language competence in the second language, who provides instruction with elements of the additional language. It could also include a model in which an English teacher collaborates with a team of primary teachers. As CLIL is a flexible approach, it is realized differently depending on the contextual variables in each school or each country. It is built upon the teachers' individual initiatives and restricted by the country's educational law (Czura & Papaja 2013).

The popularity of CLIL instruction is associated with its promise regarding language development. CLIL is highly regarded by parents and school administration, who strongly believe it to be an effective learning approach, especially in the area of language learning (Pladevall-Ballester 2015). This approach is also strongly supported by school administrators, who see it as an element of the school's promotion as well as the possibility of increasing the amount of language instruction without extending the amount of time reserved solely for language teaching. This direction of providing language and content at primary levels is supported by researchers who believe that CLIL instruction at early levels of language integration is possible due to the characteristics of

content itself. The content of primary education lends itself to bilingual instruction because it relates frequently to students' personal experiences. This allows teachers to rely on students' previous experiences, and with the appropriate methodology and techniques such as visuals, demonstration, and realia, overcome limited language proficiency (Halbach 2009). Some other arguments for early language and content integration at primary levels emphasize the importance of earlier exposure to language learning, ensuring contexts of rich meaning and communication of new ideas and concepts (Wildhage & Otten 2003). Research in early CLIL also warns against the potential negative effects mainly in the area of demotivation and affection (Otwinowska & Forys 2017), or not meeting the needs of all students across all skills, such as developing more reading and writing, rather than listening and speaking (Pizorn 2017).

The closer exploration of studies focusing on CLIL outcomes indicates that little is presented on the preparation of CLIL teachers whose teaching was being investigated. As research on young learners indicated the important role of the teachers in the process of language learning (Enever 2011), the same could be considered in relation to CLIL teachers working with young learners. Considering the complexity of language and content integration, and even more the needs of young language learners, investigating the process of CLIL teacher training with young learners needs further attention.

CLIL teacher education

There has been a number of theoretical conceptualizations regarding the competencies required – for CLIL teaching with the development of the CLIL approach. Some of these were CLIL Competences Grid (Bertaux et al. 2010; Marsh et al. 2010). These indicate some areas that CLIL teachers should develop, including linguistic competence with intercultural aspects, pedagogical competence with the focus on student-centered methodologies, scientific knowledge or content knowledge, organizational competence, interpersonal and collaborative competence, and finally reflective and developmental competence.

Much of the early research in CLIL teachers training needs was focused on CLIL teachers' linguistic competence. The studies of in-service teachers indicated that the low language proficiency affected the way in CLIL was

implemented in schools. In the Spanish study (Lorenzo et al. 2009), CLIL teachers felt insecure about their fluency and their general level of English. This was also observed elsewhere (Fernandez & Halbach 2011) among primary school teachers in Madrid. Recent research however, indicated that there is a diversity of needs when it comes to developing linguistic skills, depending on teachers' education or study abroad experience (Pérez-Cañado 2018). The European survey study indicated that the preschool and early primary teachers seem to experience problems in the area of the linguistic competences, especially language for communication, but also in pronunciation and fluency (Ruiz-Gomez 2015; Pérez-Cañado 2018). Also, the Polish survey data showed significant differences in self-perceived training needs depending on the teachers' specialization or previous teaching experience. Subject teachers pointed out a strong need for professional development in bilingual teaching methodologies and language learning, while language teachers focused on content knowledge and less frequently on bilingual teaching methodologies (Brzosko-Barratt et al. 2019).

In addition to the linguistic needs, the recent research showed that developing other abilities such as methodological, collaborative, and student-centered teaching were equally important for CLIL teachers. The results of the large European studies give some indication regarding the training needs of teachers at early primary levels. The survey study exploring the CLIL training needs showed that the teachers of preschool and early education had a limited knowledge of CLIL education, especially in the area of CLIL methodology (Pérez-Cañado 2016a; Pérez-Cañado 2018). However, little is known about the specific skills within CLIL methodology, which become significant when providing CLIL instruction for early primary grades. One area which was explored in research is related to literacy development. Primary CLIL teachers in Spain, indicated strongly the lack of skills in the area of literacy development, specifically when learners begin their bilingual education before they develop skills in the foreign language (Halbach 2009; Halbach & Fernandez 2011).

The studies on pre-service CLIL teacher education programs are scarce. They confirm that it is plagued by many of the same challenges that are typical for other teacher education programs. These challenges include the gap between theory and practice and the transmissive models of teacher education. Designing a CLIL program has to not only facilitate CLIL-specific training, but also attempt to construct opportunities for connecting theory and practice, or to create alternatives to the transmissive models by introducing various levels of reflection and teacher inquiry. An analysis of pre-service program

indicated the following four areas of expertise of CLIL teaching needed to be addressed: subject-specific pedagogical competence, pedagogical-communicative competence to manage interaction in CLIL classrooms, inter-area collaboration skills, and finally professional skills that will ensure the continuation of the process of self-development and innovation after the initial teacher education (Escobar-Urmeneta 2010).

Rapidly growing numbers of CLIL schools and the complexity of the approach put new responsibilities on teacher training institutions to provide CLIL training, though it continues to be very limited for both pre-service and in-service levels (Czura & Papaja 2013; Pérez-Cañado 2018). These programs should as much as possible include a whole array of theory and practice of bilingual education at both undergraduate and graduate levels, addressing not only the CLIL methodology and language, but also should be strengthened by extending the study of content subjects in English.

Research methodology

This study is part of a larger project focusing on exploring the bilingual teaching community in Poland and was designed as an instrumental case to provide a better understanding of the process of preparing bilingual teachers at pre-service level. The instrumental case methodology was chosen as it provided insight and facilitate better understanding of the issue (Stake 1995; Stake 2000). The data was collected over 5 years and included many sources such as semi-structured interviews with student teachers, focus groups with student teachers, and semi-structured interviews with teacher educators and mentor teachers. In addition, the study utilized the analysis of CLIL units created by the students during their studies in the program.

Participants

The study participants were thirty student teachers. Ten of them were the graduates of language studies, ten were the graduates of primary education and ten were the graduates of other faculties. The majority of students participating in the study were Polish (22), but there were also eight students

from other countries. Twelve teacher educators participated in the study, both school-based and university-based. They all came from Poland and were the experts in the field of language teaching, early education, subject teaching, or applied linguistics. They had extensive experience in teacher education, with the average of 21 years. They specialized in various areas of education, and some of them had extensive experience with content and language integration, while the others had limited experience. Most of the teachers who had limited experience participated in professional development by means of study visits and workshops. Teacher educators based in schools were also experienced, with an average of 12 years of experience. Their role in the program included being mentors and course instructors. They worked in both private and public schools. All mentor teachers participated in the workshops focused on various aspects of CLIL teaching, mentoring and professional development.

Data collection and analysis

Data collection consisted of two focus groups with student teachers and ten semi-structured interviews with teacher educators, mentor teachers and student teachers.

The analysis of documents including teacher education syllabi, standards of teacher education, and multiple class assignments such as CLIL curriculum units and portfolio assignments.

The data analysis included iterative cycles of analysis, which were conducted within-case. The data was coming from multiple sources. During the process of data analysis, each data type was analyzed independently and subsequently divided into thematic categories after the collection by making continuous comparisons. The analysis of contextualized and triangulated data sources helped numerous details for in-depth descriptions to emerge in interpretation (Wolcott 2001).

Study focus and research questions

This report focused on two research questions addressed in the instrumental case study. The first question concerned the process of CLIL program design and the factors affecting it. The second question explored

the areas of development when students start planning CLIL teaching at early primary education.

Research question 1: What were the factors affecting the process of designing the CLIL teacher education program?

Research question 2: What were the areas of development when student teachers started planning CLIL teaching units, at early primary education?

Findings

Factors affecting program design

The data revealed four main groups of factors affecting the process of designing the GPTE program. They included: the insufficiency of CLIL teaching regulations, the lack of standards of bilingual teacher education, traditional separation of language and content in early primary teacher education both at the university and in schools, limited student teaching placements in CLIL, and a diversity of student teachers' needs.

Factors related to limited regulations

The first group of problems was related to the lack of bilingual teacher education standards in Poland. The analysis of documents indicated that according to the Polish educational law, any teacher with the qualifications for teaching content subjects with a certified language proficiency at B2 level could teach the content areas bilingually. With the lack of sufficient regulations, there were many limitations regarding the formal qualifications. As there are not any additional standards for bilingual teachers, upon the GPTE program completion the students could not receive any additional formal qualifications certifying their broad competences in CLIL teaching. After the newly introduced changes of the standards of teacher education in 2019, the only formal qualifications that the teachers could receive after the 2-year program were limited to obtaining language teaching qualifications in grades 1–3. These were not sufficient for students who did not previously study primary education and wanted to obtain full teaching qualifications to teach primary CLIL. Student teachers who entered the GPTE program only with the language teaching qualifications received no additional formal qualifications, unless they

specialized in early education through additional courses. As CLIL teaching requires a broad scope of competences comprising linguistic, content related, methodological, pedagogical and collaborative skills, it requires a very different approach to teacher education and requires finding some alternative solutions for obtaining formal qualifications. The CLIL teacher education has to include solutions for cross-curricular cooperation from various content areas including language and subject content in English, which seems to be very difficult to put in practice. The lack of specific standards and regulations seemed to constrain opportunities for this cooperation among various faculties. Study participants pointed to many potential reasons why this cooperation is rather scarce. Subject content departments have limited expertise in teaching CLIL methodology or providing additional content language instruction in a foreign language, while language teaching departments cannot fully address the specific content areas and content areas' methodology. The research participants indicated that in order to meet the demands of CLIL teaching, the GPTE program included many additional courses. These courses addressed many of the competencies included in CLIL Teachers Competences Grid (Bertaux et al. 2010), and the demands of teaching young learners. In their interviews, teacher educators complained that these courses were difficult to justify to the administrators and student teachers, and the perception of their importance was weakened.

Factors related to division of language and content

Another set of problems related to program design was related to the traditional division of language and content at teacher education. The analysis of other early teacher education programs and course syllabi indicated that typically teacher education at primary levels included psychological or pedagogical content as well as integrated subject content areas taught in Polish. The content focusing on English language teaching methodology courses were taught in English. This situation resulted in the lack of experienced teacher educators, who were able to provide instruction in content subject areas, such as science, math, or literacy education, at least partially in English. In addition, content teacher educators had to be knowledgeable and sensitive to the needs of children and second language learners. In the interviews, teacher educators mentioned that they had to adjust their courses to include teaching strategies with more focus on language, contextualization, experimentation, learning strategies or materials development.

The lack of university-based teacher educators was initially accompanied by a small number of mentor teachers who were able to support student teachers in developing CLIL practical skills and those who had some experience with mentoring students. The specificity of CLIL lies in its diversity, therefore it was essential to expose student teachers to various contexts and approaches to language and content integration. Mentor teachers came from both private and public schools, which offered a variety of models of CLIL teaching. The initial interviews with mentor teachers indicated that they were frequently insecure about their CLIL teaching practices and were looking forward to obtaining more CLIL teacher training. Having student teachers was helpful in reflecting on their own practice. With the limited number of practicum placements and the diversity of CLIL approaches, it was necessary to organize, in addition to regular long-term student teaching, regular short-term study visits, where the students worked with bilingual teachers and students being exposed to various models of teaching.

Related to the division between language and content traditions present in education was the challenge of designing teacher education tasks, assignments, and assessments which would attend to the student teachers' development in an integrated way. The tasks had to be designed in a cross-curricular way and address the needs of the language teaching component and the subject teaching component. In addition, the teacher education tasks had to be integrated with the student teaching practice. The outcome of this compromise was the idea of a CLIL unit, which was supposed to be a platform to combine language and content as well as theory and practice. The idea behind it was that CLIL units should be designed and assessed by teacher educators from various subject areas and their university courses and in conjunction with student practice. The first unit was designed to be prepared during their second semester of studies and the second unit during the fourth semester of studies. Each unit is prepared for a different school as student teachers participate in two different practicum placements during the first and the second year. Many teacher educators however, mentioned the difficulties in the process of unit assessment as all the teacher educators both school and university had limited opportunities to collaborate and discuss student teachers' work during the semesters.

Factors related to the diversity of student teachers' needs

Another strong theme which appeared in the data was related to the diversity of student teachers' needs in regard to CLIL training. The differences

were connected to issues such as teaching experience, the contexts of language teaching experience, English language proficiency, or previous educational background. A small group of students had participated in any forms of bilingual education. Those who had some exposure to bilingual education mentioned that they felt it was what to some extent helped them understand and envision the concept of CLIL education. There were also some students who came from plurilingual contexts and studied previously in a foreign language. These students experienced the process of learning in a foreign language, but their learning in a foreign language did not include any language support, which is frequently expected in CLIL education. A great majority of students had a limited knowledge of CLIL teaching, and their first months of CLIL training were spent on grasping the concept. In the focused groups, student teachers pointed out their difficulties in conceptualizing CLIL teaching. "It took me a long time to imagine how CLIL teaching could be realized in practice" (Focus group 2).

Another challenging factor affecting the program design was providing diversified approaches to developing student teachers' English language proficiency. Although student teachers were admitted with a good language proficiency ranging from B2–C1, there were some differences in students' academic language and content subject-specific proficiency. These challenges were also linked to motivating student teachers to continuously and autonomously develop language skills. The program included multiple ways to develop language skills: all courses were taught in English and students had to complete their assignments in English, work in linguistically diverse groups, participate in specific language-focused coursework aimed at improving student teachers' language awareness (pronunciation and grammar courses), participate in academic language courses and research seminars. Despite this coursework, it was difficult to develop a more individualized approach to student teachers' needs. Some students required additional writing and pronunciation courses.

These various language learning and language teaching biographies made it very difficult to design a course which supports the needs of all learners. The individualization of the course was based on several levels such as providing appropriate language learning, providing appropriate student teaching placements, and introducing the online portfolio. This made the problem of designing teacher education program more difficult as it had to accommodate the differences among students.

Areas of development in CLIL unit planning

The analysis of CLIL units, as well as interviews with student teachers and teacher educators, revealed some areas of development, which were identified by participants as significant in the process of learning about CLIL instruction and CLIL planning. These areas indicated student teachers' change of attitudes towards CLIL teaching and their perception of aims of early CLIL, the development of new skills in the areas of materials' development, integrated planning, literacy development, as well as linking content and language.

Many student teachers mentioned that prior to their first experiences with preparing CLIL instruction, they did not expect integration of early primary content with language instruction to be especially difficult, as the topics were not very advanced and frequently based on everyday life. With time, they started to notice that CLIL teaching required much more integration and better planning than they had anticipated. The level of difficulty was also emphasized by teacher educators. Some of them mentioned that preparing CLIL teachers for early teaching contexts seemed to be more demanding as the future teachers needed to possess a wide range of competencies and better creativity in order to compensate for the low language proficiency of their pupils. In addition, pupils' low language proficiency frequently forced student teachers to move away from the traditional early education coursebooks and materials that they utilized when planning instruction in Polish, nor could they use authentic materials in English. The need to put so much emphasis on materials' development and their adaptation for the needs of young language learners was frequently expressed by student teachers as a major drawback to CLIL teaching.

Many students mentioned that prior to their studies they thought about CLIL teaching mainly in terms of delivering content instruction in a foreign language. "I thought about CLIL teaching as teaching the same as if I taught in Polish" (Focus group 1). Many student teachers expressed that the need to connect language and content turned out more difficult than they had anticipated, as in their previous learning and teaching experiences these two elements were separated. During their undergraduate student teaching experiences, they were mainly exposed to language teaching delivered by a separate teacher using English language coursebooks, while early education content was delivered in Polish with the aid of different materials.

The review of the CLIL units indicated that especially at the beginning of the studies CLIL units were constructed as a series of multidisciplinary lessons, randomly linked with facts and activities. "In my first unit, I was trying to pick up subjects from different sources, but I realized I did not get the whole point. I was getting a little bit from here and a little bit from there. When I looked later, I was not sure about what the aim of my unit [was]" (focus group 1). With time, student teachers started to develop more integrated interdisciplinary units, much broader in their integration. "In the second semester, after some additional content courses, I realized that I could provide different types of math activities, which are better connected with the content I was teaching and the language needs of my students". Student teachers noticed that more integrated units seemed to bring better results in helping learners understand the new content. One of the student teachers mentioned that in her initial lesson plans pupils were asked to read a randomly chosen book about animals, to sing a song about animals, count animals, and draw pictures about animals. In more advanced units, pupils were also learning about animals, but they were asked to collect some basic information about endangered animals by creating graphs of endangered species and drew some posters about the ways humans can take the responsibility to protect the animals. According to her, the more advanced unit was planned not as series of separate lessons in different subjects, but as a more cohesive entity.

CLIL unit planning proved to be difficult for student teachers also because they had to develop skills in building pupils' background knowledge. This required from students an in-depth understanding of pupils' knowledge and skills, which for the pre-service teacher was a challenge. This was strongly addressed by mentor teachers, who pointed out that student teachers had problems of adjusting the CLIL tasks to the pupils' needs. "Student teachers had very intricate ideas for introducing content activities, but my students were not ready for them [...], my students were not ready for the tasks that were given" (Mentor teacher, interview 4).

Building a background knowledge also required from student teachers an in-depth understanding of content and content terminology. They frequently expressed limited content knowledge and declared a lack of strategies of content teaching in English. They had to spend much time in order to develop their own content knowledge to make final decisions on how to approach the content. "It took me a long time to realize what teaching young learners is all about. I realized that CLIL teaching is not about the methods. I was first

convinced that the teacher just comes to the classroom and teaches vocabulary and I couldn't see the difference. I realized that there is more about teaching. It is about building the background. The lesson is about the context. It is about discussing different things" (Student teacher, interview 6).

Adjusting to the needs of their learners with limited language proficiency seemed to be very difficult, especially when student teachers had to introduce new knowledge and teach new concepts. One of the interviewed student teachers said that she had to rethink her previous student teaching in Polish. She noticed that she had moved away from any presentations, to substitute these presentations with hands on activities, such as games or experiments. During her CLIL teaching she realized that her long presentation in English would have been too difficult for her students to understand, even with the help of visuals. In one of her lessons, she decided to show the experiment before the presentation, to help students develop some initial understanding. The presentation that she finally prepared was shortened and focused on the most important points.

Related to the ability to plan was their perception of their role as course developers. They realized that in order to be better integrators they had to take more active role as course developers. At the beginning, student teachers perceived their role as passive followers of "what experts designed as learning objectives for a group of students" (Classroom assignment, Group E). With time many of them seemed more ready to adapt course syllabi to include the needs of learners.

Another difficult area for student teachers to develop while attempting to plan CLIL units was related to the concept of literacy development. In the majority of the analyzed units, there was very little connection between first language literacy and the foreign language literacy. The problems which seemed to appear in student teachers' units were related to the types of texts they chose and the types of activities they planned around these texts. The analysis of the units indicated that the chosen texts were mainly connected to the rest of the unit content through the topic, not as much through the text type or text structure. Most often the chosen texts played a role of a thematic hook to get students interested in the topic or the sources of content information, less frequently were they used to develop a strategy or to use as a model for a writing assignment either in Polish or English. The most challenging for student teachers was to encourage students' experimentation with texts, both oral and written. One of the teacher educators mentioned, "It is very difficult to persuade

students that literacy is not only about working with a text through selecting the unknown words, filling out a boring worksheet or conducting a short conversation about the content [...]” (Teacher educator interview 3). Teacher educators pointed out that student teachers in early CLIL teaching should be able to broaden the concept of literacy to include more connections between teaching literacy in the first and second language (Email exchange 3). The analysis of the units showed many missed opportunities to build the connections to develop literacy strategies.

In the interviews and in the focus groups, student teachers mentioned the process of broadening their perception of the role and the place of language teaching in CLIL. This change has been at the heart of the CLIL approach and yet it continued to be very difficult to influence during the studies. Some of the reasons could be connected with the limited exposure that student teachers were offered in this area both prior to and during their masters’ studies. While some students did learn about the CLIL teaching prior to starting their studies, their practical experience with this approach was limited. Some of the student teachers referred to it as a certain transition which they had to go through as they had to change from separating language focus from content focus to a more integrated content and language teaching. This difficulty showed itself in the initial lesson plans that they designed. Many of the first plans included language teaching objectives which were not really connected or related to the content of the lessons. Language objectives were almost artificially added to the lesson plans, not supporting content learning. The analysis of lesson plans showed that the easiest way for students to identify the language component was through vocabulary learning. Frequently, the only language components of their lesson plans were limited to providing vocabulary lists. Other language objectives, for example those linked to language functions, were difficult for students to identify. A common example could be not building any language support when asking students to describe something. One of the students expressed their difficulty in including necessary language objectives to provide content learning, e.g. when third grade students were asked to describe the planets of the Solar System, without any built-in support to help them develop skills in description. The opportunities to support student teachers to integrate language and content were also difficult because of the lack of good models. Moreover, the connections between language and content were difficult for student teachers to observe during student teaching placements, as many mentors indicated this to be a challenge in their own teaching. “The integration

of language and content is something that is still difficult for me” (Mentor teacher interview 5).

Giving student teachers more opportunities to integrate language and content seemed not only to change their perception of the language component in CLIL, but also allowed students to broaden their understanding of how they can better contextualize language teaching in other contexts of early language teaching. In their interviews, student teachers frequently commented on this. “Learning CLIL helped to approach language teaching in a different way. When I am teaching language now, and when I am not doing CLIL teaching, I am still adding philosophy of CLIL teaching. My lesson is better contextualized, and I really try to show students how the language could be used for learning something that they are interested in” (Focus group 2).

Conclusions

As CLIL becomes more popular at all educational levels, strengthening teacher education in the area of content and language integration becomes an important issue. The complex skills need to be introduced at all levels of teacher education, including pre-service, and need to be continued throughout their professional life. Research literature emphasizes the need to create CLIL training already at pre-service level in order for student teachers to be able to provide language and content integrated education to their pupils (Pérez-Cañado 2016; Pérez-Cañado 2018). The present study indicated that the opportunities for student teachers to be exposed to various forms of language and content integration are limited. The separation of content and language teacher education courses does not help student teachers develop skills in CLIL teaching. Student teachers usually obtain skills in early education content in Polish only, with limited language teaching methodology which might not be sufficient for CLIL. The experiences of the GPTE indicate that CLIL instruction at early education requires obtaining many new teaching skills. Some of them include integrated planning, linking language and content, building background knowledge or developing new approaches to literacy teaching to mention just a few.

Integrated education has been at the heart of early education in Poland since 1999. It was introduced with the idea that it allows children to develop in a harmonious way, which is best suited for their needs. Early education

teachers can concentrate around some topics that the child is taught every day and topics that respond to his/her interests, needs, and abilities (Duraj-Nowakowa 1998). However, research indicates there is a very limited integration between language and early primary content in the majority of Polish schools. The majority of foreign language teaching is done by language teachers, not by the early education teachers, who are greatly limited in their opportunities for language integration. The collaboration between early education teachers and language teachers is limited to supporting the special needs of students or classroom management issues, frequently excluding classroom activities, materials or learning strategies (Sradomska 2009; Kamińska 2017). CLIL has been positively received as a good approach which allows more integration between language and content, and with the multiple models of CLIL teaching, it offers opportunities for the variety of contexts. It could bring more systematicity and concrete solutions into the process of educating young learners in an integrated way (Nicholls 2009).

The newly introduced early education curriculum of 2017 also seems to emphasize the connections between language and content teaching in grades 1–3. In addition, the newly suggested standards of teacher education integrate foreign language education into the process of preparing early education teachers. This means that every program of early teacher education will have to include the language teaching component.

However, taking into account the experiences of the GPTE students, which provided intense and focused two-year approach to developing in CLIL teaching skills addressing CLIL teaching competences, it seems rather unrealistic to assume that language and content integration can be introduced to Polish early education classes by teachers who obtained only the minimal requirements of language teacher education dictated by the newly introduced standards. We can conclude that a very basic introduction of early education teachers to language teaching consisting of 180 hours of coursework and 60 hours of student practice might not be sufficient even to prepare to some basic levels of language and content integration included in the New National Curriculum of 2017 for grades 1–3.

There should be some additional opportunities offered for student teachers already at pre-service level to ensure language and content integration through more systematic ways such as offering some early education content in English, creating common assignments and assessments, student teaching placements in CLIL oriented schools.

Many teacher education departments, including early education, are fragmented through content area specializations with limited cadres of teacher educators who can support integrated instruction. Research into CLIL indicated that integration requires a complex web of connections between different elements such as subjects, topics, languages, tasks, resources and projects, therefore it has implications into all levels of educational practice including teacher education (San-Isidro 2018: 190). Insufficient regulations regarding bilingual teacher preparation at all levels fail to encourage more cross-curricular approaches and co-operation among various departments. As teacher education institutions are frequently limited to fulfilling the requirements included in the standards of teacher education, additional training in the areas of bilingual education could be aided by introducing bilingual teacher standards or certifications, which would address the broad competences of bilingual teaching.

Bibliography

- Aiello J., Di Martino E., & Di Sabato B. 2017. Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", no. 20 (1), pp. 69–83.
- Banegas D.L. 2012. CLIL teacher development: Challenges and experiences, "Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning", no. 5, pp. 46–56.
- Bertaux P., Coonan C.M., Frigols M.J., & Mehisto P. 2010. *The CLIL teacher's competence grid*, available at: <http://lendtrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf> (opened on July 30, 2019).
- Brzozko-Barratt K., Jaros I., Stępnia A. 2018. Exploring principals' and CLIL teachers' perceptions of continuous professional development. Unpublished manuscript, ATEE Spring Conference, Białystok.
- Chambers G. 1999. *Motivating language learners*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Coyle D. 2007. Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", no. 10 (5), pp. 543–562.
- Coyle D. 2018. The place of CLIL in (bilingual) education, "Theory Into Practice", no. 57 (3), pp. 166–176.
- Czura A., & Papaja K. 2013. Curricular models of CLIL education in Poland, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", no. 16 (3), pp. 321–333.
- Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (eds.). 2017. *Handbook of qualitative research*, 2nd ed., Sage, Thousand Oaks, CA.
- Duraj-Nowakowa K. 1998. *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- Enever J. 2011. *Early language learning in Europe*, The British Council, London.
- Escobar Urmeneta C. 2010. *Pre-service CLIL teacher education in Catalonia: Expert and novice practitioners teaching and reflecting together*, [in:] D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 188–218.
- Fernández R., & Halbach A. 2011. *Analysing the situation of teachers in the Madrid autonomous community bilingual project*, [in:] Y. Ruiz De Zarobe, J.M. Sierra, & F. Gallardo Del Puerto (eds.), *Content and foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European contexts*, Peter Lang, Frankfurt-am-Main, pp. 103–127.
- Halbach A. 2009. *The primary school teacher and the challenges of bilingual education. CLIL across educational levels*, [in:] E. Dafouz & M.C. Guerrini (eds.), *CLIL across educational levels*, Richmond Press, London, pp. 19–26.
- Kamińska A. 2017. The integration of foreign languages in early education in Poland based on own research, “Nauczanie dzieci języków obcych – artykuły naukowe”, no. 12 (2), pp. 73–83.
- Kuppens A.H. 2010. Incidental foreign language acquisition from media exposure, “Learning, Media and Technology”, no. 35, pp. 65–85.
- Lefever S.C. 2010. *English skills of young learners in Iceland*, presented at: Menntakvika Conference, Reykjavik.
- Lindgren E. & Munoz C. 2012. The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners’ foreign language comprehension, “International Journal of Multilingualism”, no. 10 (1), pp. 1–25.
- Lorenzo F., & Casal P.M. 2010. The effects of Content and Language Integrated Learning in European education: Key findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project, “Applied Linguistics”, no. 31 (3), pp. 418–442.
- Marsh D., Mehisto P., Wolff D., & Frigols Martín M.J. 2010. *European framework for CLIL teacher education*, European Center for Modern Languages, Graz.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2018. *Dwujęzyczne oddziały w szkołach wg SIO 30.09.2018 ver. 4*, System Informacji Oświatowej, Warszawa.
- Nicholls K. 2009. *CLIL sposobem na włączenie języka obcego w edukację wczesnoszkolną*, [in:] D. Sikora-Banasik (ed.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa, pp. 181–188.
- Otwinowska A. & Foryś M. 2017. They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes, “International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, no. 20 (5), pp. 457–480.
- Pavón Vázquez V., & Ellison M. 2013. Examining teacher roles and competences in content and language integrated learning (CLIL), “Linguarum Arena”, no. 4, pp. 65–78.
- Pérez Cañado M.L. 2016a. Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions, “International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, no. 19, pp. 266–295.

- Pérez Cañado M.L. 2016b. Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study, "European Journal of Teacher Education", no. 39, pp. 202–221.
- Pérez Cañado M.L. 2018. CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction?, "International Journal of Applied Linguistics", no. 28 (3), pp. 369–390.
- Pižorn K. 2017. *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A panacea for young English language learners?: Complexity and mixed methods*, [in:] J. Enever & E. Lindgren (eds.), *Early language learning: Complexity and mixed methods*, Multilingual Matters, Blue Ridge Summit, PA, pp. 145–163.
- Pladevall-Ballester E. 2015. Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", no. 18 (1), pp. 45–59.
- Projekt rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela; <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12321600/katalog/12585958#12585958> (dostęp 2.08.2019).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Ruiz Gómez D.A. 2015. *A practical approach to CLIL in L2 content-based courses: Methodological guidelines for the Andalusian bilingual classroom*, [in:] *CLIL in action: Voices from the classroom*, (eds.) D. Marsh, M.L. Pérez Cañado, & J. Ráez Padilla, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, UK, pp. 14–30.
- Sradomska K. 2009. *Zintegrowany język obcy jako element edukacji wczesnoszkolnej*, [in:] D. Sikora-Banasik (ed.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa, pp. 60–70.
- Stake R.E. 1995. *The art of case study research*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Stake R. 2000. *Case Studies*, [in:] N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, 2nd Ed., Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 435–454.
- Sylvén L.K. 2013. CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", no. 16 (3), pp. 301–320.
- Wildhage M. & Otten E. 2003. *Praxis des bilingualen unterrichts*, Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Wolcott H. 2001. *Writing up qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, CA.

MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Beata Antoszevska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Katedra Pedagogiki Specjalnej

ORCID: 0000-0001-5250-3337

Małgorzata Moszyńska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu

Instytut Pedagogiczno-Językowy

ORCID: 0000-0001-5719-7965

Doświadczenia nauczycieli szkół przyszpitalnych w paradygmacie inkluzji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹

Pedagogika inkluzyjna jest – niezależnie od tego jak definiują ją pedagodzy specjali – pedagogiką wspólnego mianownika, pedagogiką humanistyczną, która zmusza nauki o wychowaniu do integracji wiedzy o człowieku, jego istocie, losie, doświadczeniach oraz szansach na rozwój potencjału, z jakim przyszło mu żyć we względnie cywilizowanym świecie (Śliwerski 2013).

Summary

EXPERIENCES OF HOSPITAL SCHOOL TEACHERS' IN THE PARADIGM OF INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The inclusion of students with special needs into the education process offered by public schools invites research concerning the transitional space created by hospital schools dedicated

¹ Analiza zebranego materiału badawczego rozszerzona o grupę badawczą ukazała się w artykule naszego autorstwa pt. *Praca nauczycieli szkoły przyszpitalnej w perspektywie inkluzji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – z doświadczeń nauczycieli szkół przyszpitalnych w województwie warmińsko-mazurskim*, opublikowanym w czasopiśmie „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 33/2019, s. 106–117.

for chronically ill or disabled children. The interpretive paradigm was employed for the framework of the study, this choice being motivated by a wish to achieve a more comprehensive understanding of the phenomenon of inclusion. The study aimed at getting acquainted with and describing the work of teachers in hospital schools from the perspective of the inclusion of students with special needs. Hence, the study focused on the work carried out by teachers in hospital schools. The collected information related to the interviewed teachers' experiences facilitated the identification of common areas that are described in detail in this paper, along with the teachers' narrations. Conclusions based on the conducted study demonstrate how hospital school teachers implement the notion of inclusion of students with special needs and what their experiences are as far as the inclusion process is concerned.

Key words: inclusion, special needs, chronically ill students, teachers

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Szeroko dyskutowany temat inkluzji (włączenia) ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do procesu edukacji w szkołach ogólnodostępnych tworzy potrzebę eksploracji badawczej przestrzeni przejściowej jaką jest dla ucznia przewlekle chorego lub niepełnosprawnego szkoła przyszpitalna. Jest to środowisko sporadycznie poddawane badaniom (zob. np. Antoszevska 2006; Antoszevska, Ćwirynkało 2007; Stańczak, Antoszevska 2013; Moczia 2017) zarówno ze względu na swoją specyfikę, jak i niewielką liczbę pracujących tam nauczycieli. Warte jest jednak poznania, bowiem szkoła przyszpitalna winna realizować funkcje przypisane każdej szkole, a zatem – jak wspomniano powyżej – jest istotną przestrzenią, w której uczeń ze względu na stan zdrowia, utrudniający lub wręcz uniemożliwiający uczęszczanie do szkoły ogólnodostępnej, realizuje obowiązek szkolny lub obowiązek nauki.

Wcześniejsze doświadczenia badawcze związane ze środowiskiem nauczycieli (zarówno szkół ogólnodostępnych, jak i przyszpitalnych) stanowiły zachętę do poznania – poprzez pilotażowy proces badawczy – inkluzji realizowanej w obszarze szkoły przyszpitalnej, stanowiącej ważny element całościowego procesu wdrażania ucznia w pełnione role społeczne.

Zarys teoretyczny poruszanej problematyki

Edukacja włączająca (inkluzyjna) wychodzi naprzeciw potrzebom uczniów niepełnosprawnych bazującym na społecznym modelu niepełnosprawności, który

zakłada, że jest ona problemem nie jednostki, lecz problemem społecznym. W konsekwencji podejście to zmienia myślenie o edukacji osób z niepełnosprawnością (Głodkowska 2009), tworząc zupełnie odmienną formę kształcenia uczniów niepełnosprawnych – edukację inkluzyjną. Twórcy tego terminu – jak zauważa Grzegorz Szumski (2004: 42) – podkreślają, iż „idea edukacji inkluzyjnej wyrasta z krytyki teorii i praktyki kształcenia integracyjnego, a zarazem jest propozycją doskonalszej organizacji wspólnego nauczania zdrowych i niepełnosprawnych”. Edukacja inkluzyjna to nowy paradygmat myślenia o niesegregacyjnym systemie kształcenia i działań na rzecz jego upowszechniania. Wyrażnie różni się on zarówno od orientacji koncentrującej się na rodzaju niepełnosprawności, jak i od dynamicznie rozwijającej się orientacji na indywidualne potrzeby dziecka (tamże). W edukacji inkluzyjnej punktem wyjścia jest przekonanie, że w aktualnej rzeczywistości społecznej jest potrzebna, a jednocześnie możliwa, jedna szkoła dla wszystkich uczniów bez względu na ich różnorodność. „Przewodnim motywem tej szkoły jest docenianie i wspieranie różnorodności wszystkich uczniów. Różnorodność uważana jest bowiem za wartość współczesnych, nowoczesnych społeczeństw” (Szumski 2011: 17–18). W podobnym tonie wypowiada się Sławomira Sadowska. Autorka podkreśla, że: „Kształt rozwiązań edukacyjnych i polityki państwa w sferze edukacji określają dziś nie tyle argumenty oparte o prawo do akceptacji i wspólnej nauki, co argumenty na rzecz sprawiedliwości społecznej i równości. Spadkobiercą integracji jest dziś włączanie (inkluzja), a kluczem do budowania nowego modelu edukacji, który sprzyjać będzie urzeczywistnianiu nowego ładu społecznego, są właśnie wartości – równość i sprawiedliwość” (Sadowska 2016: 125–144). Inkluzja porusza kwestie związane z prawem dziecka do pobierania nauki w szkole ogólnodostępnej, która powinna zapewnić mu wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju, jak również pełen życzeniowski szacunek (Zacharuk 2008). Przywoływany już Szumski oraz Anna Firkowska-Mankiewicz (2011) prowadząc badania w obszarze edukacji włączającej, dowiedli, iż korzyści działań proinkluzyjnych nie ograniczają się do poziomu rozwoju indywidualnego ucznia, ale dotyczą poziomu instytucjonalnego powiązanego z organizacją i funkcjonowaniem szkoły ogólnodostępnej, jak też poziomu ogólnospołecznego.

Szkoły przyszpitalne

Dziecko przewlekłe chore lub niepełnosprawne znajdujące się w szpitalu/ klinice czy sanatorium lub innej placówce leczniczej ma możliwość kontynuacji

wania nauki (realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki) w szkole specjalnej zwanej powszechnie szkołą przyszpitalną, jeśli taka istnieje w danej placówce leczniczej. Organizowane są w niej zajęcia edukacyjne dla dzieci i młodzieży (przebywającej w szpitalu/klinice/sanatorium powyżej 9 dni) oraz podejmowane są specjalne działania mające charakter opiekuńczo-wychowawczy. Uczniowie szkół przyszpitalnych realizują programy nauczania zgodnie z podstawami kształcenia ogólnego szkół, w których pobierali naukę przed chorobą (Gołubiew-Konieczna 2011: 40–54). Dzięki funkcjonowaniu szkół przyszpitalnych przebywające w nich dzieci i młodzież mogą zaspakajać swoje potrzeby rozwojowe – akceptacji, uznania, uczestniczyć w zajęciach edukacyjnych, zabawach, jak też wypełniać obowiązki ucznia/przedszkolaka. Zdaniem Zofii Sękowskiej „naczelnym dążeniem opieki zarówno lekarskiej i społecznej, jak też pedagogicznej powinno być zwrócenie dzieciom tego wszystkiego, co zostało im w życiu odebrane, a więc radości życia, pracy i tworzenia, jak i możliwości współżycia zespołowego oraz korzystania ze wszystkiego, co mają inne dzieci” (1986: 277). Nie bez znaczenia pozostawała humanizacja opieki nad dziećmi i młodzieżą hospitalizowanymi z powodu choroby czy niepełnosprawności, której celem była poprawa jakości tej opieki i jej dostosowanie do normalnych warunków (życia bez choroby czy w środowisku poza szpitalem). Pomijając aspekt medyczny pobytu w szpitalu (nie jest on przedmiotem niniejszych analiz) należy wyraźnie podkreślić, że szkoły przyszpitalne pełnią istotną rolę terapeutyczną, a tym samym normalizacyjną w aspekcie jednostkowym, jak i środowiskowym czy rodzinnym. Pełnienie roli ucznia czy przedszkolaka ma walor stabilizujący sferę emocjonalną dziecka „wyrwanego” ze środowisk podstawowych (Chęcińska 2005: 91–100). Rola terapeutyczna sprowadza się do pojedynczego dziecka chorego lub niepełnosprawnego, wprowadza bowiem określony ład, organizację i rytm dnia, dając nadzieję na wyleczenie i powrót do życia sprzed choroby. Oddziaływanie stabilizujące odnosi się do funkcjonowania wśród rówieśników, odwraca uwagę od choroby, problemów wynikających z podejmowanych terapii i przygotowuje do powrotu w rolę sprzed choroby. W każdym z tych przypadków mamy do czynienia z normalizacją w aspekcie rodzinnym, a zatem rodziców i rodzeństwa czy całego systemu rodzinnego, wspierającego dziecko w procesie leczenia choroby (Tojza 2007: 493–497).

Forma zabawy i nauki uwzględniającej tempo oraz wydolność wysiłkową ucznia, jak i atmosfera zrozumienia, cierpliwości ze strony nauczyciela, sprzyja jakościowo lepszemu przeżyciu/spędzeniu czasu w szpitalu. Między nauczycielami a uczniami nawiązuje się często silna więź emocjonalna, która ma bardzo

pozytywny wpływ na proces leczenia. Badania prowadzone wśród dzieci chorych wskazują na wyjątkową rolę pedagogów-nauczycieli szkół przyszpitalnych (Binnebesel 2003). Zajęcia dydaktyczne odbywające się na oddziałach zapewniają dzieciom poczucie bezpieczeństwa i w wielu przypadkach pozytywnie wpływają na samoakceptację dziecka.

Nauczyciele pracują w szkołach przyszpitalnych od poniedziałku do piątku, zgodnie z planem lekcji, jednak jak wskazują dyrektorzy tychże szkół i sami nauczyciele, plan zajęć ustalany jest niemalże codziennie (na bieżąco). Zwykle nauczane są wszystkie przedmioty, w tym dwa języki obce: angielski i niemiecki. Lekcje odbywają w świetlicach oddziałów lub/i salach chorych – zależnie od warunków jakimi dysponuje szpital. Uczeń uzyskuje stopnie, które po zakończeniu leczenia są przekazywane szkole macierzystej i honorowane przez pracujących w niej nauczycieli. Dzięki funkcjonowaniu szkół przyszpitalnych i kontynuowaniu nauki w trakcie pobytu w szpitalu, istnieje możliwość dokonywania klasyfikacji semestralnych.

Podstawy metodologiczne

Prowadzone badania osadzone są w paradygmacie interpretatywnym, którego wybór powiązany był z uzyskaniem „głębszego” rozumienia zjawiska inkluzji. Celem badań było poznanie i opisanie doświadczeń wynikających z pracy nauczycieli szkół przyszpitalnych w pryzmacie inkluzji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przedmiotem badań były doświadczenia z pracy nauczycieli szkół przyszpitalnych.

Główne pytanie badawcze dotyczyło tego: W jaki sposób nauczyciele pracujący w szkołach przyszpitalnych realizują proces inkluzji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i jakie mają w tym zakresie doświadczenia?

Metodą zbierania danych był wywiad częściowo ustrukturyzowany służący poznaniu poglądów i opinii uczestników (Creswell 2013: 197) na temat procesu inkluzji i pracy w szkole przyszpitalnej. Wywiady prowadzono z nauczycielami (zarówno nauczycielami poszczególnych przedmiotów, jak i wychowawcami czy terapeutami) pracującymi w szkołach przyszpitalnych. Do grupy badawczej zakwalifikowani zostali wszyscy nauczyciele, nawet ci, którzy są zatrudnieni w niepełnym wymiarze godzin, a zatem szkoła przyszpitalna nie jest ich jedynym miejscem pracy. W wywiadzie zawarto siedem pytań związanych z pracą nauczycieli w szkołach przyszpitalnych.

Procedura badawcza

Poszukując drogi do kompleksowego, wiernego i autentycznego przedstawienia perspektywy badanych, podjęto decyzję o dokonaniu analizy zebranego materiału w paradygmacie jakościowym, poprzez jakościową analizę treści.

Kluczowym procesem w analizowaniu zebranych treści było kodowanie. Earl Babbie definiuje je jako „klasyfikowanie lub kategoryzowanie pojedynczych fragmentów danych połączone z [...] systemem ich odszukiwania” (Babbie 2003: 406). Procedura ta pomogła zespołowi badawczemu w odszukaniu interesujących w kontekście prowadzonych badań fragmentów. Kodowanie miało także pomóc w odkryciu prawidłowości, które z kolei wskażą teoretyczne wyjaśnienie badanego procesu inkluzji w szkołach przyszpitalnych.

Analizując zebrany materiał szukano klucza kategoryzacyjnego, który pomógłby tworzyć zbiór kategorii, pojęć, o których traktują zebrane i poddane analizie treści. Konstruowanie klucza polegało na wielokrotnej i uważnej lekturze całości zebranych tekstów, ze szczególnym uwrażliwieniem na powtarzalność, wzajemność powiązań pewnych obszarów tematycznych, ale i zamiarze uchwycenia różnorodności opisywanych zagadnień.

Opis badanej grupy

Na terenie województwa warmińsko-mazurskiego istnieją trzy szkoły przyszpitalne: Zespół Placówek Specjalistycznych przy Wojewódzkim Specjalistycznym Szpitalu Dziecięcym w Olsztynie, Zespół Szkół Specjalnych przy Wojewódzkim Zespole Lecznictwa Psychiatrycznego w Olsztynie oraz Zespół Szkół Podstawowo-Gimnazjalnych przy Wojewódzkim Szpitalu Rehabilitacyjnym dla Dzieci w Ameryce. Badaniami objęto dwie z wymienionych szkół, które ze względu na zasadę anonimowości nie będą przywołane z nazwy.

Badania prowadzono w lutym 2018 r. Objęto nimi 27 nauczycieli, w tym 5 mężczyzn i 22 kobiety, w wieku od 30 do 58 lat. Wśród badanych nauczycieli było 23 nauczycieli dyplomowanych, 3 mianowanych i 1 kontraktowy. Charakteryzując grupę pod kątem zatrudnienia można ją podzielić na 21 nauczycieli pełnoetatowych i 6 nauczycieli zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin. Staż pracy badanych to przedział: 10–35 lat.

Warto wspomnieć, iż dyrektorzy badanych placówek z zaciekawieniem wyrazili zgodę na prowadzenie badań, natomiast grupę badanych nauczycieli cechował mniejszy entuzjazm i zainteresowanie naszymi działaniami.

Analiza wyników

Zebrane informacje wynikające z doświadczeń nauczycieli pracujących w szkołach przyszpitalnych pozwoliły wyłonić wspólne obszary podejmowanych działań, jak również rozumienia inkluzji. Są to następujące obszary: **perspektywiczny, teraźniejszości, ciągłości, uprzedmiotowienia** oraz **niepewności**. Opis wskazanych obszarów zamieszczono poniżej. Dla zobrazowania pewnej tendencji, niekiedy posłużono się odwołaniami do danych ilościowych.

Większość (osiemnastu z dwudziestu siedmiu) badanych nauczycieli pracując z uczniem w szkole przyszpitalnej nawiązywało kontakt z wychowawcą ze szkoły macierzystej i pozostawało z nim w kontakcie. Byli to nauczyciele-wychowawcy i nauczyciele pełnoetatowi. Nauczyciele jednak nie wspominali o tym, że interesują się sytuacją ucznia po jego powrocie do domu i szkoły. Warto zaznaczyć, iż badani nauczyciele utrzymujący kontakt ze szkołą macierzystą, uzasadniali tę sytuację przede wszystkim możliwością pozyskania szerszej wiedzy o uczniu, jego możliwościach i zdolnościach, ale także występujących trudnościach. Doceniali jednocześnie rolę nauczycieli ze szkoły macierzystej, a siebie postrzegali jako czynnych uczestników obopólnych działań na rzecz powrotu ucznia w macierzyste środowisko (szkolne).

„Nauczyciel ze szkoły macierzystej ucznia posiada cenne informacje o funkcjonowaniu naszego ucznia-pacjenta. Możemy wspólnie wypracować mu drogę, która pomoże mu bezpośrednio wrócić do swojego środowiska” (18/K¹).

„[...] kontaktuję się z dyrektorami, pedagogami i psychologami szkolnymi, wychowawcami w celu przygotowania ich na powrót ucznia po leczeniu szpitalnym, zwłaszcza w sytuacjach ryzykownych, gdy proces terapii wymaga systematycznej kontynuacji i wsparcia w terenie, w którym to jest z różnych przyczyn trudne, a bywa że niemożliwe do zrealizowania, bądź nierozwiązany problem np. rodzinny czy osobisty relacyjny, co może rzutować na postawy, zachowania i ryzykowne wybory ucznia mogące spowodować pogorszenie stanu [...]” (19/M).

Przyjęto zatem, że szkoła macierzysta, w tym pracujący w niej nauczyciele, byli dla badanych źródłem wiedzy o dziecku. Myśląc o uczniu badani reprezen-

¹ W nawiasie podaję kolejno numer porządkowy osoby badanej i jej płeć.

towali **obszar perspektywiczny**. Żaden nauczyciel z tej grupy, nie koncentrował się na zadaniu tu i teraz. Był to zupełnie odmienny sposób pracy w porównaniu z tymi nauczycielami, którzy nie pozostawali w kontakcie z pedagogami ze szkoły macierzystej. Tę grupę nauczycieli przyporządkowano do **obszaru te-
rażniejszości**, bowiem w sposób bardzo transparentny ograniczała ona swoje zainteresowania, a tym samym i zadania, do aktualnej rzeczywistości ucznia – sytuacji i miejsca jego pobytu. Najistotniejsze było dla tych nauczycieli to, co dzieje się z uczniem na oddziale i podczas lekcji w szkole przyszpitalnej. Nauczyciele z tej grupy nie rozszerzali wiedzy o uczniu o dodatkowe dane pochodzące z innych źródeł (np. informacje od nauczycieli ze szkoły macierzystej). Wykorzystywali w pracy niezbędne dane uzyskując je od rodziców lub samego ucznia.

Badani z tej grupy swoje postępowanie najczęściej uzasadniali brakiem „szerszych” możliwości czy formalnościami ograniczającymi działania nauczyciela, realizowaną funkcją (nauczyciel przedmiotu), czy formą zatrudnienia.

„Jestem nauczycielem dochodzącym i o uczniu otrzymuję informację od wychowawcy ze szkoły przyszpitalnej” (24/K).

„[...] Obowiązuje mnie ustawa o ochronie danych osobowych” (25/K).

„[...] Ponieważ prowadzę zajęcia pozalekcyjne” (26/M).

„[...] Nie, nie jestem wychowawcą” (13/K).

Kolejną kwestią, która pojawiła się w wywiadach jest sposób w jaki pracują badani nauczyciele. Wynika on przede wszystkim z zadań stojących przed nauczycielami szkoły przyszpitalnej. Nauczyciele wskazywali na indywidualizację pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, która umożliwia zarówno kontynuację nauki rozpoczętej w szkole ogólnodostępnej, jak i nadrabianie zaległości. Ten sposób pracy nazwany został **teoretyzacją zadań**. Odzwierciedla on bardzo wyraźnie zadania i cele szkoły przyszpitalnej i stanowi formalną płaszczyznę obowiązków stawianych przed nauczycielem szkoły przyszpitalnej.

Pracując z uczniem nauczyciele wykorzystują wiele form i metod pracy zarówno dostępnych w szkole, jak i uatrakcyjnających zajęcia. Wymieniano: karty pracy; pracę z programami komputerowymi; dostosowanie form i metod pracy do możliwości psychofizycznych i możliwości wysiłkowych, stosowanie powszechnie przyjętych metod pracy, szczególnie metod aktywnych; unikanie

działań, które w sposób negatywny wpływają na ucznia; podejmowanie starań by lekcja była dla ucznia miła, zakończyła się sukcesem; przyniosła konkretne korzyści, w postaci konkretnej wiedzy i umiejętności. Można wnioskować, że działania podejmowane przez nauczycieli szkół przyszpitalnych wpisują się szczególnie w dwa wymiary:

- Σ dydaktyczny – nadrabianie zaległości, realizacja podstawy programowej, realizacja treści nauczania;
- Σ wychowawczy – wzmacnianie wiary we własne możliwości, wzmacnianie poczucia własnej wartości.

Odpowiedzi związane z czasem poświęcanym na przygotowanie dziecka do powrotu do szkoły macierzystej ujawniły **obszar ciągłości**. Niemalże wszyscy nauczyciele (dwadzieścia pięć osób) wskazali, że cały pobyt dziecka w szpitalu jest przygotowaniem go do powrotu. Jest on jednak skoncentrowany przede wszystkim na zaakceptowaniu warunków szpitalnych, jak i wzmocnieniu wiary we własne możliwości. Oto przykładowe odpowiedzi:

„Cały pobyt dziecka w szpitalu jest przygotowaniem go do powrotu do szkoły macierzystej” (15/K).

„Początkowy etap pobytu dziecka poświęcam na zaklimatyzowanie się na oddziale szpitalnym” (11/K).

„Początkowy etap pobytu dziecka poświęcam na pomoc w adaptacji do warunków szpitalnych. Praktycznie cały pobyt dziecka w szpitalu jest przygotowaniem go do powrotu do szkoły macierzystej” (10/K).

„Cały czas lekcje są ukierunkowane na pomoc w powrocie dziecka do szkoły macierzystej” (13/K).

Tylko dwoje z badanych nauczycieli wyraziło odmienne stanowisko wskazując, iż przygotowanie dziecka do powrotu do szkoły macierzystej nie stanowi celu ich pracy. Są to odpowiedzi badanych, którzy nie zbierali dodatkowych informacji o uczniach (nauczyciele tworzący obszar teraźniejszości):

„Nie jest to mój nadrzędny cel pracy” (25/K).

„Nie poświęcam, gdyż nie ma takiej potrzeby, aby nauczyciel wychowania fizycznego to robił. Mając z dzieckiem 2 godziny w tygodniu” (22/M).

Badani inkluzję widzą w pryzmacie technicznym i organizacyjnym (dwudziestu dwóch nauczycieli) – co nazwano **obszarem uprzedmiotowienia**. Tylko

nieliczni dostrzegali wymiar emocjonalny (dwoje nauczycieli). Autorzy omawianych wypowiedzi inkluzję postrzegali jako proces dwutorowy – przygotowania dziecka do funkcjonowania w szpitalu i szkole przyszpitalnej (w trakcie choroby) oraz przygotowania do powrotu do szkoły macierzystej (po chorobie).

Wszyscy badani nauczyciele twierdzą, że inkluzja jest procesem niezbędnym i istotnym, natomiast nie są przekonani, co do możliwości jej realizacji. Ten obszar, który w sposób mało precyzyjny nakreślał wizję przyszłości, określono **obszarem niepewności**. Pojawiają się stwierdzenia:

„[...] czy jest możliwa nie wiem. Myślę, że nie można w tym przypadku generalizować. Każdy przypadek jest inny. Tak jak każde dziecko” (24/K).

„[...] w bardzo okrojony sposób” (25/K).

Z kolei wskazywane czynniki pomagające projektować działania inkluzyjne dotyczyły przede wszystkim całościowej wiedzy o dziecku, współpracy z zespołem, chęci poznania dziecka przez nauczyciela. Badani duży nacisk kładli na działanie wieloosobowe.

Zakończenie

W przypadku uczniów szkół przyszpitalnych elementem najważniejszym w zakresie inkluzji jest współpraca szkoły przyszpitalnej ze szkołą macierzystą, nie tylko na poziomie kadr pedagogicznych (wszystkich nauczycieli), ale również grupy rówieśniczej. Bardzo istotne są działania nauczycieli podejmowane w wymiarze formalnym, czyli realizowania podstawy programowej przewidzianej dla danej klasy czy etapu edukacyjnego. Jednak równie ważne, a może nawet istotniejsze, są działania nieformalne. Pozostawanie dziecka chorego/niepełnosprawnego, które przebywa w szpitalu, poza gronem rówieśników i codziennymi wydarzeniami, to jedna z kluczowych kwestii zajmujących chore dziecko. Bycie w codziennym kontakcie z zespołem klasowym, w tym rówieśnikami, stanowi jedno z najważniejszych pragnień dzieci chorych czy niepełnosprawnych. W uzyskanym materiale nie było mowy o pozaformalnym wymiarze kontaktów z rówieśnikami – ułatwianiu tego kontaktu, czy zachęcaniu do niego. Zapewne czynią to same dzieci i ich rodzice – a często także nauczyciele ze szkół macierzystych. Połączenie wymiaru formalnego pracy i nieformalnego skutkuje wzmocnieniem rezultatów trudnej pracy nauczycieli ze szkół przyszpitalnych, przyczyniając się nie tylko do ponownego płynnego włączenia do

zajęć w szkole macierzystej, czyli inkluzji, ale także (a nawet równocześnie) zapewnienia lepszych warunków leczenia.

Innym równie ważnym zagadnieniem nurtującym dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest kwestia zaległości czy ciągłości nauczania, której szkoła przyszpitalna może sprostać – dzięki temu, że nauczyciele szkoły przyszpitalnej stymulują dziecko do nauki, obowiązków szkolnych. Z tego zadania badana grupa wywiązywała się.

Przyczyną utrudnień w procesie inkluzji jest najprawdopodobniej brak działań prewencyjnych w zakresie holistycznego modelu współpracy z osobą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: szkoła – szpital – dom rodzinny; lekarz – terapeuta – rodzic – nauczyciel.

Edukacja włączająca jest nie tylko indywidualnym wspieraniem dziecka w rozwoju, ale także postrzeganiem go w grupie społecznej. Z kolei celem działań pedagogicznych staje się, poza sukcesem edukacyjnym, przede wszystkim pełna integracja społeczna (Jardzioch 2017). Nie jest to zatem fakt jednorazowy, ale nieustanny proces, polegający na zmianie poprzedzonej refleksją, namysłem czy w końcu podejściem do konkretnego dziecka i jego rodziny.

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych stali się częścią społeczności uczącej się w szkołach ogólnodostępnych. W tym okresie zostały wypracowane odpowiednie dostosowania prawne, socjalne oraz dydaktyczne, mające na celu ułatwienie procesu edukacji tym beneficjentom. Mimo poczynionych starań i zabiegów, nadal uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, częściej niż powinien egzystuje na bocznych torach oświatowych szkoły ogólnodostępnej. Potwierdza to raport NIK opublikowany w styczniu br. informujący: „W wyniku kontroli obejmującej 28 ogólnodostępnych szkół i przedszkoli (dolnośląskiego, łódzkiego, małopolskiego, podlaskiego, świętokrzyskiego i wielkopolskiego), stwierdzono rozbieżność między prawem uczniów z niepełnosprawnościami do uzyskania właściwego wsparcia a praktyką. W połowie z badanych placówek w latach szkolnych 2014/2015–2016/2017 nie w pełni prawidłowo planowano, realizowano i ewaluowano działania wspierające dzieci i uczniów z niepełnosprawnościami. Nie przestrzegano określonych przepisami procedur opracowania i aktualizacji dokumentów będących podstawą wsparcia, tj. indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Programy te najczęściej nie były sporządzane zespołowo, tj. przez nauczycieli i specjalistów mających zajęcia z dziećmi. Tworzono je bez wymaganej oceny poziomu funkcjonowania dziecka, nie dbano by zawierały wszystkie wymagane treści i były sporządzone zaraz po przyjęciu dziecka do szkoły” (NIK 2017).

Jedną z podstawowych przeszkód nauczania włączającego/inkluzyjnego są postawy nauczycieli. Jak podkreśla Iwona Chrzanowska: „Jeżeli nauczyciele szkół ogólnodostępnych są przeświadczeni, że uczniowie niepełnosprawni są inni, to konsekwencją będzie myślenie, że do współpracy z nimi potrzebne są jakieś szczególne umiejętności” (2014: 112). Jak podaje dalej autorka „[...] Jedynie myślenie kategoriami uczeń, bez jego przymiotnikowego dookreślenia, może zbliżyć nas do akceptacji wynikającej nie tyle z obowiązującego prawa, co wewnętrznego przekonania” (tamże).

Opisane powyżej wnioski sformułowane na podstawie przeprowadzonych badań mogą stanowić odpowiedź na pytanie o to, w jaki sposób nauczyciele pracujący w szkołach przyszpitalnych realizują proces inkluzji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i jakie mają w tym zakresie doświadczenia. Wciąż bez odpowiedzi pozostaje jednak kolejne pytanie, które nasuwa się w kontekście płynących z badań konkluzji: Jakie należy przyjąć rozwiązania, jaki rodzaj potrzeb zabezpieczyć kadrze pedagogicznej (również tej w szkołach przyszpitalnych), żeby definitywnie przestała funkcjonować w aspekcie inkluzji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w horyzontalnej perspektywie „obłomowszczyzny” i zaczęła postrzegać siebie jako podmiot w pełni odpowiedzialny za powodzenie procesu inkluzji, a wręcz powołany do jego urzeczywistniania.

Bibliografia

- Antoszevska B. 2005. *Normalizacja warunków życia dzieci i młodzieży z chorobą nowotworową*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. C. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Antoszevska B. 2006. *Dziecko z chorobą nowotworową. Problemy psychopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Antoszevska B., Ćwirynkało K. 2007. *Nauczyciel – wychowawca szkoły przyszpitalnej – kim być powinien?*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Babbie E. 2003. *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Binnebesel J. 2003. *Opieka nad dziećmi i młodzieżą z chorobą nowotworową w doświadczeniu pacjentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Chęcińska M. 2005. *Czynniki wspomagające edukację dzieci przewlekle chorych*, [w:] *Uczeń z chorobą przewlekłą i uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole ogólnodostępnej. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, Wydawnictwo MENiS, Warszawa.
- Chrzanowska I. 2014. *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne”, nr 30.

- Creswell J.W. 2013. *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Głodkowska J. 2009. *W poszukiwaniu modelu edukacji włączającej*, „Meritum”, nr 2.
- Gołubiew-Konieczna M. 2011. *Dzieci i młodzież przewlekle chora w systemie polskiej oświaty – próba oceny*, [w:] *Dziecko przewlekle chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne*, red. B. Antoszevska, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Jardzioch A.B. 2017. *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, nr 3.
- Moczia K. 2017. *Trudności edukacyjne uczniów przewlekle chorych*, [w:] *Edukacyjno-terapeutyczna podróż w lepszą stronę*, red. K. Moczia, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 51–52.
- NIK o kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami, dostępny na: <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-uczniow-zniepełnosprawnościami-2017.html> (otwarty 19 marca 2018).
- Sadowska S. 2016. *Kształcenie integracyjne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – krytyczny bilans pierwszych strukturalnych zmian w systemie edukacji*, „Przegląd Badań Edukacyjnych Educational Studies Review”, nr 23 (2/2016).
- Sękowska Z. 1986. *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.
- Stańczak M., Antoszevska B. 2013. *Dzieci zdolne z chorobą przewlekłą w systemie oświaty*, [w:] *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*, red. M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa.
- Szatur-Jaworska B. 2005. *Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec ludzi starych*, [w:] J. Grotowska-Leder, K. Faliszek, *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwa-runkowania – kierunki działań*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Szumski G. 2004. *Od kształcenia integracyjnego do edukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, [w:] *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Szumski G. 2011. *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, [w:] *Uczeń z niepełnospraw-nością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Wydawnictwo Humanitas, Sosnowiec.
- Śliwerski B. 2013. *Wartość nauczyciela*, dostępny na: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/09/> (otwarty wrzesień 2009).
- Tojza A. 2005. *Normalizacja warunków życia dziecka z chorobą nowotworową przebywającego na leczeniu szpitalnym*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn, s. 493–497.
- Zacharuk T. 2008. *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.

Aleksandra Berkowska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0003-1287-0858

Anna Kowalewska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-8476-9911

Joanna Mazur

Instytut Matki i Dziecka

Zakład Zdrowia Dzieci i Młodzieży

ORCID: 0000-0002-3937-7230

Uczestnictwo w zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych w zależności od stanu zdrowia uczniów oraz wybranych czynników kontekstowych

Summary

PARTICIPATION IN CLASSES AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES DEPENDING ON STUDENTS' HEALTH AND SELECTED CONTEXTUAL FACTORS

The article is devoted to the problem of pupils' perception of difficulties in participating in classes and extracurricular activities. The research was carried out in Poland as part of the international HBSC (Health Behavior in School-aged Children) study in the school year 2013/2014. Data refer to 3,448 schoolkids who completed an extended questionnaire about functioning in a school environment. The research covered five school years – from the fifth grade of primary school to the third grade of lower secondary school. The average age of the respondents was 14.2 years ($SD = 1.7$). The aim of this work was to compare the pupils' perception of difficulties in access to school and extracurricular activities depending on the health conditions and selected socio-demographic factors. The obtained results indicate that only one in five pupils declared complete lack of difficulty. The results of the average values of the scale of "restrictions on participation in extracurricular activities and after-school programmes" showed a significant relationship with the sex and wealth of the family, to the detriment of

boys and poor families. Pupils with diseases and health problems more often declared that they had difficult access to school and extracurricular activities. Analyses taking into account the state of health of the respondents and the socio-economic status of the family and place of residence indicated that these differences are not offset by children from rich families living in medium-sized cities. An important task of the school in order to equalise educational opportunities is to diagnose the needs related to the students' health conditions but also taking into account environmental conditions.

Key words: health, chronic diseases, education, school activities, extracurricular activities

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

W ramach funkcjonowania szkoły podejmowane są różne czynności dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze i profilaktyczne. Kierowane są one do grup dzieci zróżnicowanych pod względem rozwojowym, zdrowotnym, edukacyjnym oraz wywodzących się z różnych środowisk rodzinnych, społecznych, w tym kulturowych.

Według obowiązujących przepisów w Polsce obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym kończy 7 lat, oraz trwa do ukończenia przez niego szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia (Dz.U. 2017, poz. 59). W procesie dydaktyczno-wychowawczym dzieci i młodzieży duże znaczenie mają zarówno zajęcia lekcyjne, jak i pozalekcyjne. Uwzględnione w szkolnym zestawie programów nauczania oraz w programie wychowawczym zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne z założenia uzupełniają się i tworzą spójną całość pracy edukacyjnej szkoły (Okoń 2004; Denek 2014). Stwarzają możliwość rozwijania indywidualnych zainteresowań uczniów, w przypadku zajęć sportowych mają wpływ na kondycję fizyczną i funkcjonowanie psychofizyczne ucznia w szkole. Zajęcia realizowane poza systemem lekcyjnym mogą przyczyniać się nie tylko do poprawy sprawności fizycznych czy zdolności poznawczych młodych ludzi, ale mogą stanowić okazję wzbudzenia u młodzieży zainteresowania prozdrowotnymi formami spędzania czasu wolnego, rozwijania umiejętności nawiązywania kontaktów z osobami posiadającymi podobne zainteresowania oraz poznawania swoich mocnych i słabych stron. W następstwie stanowić mogą alternatywę dla podejmowanych w czasie wolnym przez młodzież zachowań ryzykownych dla zdrowia (Kowalewska 2018).

Istotne znaczenie w procesie dydaktyczno-wychowawczym mają organizowane przez szkołę różnorodne wycieczki w ramach zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych (Denek 2014). Sprzyjają one integracji klasy, podczas nich uczniowie mają możliwość poszerzyć swoją wiedzę z różnych dziedzin życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Umożliwiają kształcenie postaw i umiejętności niezbędnych w promowaniu zdrowego stylu życia, rozbudzaniu zainteresowania własną okolicą czy krajem. Uczestnictwo dzieci w różnych zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych stwarza szkole możliwość podejmowania działań, które mogą wspomagać rodzinę w procesie wychowania.

Z danych raportu GUS „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017” wynika, że wielu uczniów nie korzysta z zajęć szkolnych. Wyniki prowadzonej przez różne szkoły ewaluacji wykazują, że poważnym problemem, mającym wpływ na osiągnięcia szkolne ucznia i ocenę jakości szkoły, jest niska frekwencja uczniów na zajęciach szkolnych (Antczak 2005). Z tego powodu konieczne jest poznanie deklarowanych (przez dzieci i ich rodziców) przyczyn opuszczania zajęć szkolnych. Istotne jest ustalenie, na ile wynikają one z etapu rozwoju dziecka, jego stanu zdrowia, uwarunkowań rodzinnych czy środowiska szkolnego.

W celu podejmowania skutecznych działań pedagogicznych, w różnych obszarach jej działalności, konieczne jest podejmowanie przez pracowników szkoły i instytucje wspomagające, działań zmierzających do postawienia diagnozy i udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W celu zapewnienia pomocy dostosowanej do indywidualnych potrzeb Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło w ostatnich latach wiele zmian prawnych, które określają kierunki w zakresie wspierania ucznia w szkole i innych placówkach, oraz określiło zadania dyrektora w kontekście nowych regulacji prawnych (Dz.U. 2017, poz. 59 i 949). Głównym celem podejmowanych w szkole działań jest m.in. włączenie i integracja z rówieśnikami ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zarówno przez wspomaganie jego rozwoju, jak i likwidowanie barier oraz ograniczeń utrudniających funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej i jego uczestniczenie w życiu szkoły (Cybulska i in. 2017; Zaręba 2014).

Wśród dzieci, które wymagają pomocy znalazły się te, które posiadają orzeczenia lub opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz te, które takich orzeczeń nie posiadają, ale na podstawie rozpoznania dokonanego w szkole uznano, że jej potrzebują. W tej grupie znalazły się m.in. dzieci: wybitnie zdolne, z dysharmonią rozwojową, które wykazują zaburzenia emocji lub zachowania i deficyty koncentracji. Do grupy tej zaliczono również dzieci, które

doświadczają trudności wynikających z zaniedbań środowiskowych, sytuacji kryzysowych czy traumatycznych, adaptacji w nowym środowisku, ale także dzieci z chorobami przewlekłymi.

Dzieci i młodzież z chorobami przewlekłymi stanowią grupę, która wykazuje specyficzne potrzeby w zakresie opieki medycznej, psychologicznej, a także edukacji. Każda choroba przewlekła ma swoją specyfikę zależną od rodzaju i stopnia uszkodzenia budowy lub funkcji organizmu, indywidualnego jej przebiegu oraz sposobu leczenia. Specyfika ta z jednej strony wpływa na stopień funkcjonowania dziecka w szkole, z drugiej strony funkcjonowanie dziecka w szkole ma wpływ na jego stan zdrowia. Choroba może zaburzyć realizację zadań rozwojowych, charakterystycznych dla poszczególnych okresów rozwoju dziecka na płaszczyźnie biologicznej, psychicznej, społecznej oraz może stanowić źródło deprywacji jego potrzeb (Małkowska-Szkutnik i in. 2018; Mazur, Małkowska-Szkutnik 2010; Woynarowska 2010). Zaburzenia te mogą być spowodowane bezpośrednio przez samą chorobę, ale również pośrednio poprzez współistniejące z chorobą zmiany w ośrodkowym układzie nerwowym, spowodowane powtarzającymi się stresorami. Niezależnie od swojej specyfiki choroba przewlekła może wywierać niekorzystny wpływ na funkcjonowanie psychospołeczne dzieci i młodzieży. Z jednej strony chory może bagatelizować chorobę i wyznaczać sobie niemożliwe do realizacji cele życiowe, z drugiej strony może wyolbrzymiać wpływ choroby na własne życie, co w następstwie prowadzić może do rezygnacji z planów na przyszłość (Perrin i in. 1984). Choroba może być przyczyną etykietowania osób nią dotkniętych i to zarówno przez uczniów, jak i pracowników szkoły. Chory może być postrzegany jako „odmienny”, „gorszy”. W konsekwencji może to prowadzić do wykluczenia ucznia z grupy rówieśników i tym samym niezaspokojenia jednej z podstawowych potrzeb uczniów w okresie dojrzewania, jaką jest przynależność do grupy. W literaturze przedmiotu wśród czynników, które mogą mieć wpływ na wykluczenie ucznia z chorobą przewlekłą ze środowiska rówieśniczego wyróżnia się różne bariery w środowisku fizycznym szkoły oraz czynniki ekonomiczne rodziny, które uniemożliwiają dziecku uczestnictwo w zajęciach szkolnych i pozaszkolnych (Woynarowska 2010; Małkowska-Szkutnik i in. 2018).

W raporcie na temat społecznych nierówności pod względem zdrowia dzieci i młodzieży w Polsce sformułowano wniosek, że dzieci z chorobami przewlekłymi stanowią grupę wymagającą ukierunkowanych działań interwencyjnych. Z przeprowadzonych analiz z wykorzystywaniem różnych wskaźników zaburzeń zdrowia fizycznego i psychicznego wynikało, że wszystkie one pogarszały

się u młodzieży z chorobami przewlekłymi, jednocześnie poprawa kapitału społecznego niwelowała te różnice (Mazur 2016).

Precyzyjna ocena liczby dzieci z chorobami przewlekłymi jest trudna do ustalenia ze względu na brak jednolitej definicji choroby przewlekłej. Inną trudność stanowi fakt, że różne są źródła pozyskiwania wiedzy na temat częstości występowania tych chorób. Na ogół dane pochodzą od uczniów lub ich rodziców (Wojnarowska 2010). Szacuje się jednak, że odsetek dzieci i młodzieży z chorobami przewlekłymi wynosi od 20 do 30%. Z tego wynika, że statystycznie w każdej klasie znajduje się kilkoro uczniów, którzy doświadczają różnych problemów związanych ze swoim stanem zdrowia. Należy jednak zaznaczyć, że u dzieci z zaburzeniami zdrowia, w tym żyjących z chorobą przewlekłą czy niepełnosprawnością, obserwuje się również pozytywny wpływ choroby na przebieg okresu dojrzewania. Jednym z pozytywnych elementów jest np. nabycie zdolności do podejmowania własnych decyzji i ponoszenia ich konsekwencji, sprzyja to kształceniu postaw odpowiedzialności za swoje czyny (Perrin 1984; Wolańczyk 2006). Dzieci i młodzież z chorobami przewlekłymi i różnymi problemami zdrowotnymi lepiej rozumieją procesy zachodzące we własnym ciele oraz rozpoznają zależności pomiędzy swoim postępowaniem a aktualnym stanem zdrowia.

Badania wykazują, że uczniowie z chorobą przewlekłą gorzej niż ich zdrowi rówieśnicy postrzegają środowisko szkolne i gorzej funkcjonują w szkole. Częściej występowało u nich mniejsze poczucie przynależności do szkoły i gorsza ocena kompetencji szkolnych (Małkowska 2018; Wojnarowska 2010). Uczniowie z chorobą przewlekłą, częściej niż zdrowi rówieśnicy deklarowali opuszczanie zajęć szkolnych oraz postrzegali naukę szkolną jako duże obciążenie, w większym stopniu odczuwali też stres związany z nauką (Małkowska-Szkutnik 2014). Z badań dotyczących funkcjonowania w szkole uczniów z chorobą przewlekłą lub niepełnosprawnością wynika, że funkcjonowanie ucznia w szkole należy postrzegać w sposób systemowy. Uczeń stanowi element systemu jakim jest szkoła, poszczególne zaś elementy oddziałują na siebie cyrkularnie, a nie linearnie. Z tego powodu podczas analizy funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym konieczne jest uwzględnianie obok czynników indywidualnych również tych, składających się na środowisko fizyczne i psychospołeczne szkoły oraz bliższe i dalsze środowiska ucznia.

Celem pracy jest porównanie postrzegania przez uczniów trudności w dostępie do zajęć szkolnych i pozalekcyjnych w zależności od stanu zdrowia

i wybranych czynników demograficznych. W nawiązaniu do postawionego celu sformułowano pytania badawcze:

1. Jak często uczniowie uważają, że mają większe niż rówieśnicy problemy z uczestnictwem w zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych?
2. Czy postrzeganie tego typu ograniczeń wykazuje związek z ogólnym przystosowaniem do szkoły?
3. Czy występowanie u badanych choroby przewlekłej, niepełnosprawności rzutuje na stopień postrzeganych przez nich trudności w dostępie do uczestnictwa w zajęciach szkolnych i pozalekcyjnych?
4. Czy i jakie zmienne kontekstowe mogą chronić uczniów z chorobami przewlekłymi i niepełnosprawnością przed ograniczeniami w dostępie do zajęć szkolnych i pozaszkolnych?

Material i metoda

W opracowaniu wykorzystano wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w Polsce, w ramach międzynarodowych badań HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) w roku szkolnym 2013/2014. Dane dotyczą 3448 uczniów, którzy wypełniali rozszerzoną ankietę dotyczącą funkcjonowania w środowisku szkolnym. Badaniami objęto pięć roczników szkolnych – od V klasy szkoły podstawowej do III klasy gimnazjum. Próba była zrównoważona pod względem płci, chłopcy stanowili 48,3%, a dziewczęta 51,7% ankietowanych. Średni wiek badanych wynosił 14,2 lat ($SD = 1,7$). Uczęszczali oni do 180 losowo wybranych klas ze 113 szkół różnych typów zlokalizowanych we wszystkich 16 województwach. W próbie przeważali mieszkańcy mniejszych miast (39,1%). Mieszkańcy dużych miast (powyżej 100 000 mieszkańców) stanowili odpowiednio 30,1%, a mieszkańcy rejonów wiejskich 30,8%.

Badania ankietowe były prowadzone na terenie szkół metodą audytoryjną, przy użyciu tradycyjnych kwestionariuszy papierowych. Dokładny opis procedury badań znajduje się w krajowym raporcie HBSC (Mazur 2015).

W niniejszej pracy wykorzystano pytania badawcze, na podstawie których zdefiniowano następujące wskaźniki i zmienne:

Postrzeganie problemów w uczestnictwie w zajęciach szkolnych i pozalekcyjnych.

Podstawą analiz były trzy pytania na temat ograniczonego dostępu do zajęć szkolnych i pozalekcyjnych. Wchodziły one w skład bloku pytań własnych,

zastosowany przez polski zespół poza międzynarodowym protokołem HBSC. Uczniowie mieli ocenić, czy w porównaniu z rówieśnikami mają większe problemy z:

- Σ systematycznym chodzeniem do szkoły,
- Σ uczestnictwem w zajęciach pozalekcyjnych,
- Σ uczestnictwem w wycieczkach szkolnych.

Wyróżniono pięć kategorii odpowiedzi w skali Likerta, od „zdecydowanie nie zgadzam się” do „zdecydowanie zgadzam się”. Połączone kategorie „zdecydowanie zgadzam się” i „zgadzam się” potraktowano jako występowanie ograniczeń, zaś połączone kategorie „zdecydowanie nie zgadzam się” i „nie zgadzam się” jako brak ograniczeń.

Na podstawie ww. trzech pytań zbudowano sumaryczną skalę ograniczeń przyjmującą zakres od 0 do 12 punktów, gdzie wyższa punktacja oznacza większe ograniczenia w dostępie do zajęć. Skala ta ma dobre własności psychometryczne. Stosując eksploracyjną analizę czynnikową metodą głównych składowych stwierdzono, że ma ona w tej próbie strukturę jednoczynnikową, a główny czynnik wyjaśnia 68,7% ogólnej zmienności. Rzetelność skali oceniono wskaźnikiem alfa-Cronbacha na poziomie 0,772. Skalę tę podzielono umownie na trzy przedziały: 0–1, 2–5 i 6–12 punktów. W trzech grupach znalazło się odpowiednio 29,8%, 43,5% oraz 26,7% ankietowanych.

Ogólny stosunek do szkoły. Uczniowie zaznaczali w skali czteropunktowej, jak bardzo lubią szkołę. Pytanie to od lat znajduje się w protokole HBSC wśród pytań obowiązkowych i było wykorzystywane w wielu publikacjach (Samdal i in. 1998).

Choroby przewlekłe, niepełnosprawność i inne problemy zdrowotne badano z wykorzystaniem trzech pytań zawartych w kwestionariuszu badań HBSC. W pierwszym pytaniu uczniowie mieli za zadanie odpowiedzieć czy „chorują na jakąś chorobę przewlekłą (długotrwałą) lub są niepełnosprawni lub mają inne kłopoty ze zdrowiem (np. cukrzycę, zapalenie stawów, poważną alergię, mózgowie porażenie dziecięce), co zostało stwierdzone przez lekarza”. W przypadku odpowiedzi pozytywnej, badani zaznaczali w dwóch odrębnych pytaniach, „czy tego typu problemy zdrowotne wiążą się z koniecznością stałego przyjmowania leków” oraz „czy ograniczają one ich udział w zajęciach w szkole” (Mazur i in. 2013). W badanej grupie było 18,1% uczniów z chorobami przewlekłymi bądź niepełnosprawnymi.

Zamożność rodziny badano używając skali zasobów materialnych rodziny (FAS – Family Affluence Scale), która też jest narzędziem wypracowanym przez badaczy z sieci HBSC. Skala ta składa się z sześciu pytań dotyczących:

liczby samochodów i komputerów w rodzinie, posiadania własnego pokoju przez ucznia, wyposażenia gospodarstwa domowego w zmywarkę do naczyń, liczby łazienek oraz liczby wyjazdów zagranicznych z rodziną na wakacje lub ferie. Skala FAS przyjmuje zakres od 0 do 13 punktów. Dzieli się ją na trzy przedziały, odpowiadające niskiej (0–5 punktów), przeciętnej (6–9 punktów) i (10–13 punktów) wysokiej zamożności (Torsheim i in. 2016).

W analizie statystycznej porównano różne grupy uczniów pod względem średnich wartości skali ograniczeń w dostępie do zajęć. Zastosowano test nieparametryczny Manna-Whitney'a dla dwóch grup niezależnych lub Kruskala-Wallisa dla trzech porównywanych grup. Przyjęto za wartość krytyczną $p < 0,01$. Analizy wykonano przy pomocy programu statystycznego SPSS.

Wyniki

Problemy w dostępie do wybranych zajęć szkolnych i pozalekcyjnych

Wśród badanych uczniów brak ograniczeń w uczestniczeniu w zajęciach szkolnych i pozaszkolnych wykazywało w zależności od pytania od 41 do 51% ankietowanych. Stosunkowo najlepiej uczniowie oceniali na tle rówieśników swoje możliwości systematycznego chodzenia do szkoły, najgorzej zaś możliwość uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych (tabela 1).

Tabela 1. Dostęp uczniów do zajęć szkolnych i pozalekcyjnych (w %)

Dostęp do zajęć	Ograniczony	Trudno powiedzieć	Bez ograniczeń
Wycieczki szkolne	36,1	18,2	45,7
Zajęcia pozalekcyjne	31,7	27,6	40,7
Systematyczne chodzenie do szkoły	36,1	13,0	50,9

W przypadku systematycznego chodzenia do szkoły ponad połowa badanych przyznała, że w porównaniu z rówieśnikami, nie czuła się pod tym względem w gorszej sytuacji od innych, a odsetek niezdecydowanych był niższy niż przy odpowiedziach na pozostałe pytania. Największy brak zdecydowania wykazywano, odpowiadając na pytanie odnośnie możliwości uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych. W związku z tym stosunkowo mniejszy odsetek uczniów deklarował ograniczenia i ich brak.

Uwzględniając w analizach wszystkie trzy odpowiedzi na pytania dotyczące postrzegania problemów z uczestnictwem w zajęciach wykazano, że uczniowie z chorobami przewlekłymi i niepełnosprawnością częściej niż uczniowie zdrowi deklarowali takie problemy. Były to różnice na niekorzyść chorych rzędu 5% (systematyczne chodzenie do szkoły), 5% (zajęcia pozalekcyjne) i 5% (wycieczki).

Ograniczenie w dostępie do zajęć szkolnych i pozaszkolnych a wybrane cechy ucznia

Analizując skalę ograniczeń, oszacowano średni indeks na poziomie 3,76 punktów oraz znaczny rozrzut jego wartości ($SD = 3,26$). Rozkład odpowiedzi był wyraźnie skośny z dominacją wartości niskich. Całkowity brak problemów deklarował prawie co piąty uczeń. Średnie wartości skali ograniczeń w uczestnictwie w zajęciach związanych ze szkołą porównano z uwzględnieniem wieku uczniów, ich płci, miejsca zamieszkania, zamożności rodziny i występowania problemów zdrowotnych i chorób.

Tabela 2. Średnie wartości skali ograniczeń w dostępie do zajęć szkolnych i pozaszkolnych wg wybranych cech ucznia

Cechy ucznia		średnia $\pm$ SD	p*
Płeć	chłopiec	4,30 $\pm$ 3,38	< 0,001
	dziewczyna	3,26 $\pm$ 3,06	
Grupa wieku	11–12 lat	4,11 $\pm$ 3,87	0,353
	13–14 lat	3,75 $\pm$ 3,11	
	15–16 lat	3,49 $\pm$ 2,82	
Zamieszkanie	duże miasto	3,63 $\pm$ 3,28	0,029
	małe miasto	3,74 $\pm$ 3,27	
	rejon wiejski	3,92 $\pm$ 3,24	
Zamożność rodziny	uboga	4,01 $\pm$ 3,14	< 0,001
	przeciętna	3,62 $\pm$ 3,26	
	zamożna	3,35 $\pm$ 3,50	
Choroba przewlekła, niepełnosprawność**	nie	3,69 $\pm$ 3,23	0,023
	tak	4,05 $\pm$ 3,38	

* test nieparametryczny Manna-Whitney'a lub Kruskala-Wallis

** w tym konieczność brania leków i ograniczenie w uczestnictwie w zajęciach szkolnych

Analizy dotyczące średnich wartości skali ograniczeń w uczestnictwie w zajęciach związanych ze szkołą według różnych cech uczniów wykazały istotny związek z płcią i zamożnością rodziny na niekorzyść chłopców oraz rodzin ubogich. Związek z miejscem zamieszkania okazał się również istotny, z tendencją do deklarowania większych ograniczeń przez uczniów zamieszkałych na wsi (tabela 2).

Również uczniowie z różnymi chorobami i problemami zdrowotnymi osiągalni mniej korzystne wyniki indeksu ograniczeń w porównaniu ze zdrowymi rówieśnikami. W teście nieparametrycznym nieistotne okazały się różnice związane z wiekiem, chociaż wartość średnia indeksu ograniczeń wydaje się być większa w najmłodszej grupie wieku. W kolejnych grupach obniża się zarówno wartość średnia jak i odchylenie standardowe.

Postrzeganie ograniczeń w dostępie do zajęć szkolnych i pozalekcyjnych a stan zdrowia badanych

W kolejnych analizach sprawdzono interakcję między zamożnością rodziny i występowaniem chorób przewlekłych lub niepełnosprawności jako predyktorami postrzeganych ograniczeń w uczęszczaniu na zajęcia szkolne i pozalekcyjne (tabela 3).

Tabela 3. Średnie wartości skali ograniczeń w dostępie do zajęć szkolnych i pozaszkolnych w zależności od stanu zdrowia ucznia i statusu społecznego lub miejsca zamieszkania

Wybrany czynnik		Średnia wartości w skali ograniczeń	
		Uczniowie zdrowi	Uczniowie z chorobami przewlekłymi lub niepełnosprawnością
Zamożność rodziny	uboga	3,92	4,43
	przeciętna	3,56	3,92
	zamożna	3,36	3,38
Miejsce zamieszkania	duże miasta	3,50	4,18
	małe miasta	3,73	3,69
	rejon wiejski	3,83	4,39

Uzyskane wyniki wykazały, że w rodzinach ubogich i przeciętnych pod względem zamożności uczniowie z chorobami i niepełnosprawnością uzyskiwali

wyższe wartości średnich niż ich zdrowi rówieśnicy. Wraz ze wzrostem zamożności rodziny różnica ulegała redukcji.

Analizy z uwzględnieniem stanu zdrowia uczniów i miejsca zamieszkania oraz średniej wartości w skali ograniczeń wykazały, że zarówno środowisko dużych miast, jak i wsi sprzyja pogłębieniu ograniczeń w dostępie do zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych między uczniami chorymi i ich zdrowymi rówieśnikami. W przypadku uczniów zdrowych nasilenie ograniczeń zmniejsza się wraz ze wzrostem wielkości miejscowości.

Stosunek do szkoły a postrzeganie ograniczeń w dostępie do zajęć szkolnych i pozaszkolnych

W dalszych analizach uwzględniono poziom ograniczenia w zajęciach jako czynnik wpływający na stosunek do szkoły badanych uczniów (tabela 4).

Tabela 4. Stosunek do szkoły wg postrzegania ograniczeń związanych z uczestniczeniem w zajęciach

Stosunek do szkoły	Ogółem	Poziom ograniczeń w dostępie do zajęć w skali 0–12 punktów		
		Małe (0–1)	Średnie (2–5)	Duże (6–12)
bardzo ją lubię	37,1	46,1	33,6	32,8
trochę ją lubię	40,7	38,5	44,1	37,5
niezbyt ją lubię	14,3	10,0	14,9	18,2
nie lubię jej wcale	7,8	5,4	7,3	11,5

W całej badanej grupie odsetek uczniów, którzy zdecydowanie nie lubią szkoły wynosił 7,8%. Odsetek ten zwiększał się od 5,4 do 11,5% przy porównaniu uczniów mających małe i duże ograniczenia w dostępie do zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. W kolejnych grupach odpowiednio maleje odsetek uczniów, którzy bardzo lubią szkołę.

Analizy z uwzględnieniem stosunku do szkoły, poziomu ograniczeń do zajęć i stanu zdrowia uczniów wykazały, że uczniowie z chorobami przewlekłymi nieznacznie częściej deklarują nieprzyjazny stosunek do szkoły. Szkoły nie lubiło 7,7% uczniów zdrowych i 9,0% z chorobami przewlekłymi. Gorszy dostęp do różnego rodzaju zajęć nie wpływa na tę różnicę. Paradoksalnie, różnica się nasilała przy niewielkich ograniczeniach.

Omówienie wyników

Niniejsza praca zawiera wyniki badań przeprowadzonych wśród populacji 3448 uczniów będących uczniami od V klasy szkoły podstawowej do III klasy gimnazjum. Należy podkreślić, że przeprowadzone badania opierały się na subiektywnej ocenie trudności w uczestniczeniu w zajęciach lekcyjnych i poza lekcyjnych. Wśród badanych co drugi uczeń podał, że w porównaniu z rówieśnikami nie ma większych problemów z systematycznym chodzeniem do szkoły. Jeszcze mniej uczniów deklaroowało brak trudności w dostępie do wycieczek szkolnych i zajęć pozalekcyjnych. W przypadku zajęć pozalekcyjnych prawie jedna czwarta badanych nie miała zdania na ten temat. Zjawisko to jest o tyle niepokojące, że uczęszczanie do szkoły jest obowiązkiem każdego ucznia, a tylko połowa badanych uważała, że nie mają trudności w wypełnianiu obowiązku szkolnego. Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne mają w założeniu rozwijać indywidualne zainteresowania ucznia i sprzyjać wielostronnemu rozwojowi osobowości i zdrowiu (Denek 2014; Kowalewska 2018). W badanej grupie jednak prawie 1/3 uczniów deklaroowało trudności w dostępie do nich. W przeprowadzonych badaniach ocena trudności miała charakter nieskategoryzowany, warto byłoby w przyszłości poszerzyć ten wątek o wyodrębnienie czynników, które składają się na te trudności i poddać je obiektywnej ocenie. W prezentowanych wynikach badań również pytanie o zajęcia pozalekcyjne miało charakter ogólny. Proponowane uczniom zajęcia pozalekcyjne mają zróżnicowany charakter i często pełnią inne funkcje, jak np.: wyrównywanie szans edukacyjnych, przeciwdziałanie niepożądanym zachowaniom, rozwijanie zainteresowań uczniów oraz zapewnienie im możliwości spędzania czasu po lekcjach, przed powrotem rodziców do domu. Z tego powodu istotne byłoby w przyszłości sprawdzić, w jakim stopniu proponowane zajęcia umożliwiają rozwijanie indywidualnych zainteresowań i dostosowane są do rozwojowych i edukacyjnych potrzeb ucznia. Organizacja zajęć pozalekcyjnych to zadanie szkoły oraz jednostek samorządu terytorialnego. Z raportu dotyczącego realizacji zajęć pozalekcyjnych wynika jednak, że współpraca między nimi wymaga poprawy w sprawie finansowania zajęć. Prowadzenie zajęć pozalekcyjnych traktowane jest często jako wewnętrzna sprawa szkoły. W konsekwencji bardzo często powszechne jest niewykorzystywanie tego typu zajęć w prowadzeniu lokalnej polityki oświatowej. Pomimo przeznaczania środków finansowych, sposób ich wykorzystania często nie jest poddawany właściwej ewaluacji (*System finansowania...* 2012).

W przeprowadzonych analizach założono, że powodem ograniczonego uczestnictwa w zajęciach szkolnych może, ale nie musi, być stan zdrowia. Z przeprowadzonych analiz wynikało, że o około pięć procent dzieci z chorobami i zaburzeniami zdrowia częściej niż dzieci zdrowe deklarowało trudności w systematycznym uczestnictwie w zajęciach szkolnych, wycieczkach szkolnych i zajęciach pozalekcyjnych. Analiza średnich wartości skali ograniczeń do zajęć szkolnych wykazała również, że dzieci zdrowe uzyskiwały niższe wartości niż dzieci z różnymi problemami i chorobami. Potwierdza to wyniki innych autorów, że stan zdrowia dziecka może być jednym z czynników, który może utrudniać funkcjonowanie ucznia w szkole (Małkowska-Szkutnik 2014; Mazur 2016).

W analizach oprócz stanu zdrowia istotne różnice statystyczne wystąpiły w przypadku uwzględnienia w analizach płci i statusu społeczno-ekonomicznego rodziny. Zdecydowanie wyższe wartości wskaźnika występowały u chłopców niż dziewcząt oraz w rodzinach ubogich niż średniozamożnych i bogatych.

W przypadku uwzględnienia w analizach średnich wartości skali ograniczeń w dostępie do zajęć szkolnych i pozaszkolnych w zależności od stanu zdrowia ucznia i statusu społecznego lub miejsca zamieszkania wykazano, że uczniowie zdrowi uzyskiwali niższe wartości w skali ograniczeń niż ich rówieśnicy, którzy deklarowali kłopoty ze zdrowiem. U dzieci z problemami zdrowotnymi, pochodzących z ubogiej rodziny poziom ograniczeń w dostępie do zajęć szkolnych wyraźnie wzrastał. Różnice niwelowały się tylko w przypadku uczniów pochodzących z rodzin bogatych oraz mieszkańców małych miast. Z badań prowadzonych w Polsce i na świecie wynika, że status społeczno-ekonomiczny jest jednym z czynników, który wykazuje związek ze stanem zdrowia dzieci i młodzieży mierzonego z wykorzystaniem różnych wskaźników (Mazur 2015). Z tego powodu w celu poprawy funkcjonowania dzieci z chorobami w środowisku szkolnym oraz stworzenia im warunków do optymalnego rozwoju, konieczne jest wsparcie finansowe tych rodzin lub pomoc w niwelowaniu fizycznych przeszkód, utrudniających uczestnictwo dzieci w zajęciach pozalekcyjnych. Istotną rolę w tym procesie powinna odegrać szkoła odpowiednio wspierana przez jednostki samorządu terytorialnego.

Przeprowadzone badania wykazały, że w przypadku nielubienia szkoły odsetek uczniów zwiększał się wśród uczniów deklarujących większe ograniczenia w dostępie do zajęć szkolnych i pozaszkolnych. Warto byłoby w przyszłości podjąć badania nad przyczynami tych trudności, ponieważ mogą one wynikać z kłopotów finansowych, gdyż część zajęć może być odpłatna. Innym powodem może być np. zbytne obciążenie obowiązkami domowymi, złe relacje z rówieśnikami czy trudności w dotarciu do domu po zajęciach. Wystąpienie trudności

w uczestniczeniu w zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych może być powodem, dla których uczniów będzie postrzegał to jako rodzaj wykluczenia z życia szkoły.

Uczniowie z chorobami gorzej oceniali swój stosunek do szkoły niż uczniowie zdrowi. Interesujące jest jednak to, że gdy analizowano stosunek do szkoły razem z postrzeganiem ograniczeń w uczestnictwie w zajęciach szkolnych, to różnice te występowały tylko w przypadku małych ograniczeń w dostępie do zajęć szkolnych i pozaszkolnych, a przy wysokich ulegały redukcji.

- Σ Badania z wykorzystaniem ogólnych wskaźników dotyczących stanu zdrowia i trudności w dostępie do zajęć szkolnych pozwoliły nam wykazać, że stan zdrowia jest jednym z czynników, który prowadzić może do gorszego funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym.
- Σ Przeprowadzone badania wskazują, że konieczne jest dalsze prowadzenie badań dotyczących potrzeb edukacyjnych dzieci z chorobami przewlekłymi i zaburzeniami zdrowia.
- Σ Przedstawione analizy potwierdzają opinie innych specjalistów z zakresu wspomagania rozwoju dzieci oraz kształcenia i wychowania uczniów z problemami zdrowia, w tym żyjących z chorobami przewlekłymi, że: celowe jest opracowanie wytycznych dotyczących dostępu tych uczniów do efektywnej edukacji oraz zapewnienia odpowiadających im form wsparcia. Ważne jest jednak, aby w miarę możliwości uelastyczyć zasady stosowania tych wytycznych w taki sposób, aby najbardziej odpowiadały potrzebom uczniów, a nie istniejącej strukturze organizacyjnej szkoły.
- Σ W celu lepszego zrozumienia potrzeb uczniów z chorobami przewlekłymi konieczne jest prowadzenie badań z uwzględnieniem dwóch perspektyw. Po pierwsze konieczne jest uwzględnienie potrzeb i rodzajów wsparcia kierowanych do uczniów, biorąc pod uwagę różnice wynikające ze specyfiki choroby. Po drugie niezależnie od współwystępującej jednostki chorobowej, niezbędne jest wyodrębnienie istotnych w pokonywaniu trudności i sprzyjających samorealizacji oraz kształtowaniu pozytywnej samoświadomości, cech i umiejętności uczniów z chorobą przewlekłą.

Bibliografia

- Antczak B. 2015. *Niska frekwencja uczniów jako jedna z przyczyn niepowodzeń szkolnych*, „Journal of Modern Science”, nr 25, s. 297–311.
- Cybulska R., Derewlana H., Kacprzak A., Peczek K. 2017. *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

- Denek K. 2014. *Pedagogiczne aspekty zajęć pozalekcyjnych w kontekście krajoznawstwa i turystyki*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu”, nr 45, s. 106–118.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59, ze zm.).
- Kowalewska A. 2018. *Hobby a samoocena zdrowia młodzieży w kontekście czasu wolnego*, „Chowania”, nr 2, s. 51–57.
- Małkowska-Szkutnik A. 2014. *Choroby przewlekłe u dzieci i młodzieży jako narastający problem społeczny*, „Studia BAS”, nr 2, s. 89–112.
- Małkowska-Szkutnik A., Woynarowska B., Mazur J. 2018. *Postrzeganie środowiska psychospołecznego szkoły i funkcjonowanie w niej uczniów zdrowych i z chorobami przewlekłymi*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 179–197.
- Mazur J., Sentenac M., Brooks F., Małkowska-Szkutnik A., Gajewski J., Gavin A. 2013. *Burden of chronic health conditions in adolescence measured by school surveys*, „Medycyna Wieku Rozwojowego”, nr 2, s. 157–164.
- Mazur J., red. 2015. *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa.
- Mazur J. 2016. *Nierówności w zdrowiu młodzieży szkolnej na podstawie wyników badań ankietowych nad zachowaniami zdrowotnymi HBSC*, [w:] *Spółeczne nierówności w zdrowiu dzieci i młodzieży w Polsce w świetle badań populacyjnych*, red. B. Wojtyniak, J. Mazur, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny, Warszawa.
- Mazur J., Małkowska-Szkutnik A. 2010. *Choroby przewlekłe a postrzeganie wymagań szkolnych przez uczniów 11–15-letnich w Polsce*, „Medycyna Wieku Rozwojowego”, nr 2, s. 160–168.
- Okoń W. 2004. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Perrin E.C., Gerrity P.S. 1984. *Development of children with a chronic illness*, „Pediatric Clinics of North America”, nr 31, s. 19–31.
- 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. z 2017 r., poz. 1591).
- Samdal O., Nutbeam D., Wold B., Kannas L. 1998. *Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school*, „Health Education Research”, nr 3, s. 383–397.
- System finansowania zajęć pozalekcyjnych przez jednostki samorządu terytorialnego. 2012. Instytut Badań w Oświacie, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa; <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/464/systemy+finansowania+zajec+pozalekcyjnych+przez+samorzadyraport+.pdf> (otwarte 15.02.2019).
- Torsheim T., Cavallo F., Levin K.A., Schnohr C., Mazur J., Niclasen B., Currie C. 2016. *Psychometric validation of the Revised Family Affluence Scale: a latent variable approach*, „Child Indicators Research”, nr 9, s. 771–784.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59 i 949).

- Wolańczyk T. 2006. *Dorastanie a choroba przewlekła – wybrane zagadnienia*, „Postępy Nauk Medycznych”, nr 6, s. 321–326.
- Wojnarowska B. red. 2010. *Uczniowie z chorobami przewlekłymi jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zaręba L. 2014. *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Kamila Miler-Zdanowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Katedra Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnościami

ORCID: 0000-0003-2140-4269

Sytuacja społeczna i relacje rówieśnicze ucznia z niepełnosprawnością wzroku

Summary

SOCIAL SITUATION AND PEER RELATIONS OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

The child automatically becomes a member of the peer group when he/she starts school education. The peer group is of great importance for the student's social development. The student can either gain a position in the group, which will give him a sense of security, or he/she can be rejected by his peers. The article concerns peer relations of children with visual impairments. It presents the conditions of peer relations of children with vision disorders and shows the results of research on the sociometric position of this group of students in the classroom in public and integration schools.

Key words: peer relations, social situation, visual impairment

red. Paulina Marchlik

Człowiek od chwili narodzin jest istotą społeczną, posiadającą pewne załączkowe zdolności i dążenia społeczne, które ulegają przeobrażeniom podczas jego rozwoju osobniczego. Zmiany te prowadzą do osiągnięcia przez jednostkę odpowiedniego do danego etapu rozwoju poziomu umiejętności współżycia i współdziałania z innymi ludźmi. Zatem opanowanie zdolności życia w społeczeństwie jest jedną z podstawowych umiejętności człowieka, która w dużym stopniu warunkuje jego satysfakcję życiową.

Dzięki społecznemu funkcjonowaniu człowiek wchodzi w różnorodne związki z innymi ludźmi, zaspokajając swoje potrzeby w różnych formach społecznego współdziałania. Pierwszym niekwestionowanym środowiskiem społecznym, mającym wpływ na jego wszechstronny rozwój jest rodzina. Wraz z wiekiem poprzez przynależność do różnych grup społecznych (np. grupa przedszkolna, klasa szkolna, grupy pozaszkolne itp.) poszerza się ilość kontaktów i interakcji społecznych (Osik 2000: 20). Wtedy też pojawia się silna potrzeba przynależności do grupy rówieśniczej. To ona wywiera na dziecko wpływ normalizujący i wyrównujący, zapewnia mu możliwość uczenia się ról społecznych. Jest także dla niego źródłem informacji oraz sprzyja rozwojowi procesów identyfikacji, gdyż dziecko ujmuje siebie jako członka grupy (Czerwińska 2003: 215).

Znaczenie relacji rówieśniczych w rozwoju człowieka

Rówieśnicy w naszym życiu pojawiają się bardzo wcześnie. Według Michela Boivina i Annick Cartonni niektóre dzieci już pod koniec pierwszego roku życia podejmują interakcje z rówieśnikami. Są one zazwyczaj skoncentrowane wokół jakiegoś przedmiotu, np. zabawki. Następnie około trzeciego roku życia wraz z rozwojem umiejętności ruchowych, w szczególności lokomocji oraz kompetencji komunikacyjnych, rozwijają się u nich zachowania prospołeczne. Ujawniają się one początkowo podczas zabawy dziecięcej w postaci koordynacji własnego zachowania z zachowaniem partnera interakcji a także w postaci wzajemnego naśladowania czy wymiany przedmiotów (Deptuła 2013: 19). Następnie przekształcają się one w relacje koleżeńskie, przyjaźnie, które nabierają szczególnego znaczenia w wieku wczesnoszkolnym. Dzieci w tym okresie zaczynają spędzać każdego dnia coraz więcej czasu w szkole ze swoimi rówieśnikami i to ich akceptacja podczas rozmowy, zabawy jest dla nich szczególnie ważna. To od niej zależy codzienne samopoczucie dziecka. Dzieci, które doświadczają akceptacji ze strony rówieśników mogą liczyć na ich wsparcie w trudnych chwilach, a to ma wpływ na kształtowanie się poczucia własnej wartości. Współdziałanie w grupie rówieśniczej uczy także współpracy, dyskusowania, przyjmowania innego niż własny punkt widzenia a tym samym lepszego rozumienia sytuacji społecznych (Appelt, Jabłoński 2017: 72). Zatem okres między siódmym a dziewiątym rokiem życia jest czasem, w którym potrzeba przynależności do grupy osiąga swoje maksimum, wyrażając się poprzez dążenie do grupowania się czy przynależenia do jakiegoś zespołu (Baley 1959: 197; za: Obuchowski 2000: 226). Natomiast

w okresie dorastania grupa rówieśnicza ma szczególne znaczenie dla kształtowania się tożsamości nastolatka. Zapewnia mu przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa oraz uznanie i akceptację głoszonych przez niego poglądów. Zdaniem Marioli Bardziejewskiej grupa rówieśnicza pomaga nastolatkowi w przeżywaniu sytuacji stresowych, daje mu „choć czasową ulgę i przywraca wiarę w siebie, zwłaszcza gdy zmiany zachodzące w obrębie organizmu wywołają poczucie nieadekwatności i nieciągłości swojego istnienia” (Bardziejewska 2005: 360). Grupa rówieśnicza w tym okresie pełni też bardzo ważną funkcję „pomostu” między byciem w rodzinie a podejmowaniem samodzielnego życia, ułatwia rozstanie z rodzicami i rodziną. Natomiast w życiu dorosłym grupa rówieśnicza to grupa odniesienia, do której się porównujemy. To ludzie, z którymi nawiązujemy bliższe relacje zawodowe i pozazawodowe. Nasza umiejętność współżycia społecznego w życiu dorosłym jest niejako odbiciem kształtowania się tych relacji społecznych w okresie dzieciństwa, w okresie szkolnym i w okresie dorastania. Braki w tym zakresie mogą powodować konflikty, agresję, a w konsekwencji izolację społeczną.

Reasumując, każdy z nas przez całe życie szuka takiego układu społecznego, który stwarza komfortową sytuację z punktu widzenia naszych potrzeb indywidualnych i zarazem ułatwia nam uporanie się z trudnościami adaptacyjnymi. Ostatecznie szukamy przynależności, aby uzyskać poczucie wspólnoty, akceptację, możliwość samorealizacji, a także zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i miłości (Michel 2002: 253).

Uwarunkowania pozycji socjometrycznej ucznia w klasie szkolnej

Głównym terenem kształtowania się społecznych kontaktów z rówieśnikami dla dzieci uczących się jest klasa szkolna. Dziecko poprzez uczestniczenie w wielu sytuacjach interpersonalnych buduje swoją pozycję społeczną w klasie, czyli dookreśla swoje miejsce wśród innych członków tej grupy. Niektóre dzieci postrzegane są przez grupę jako atrakcyjniejsze, co wiąże się z ich większą popularnością w klasie, inne zaś jako mniej atrakcyjne, czego konsekwencją jest ich izolacja lub odrzucenie (Papuda-Dolińska 2015: 56).

W obrębie nieformalnej struktury klasy szkolnej Dorota Ekiert-Grabowska wyróżnia pięć kategorii członków grupy, przyjmując za kryterium podziału powiązania poszczególnych osób z pozostałymi. Są to dzieci akceptowane, przeciętnie akceptowane, polaryzujące akceptację, izolowane oraz odrzucane przez

grupę rówieśniczą. Wśród dzieci akceptowanych są ci uczniowie, którzy cieszą się uznaniem, są bardzo lubiani, znajdują się w centrum życia klasowego, powierzane im są znaczące funkcje. Z kolei do grupy uczniów przeciętnie akceptowanych należą ci uczniowie, którzy są lubiani, jednakże w strukturze grupy nie zajmują ważnych miejsc. Natomiast dzieci polaryzujące uwagę to ta grupa uczniów, wobec których uczucia sympatii i antypatii ze strony pozostałych uczniów są podzielone. Ostatnie dwie kategorie uczniów to dzieci odrzucone, czyli tacy uczniowie wobec których niechęć wyrażana jest w sposób jawny, poprzez unikanie z nimi kontaktów oraz uczniowie izolowani, czyli pomijani, niezauważani przez grupę (Ekiert-Grabowska 1982: 28–31; Paszkiewicz 2013: 159).

W dotychczas prowadzonych badaniach na temat uwarunkowań określonej pozycji i popularności w grupie rówieśniczej, wykazano, iż na tę sytuację ma wpływ wiele czynników. Są wśród nich zarówno te bezpośrednio związane z dzieckiem, jak i te tkwiące w jego otoczeniu. Do pierwszych z nich można zaliczyć sprawność intelektualną, cechy osobowościowe i temperamentalne: towarzyskość, śmiałość, otwartość oraz wysoki poziom umiejętności społecznych: komunikatywność, zachowania prospołeczne a także wygląd zewnętrzny i płeć. Natomiast druga grupa to postawy nauczycieli, zachowania innych dzieci, status materialny itp. Zwrócono także uwagę na fakt, iż czynniki te zmieniają się wraz z wiekiem dziecka. Szczegółowe zestawienie czynników, mogących mieć wpływ na pozycję socjometryczną dziecka w klasie, zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Czynniki warunkujące pozycję socjometryczną dziecka w klasie

Autor badań	Czynniki
Hurlock E. 1961	współpraca, dobre wyniki w nauce, stan zdrowia, sprawność fizyczna, wygląd zewnętrzny, inteligencja, płeć, pozycja materialna rodziny
Włodarski Z. 1963	wygląd fizyczny, poziom socjalizacji, formy zachowań
Kołomiński J.Ł. 1982	dobre wyniki w nauce, wygląd zewnętrzny, zachowanie
Maciarz A. 1987	poziom inteligencji, stan zdrowia
Giryński A. 1989	funkcjonowanie w rolach społecznych
Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. 1995	kolejność urodzenia w rodzinie, inteligencja, atrakcyjność fizyczna, imię dziecka, umiejętności społeczne
Nyczaj-Drag M. 2001	płeć, dobre wyniki w nauce, wygląd zewnętrzny, sposób wypowiedziania się

Gifford-Smith M.E., Brownell C.A. 2003	osobowość ucznia: pomocny, współpracujący, dobre funkcjonowanie w rolach społecznych
---	---

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Hurlock 1961; Vasta, Haith, Miller 1995; Palak 1996; Czerwińska 2003; Papuda-Dolińska 2015.

Uczeń z niepełnosprawnością wzroku w grupie rówieśniczej – uwarunkowania

Rozwój kontaktów społecznych decydujących o socjalizacji dziecka opiera się na orientacji wzrokowej w środowisku społecznym. Dzieci widzące od najmłodszych lat obserwują i naśladują kontakty interpersonalne między ludźmi. Zatem ich socjalizacja rozwija się samorzutnie bez większych interwencji osób dorosłych (Majewski 2002: 331). Natomiast uczniowie z niepełnosprawnością wzroku w wyniku braku lub osłabienia sprawności wzrokowej przejawiają trudności w opanowywaniu wzorców społecznych zachowań. W związku z tym nie zawsze potrafią się zachować odpowiednio w kontaktach interpersonalnych i adekwatnie reagować na określone sytuacje społeczne (Osik 2000: 45). Uczniowie ci mają także trudności z odczytywaniem oraz posługiwaniem się ekspresją niewerbalną. Nie są w stanie odczytać mimiki i gestów innych osób, co często skutkuje z ich strony brakiem odwzajemnienia kontaktu (Miler-Zdanowska 2014: 130). Poza czynnikami, które wynikają bezpośrednio z niepełnosprawności wzroku wpływ na interakcje społeczne dzieci niewidomych i słabowidzących mogą mieć także cechy ich osobowości oraz zachowania ludzi widzących (Ossowski 1991: 323). Te pierwsze mogą polegać na postawie egocentrycznej (nadmiernym skupieniu na sobie na skutek odcięcia od bodźców zewnętrznych) lub postawie roszczeniowej wobec rówieśników i nauczycieli (wykorzystanie faktu bycia osobą z niepełnosprawnością dla osiągnięcia korzyści szkolnych), a także na nieumiejętności prośenia o pomoc, odmawiania czy dziękowania. Z kolei postawy osób widzących wobec osób niewidomych i słabowidzących najczęściej polegają na ignorowaniu czy niezauważaniu uczniów niewidomych, co powoduje ich odrzucenie i izolację. Często takie zachowania wynikają z niezrozumienia zachowań dzieci niewidomych np. blindyzmów, czyli zachowań stereotypowych polegających na reakcjach motorycznych w postaci kołysania się, uciskania gałek ocznych, pocierania oczu, klaskania itp. Mogą one wynikać także z małej atrakcyjności towarzyskiej dzieci niewidomych dla ich widzących rówieśników „nie będzie atrakcyjnym partnerem do rozmów i zabaw dziecko, które nie ma

wspólnych z innymi obszarów zainteresowań, takich jak np. wymiana informacji o nowinkach technologicznych, udział w grach zespołowych, wspólne granie w gry komputerowe, aktywność na portalach społecznościowych” (Paplińska, Witczak-Nowotna 2015: 127). Kolejnym czynnikiem, który może wpływać na poziom przystosowania społecznego uczniów z niepełnosprawnością wzroku jest mała ilość kontaktów społecznych, które są niezbędne do treningów umiejętności społecznych. Bardzo często uczniowie niewidomi i słabowidzący mogą ćwiczyć te umiejętności jedynie na terenie szkoły, gdyż zazwyczaj mają mało okazji do spotkań towarzyskich poza szkołą. Rzadziej też uczestniczą w różnego rodzaju wydarzeniach społecznych, zabawach integracyjnych (Kucharczyk 2017: 44). Natomiast Zofia Palak uważa, że problemy w kontaktach społecznych dzieci z niepełnosprawnością wzroku są również związane ze stanem zdrowia tych uczniów oraz z ich obniżoną sprawnością motoryczną i fizyczną oraz z utrudnieniami w wykonywaniu podstawowych czynności (Palak 1996: 130). Niektóre schorzenia wzroku wpływają niekorzystnie na wygląd oczu (bielmo, nietypowe ustawienie gałek ocznych, niewielkie szpary powiekowe, bardzo duże gałki oczne, wytrzeszcz, oczopląs itp.) co może przyczyniać się do negatywnego (w sensie estetycznym) postrzegania ucznia z niepełnosprawnością wzroku. U tej grupy uczniów częściej niż u ich widzących rówieśników obserwuje się także nieprawidłową postawę ciała (głowa opuszczona w kierunku klatki piersiowej) oraz odmienny niż u osób widzących sposób poruszania się (poruszanie się z szeroko rozstawionymi stopami, szuranie stopami o podłogę) a także mniejszą wytrzymałość fizyczną i szybszą męczliwość (Gawlik 2008: 16). Natomiast utrudnienia w wykonywaniu czynności podstawowych polegają przede wszystkim na wykonywaniu różnych czynności związanych z samoobsługą (jedzenie, picie, czynności toaletowe) w odmienny sposób, nie zawsze estetyczny w ocenie osób widzących oraz na niemożności wykonania wielu czynności samodzielnie. Zestawienie czynników, które mogą mieć wpływ na sytuację społeczną dziecka niewidomego i słabowidzącego zostało zamieszczone w tabeli 2.

Reasumując można powiedzieć, że na sytuację społeczną uczniów niewidomych i słabowidzących ma wpływ wiele czynników. Determinują ją zarówno pierwotne i wtórne skutki niepełnosprawności wzroku a także niewłaściwe postawy otoczenia (Papuda-Dolińska 2015: 59). Porównując czynniki, które mają znaczenie dla pozycji społecznej ucznia z dysfunkcją wzroku wśród rówieśników, z tymi które mają znaczenie dla wyznaczenia pozycji w klasie ucznia widzącego możemy zauważyć, że są one tożsame tylko w pewnym zakresie i dotyczą: stanu zdrowia, sprawności fizycznej, wyglądu zewnętrznego, cech osobowości i funkcjonowania w rolach społecznych. Natomiast różnicuje je nie

pojawienie się w przypadku uczniów niewidomych takich uwarunkowań jak: płeć, inteligencja oraz wyniki w nauce. Sytuacja ta może wynikać z faktu, iż ta pierwsza grupa czynników na tyle silnie determinuje sytuację społeczną ucznia niewidomego, że czynniki w postaci osiągnięć szkolnych są traktowane jako drugorzędne. Zazwyczaj, jeśli uczeń z niepełnosprawnością wzroku jest nieakceptowany bądź odrzucany z powodu wyglądu czy zachowania to nie ma znaczenia fakt, czy ma sukcesy w nauce czy jest w jakiejś dziedzinie wybitny.

Tabela 2. Czynniki warunkujące pozycję socjometryczną dziecka z niepełnosprawnością wzroku w klasie

Grupy czynników	
Wygląd zewnętrzny	oczy, twarz, postawa ciała
Stan zdrowia	odmienny sposób poruszania się, obniżona sprawność fizyczna i motoryczna
Osobowość	postawa egocentryczna, roszczeniowa, nieumiejętność proszenia o pomoc, dziękowania, odmawiania
Samodzielność	utrudnienia w wykonywaniu podstawowych czynności dnia codziennego, częstsza potrzeba pomocy
Zachowanie	blindyzmy, utrudnione nawiązywanie kontaktów, utrudnione współdziałanie, mała ilość kontaktów społecznych pozaszkolnych
Atrakcyjność towarzyska	brak wspólnych obszarów zainteresowania, zabawy
Postawy ludzi widzących	ignorowanie, niezauważanie

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ossowski 1991; Palak 1996; Papuda-Dolińska 2017a.

Sytuacja społeczna uczniów z niepełnosprawnością wzroku w grupie rówieśniczej w świetle badań

Źródłem rozwijania kontaktów społecznych u dzieci w wieku szkolnym jest niewątpliwie wspólna nauka w szkole. Grupa rówieśnicza stanowi wówczas istotny punkt odniesienia dla dorastającego człowieka. Każdy chce mieć ważne w niej miejsce, być lubianym i cenionym przez innych. Te same potrzeby towarzyszą dzieciom niepełnosprawnym i ich rodzicom. Często są one podłożem wyboru konkretnego typu szkoły dla dziecka (Marmola 2016: 229). Na przestrzeni ostatnich kilku lat wzrasta liczba uczniów z niepełnosprawnością wzroku,

uczących się w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych. Rodzice posyłają swoje dzieci do tego typu szkół/klas, aby miały one możliwość wspólnej edukacji z pełnosprawnymi rówieśnikami, ale także po to, aby mogły nawiązać z nimi bliższe relacje interpersonalne. Powstaje jednak pytanie, czy i w jakim stopniu cele te są w tego typu szkołach/klasach realizowane?

Analizą funkcjonowania dzieci niewidomych i słabowidzących w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, ze szczególną koncentracją na sytuacji społecznej tej grupy uczniów w Polsce, zajmowali się Magdalena Korewa i Jan Żebrowski, Zofia Palak, Milena Nazarczuk, Beata Papuda-Dolińska i in.

Korewa i Żebrowski w latach 90. przeprowadzili badania, których celem było uzyskanie informacji na temat problemów w prawidłowym funkcjonowaniu dzieci słabowidzących uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Badaniami objęto 26 uczniów słabowidzących w wieku od 10–14 lat z terenu województwa gdańskiego. Badania przeprowadzono wykorzystując metodę indywidualnych przypadków (kwestionariusze wywiadów oraz ankiety z uczniami, rodzicami, nauczycielami) oraz testy socjometryczne wśród uczniów. Wyniki badań pokazały, iż tylko 11,5% wśród badanych dzieci nie było akceptowanych przez rówieśników ze swojej klasy. Pozostałe 88,5% wszystkich dzieci słabowidzących uczestniczących w badaniu było jedynie w minimalnym stopniu mniej akceptowanych niż ich pełnosprawni rówieśnicy. Przy czym akceptacja przez kolegów z klasy nie była tożsama z nawiązywaniem prawidłowych kontaktów społecznych z rówieśnikami (dzieci pełnosprawne nie wyrażały chęci udzielania pomocy słabowidzącym rówieśnikom). Pewne cechy charakteru dzieci z niepełnosprawnością wzroku, jak skrytość, nieśmiałość, okazały się barierą utrudniającą nawiązywanie przyjaźni. Badania Korewy i Żebrowskiego pokazały, iż na sytuację społeczną dziecka słabowidzącego mają wpływ zarówno elementy osobowościowe, jak i środowiskowe (Korewa, Żebrowski 1996: 122).

W latach 90. badania w zakresie psychospołecznego funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością wzroku uczących się w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych prowadziła także Palak. Badania empiryczne przeprowadzone zostały w dwu paralelnych grupach uczniów z dysfunkcją wzroku w wieku 12–16 lat. Grupę podstawową stanowili uczniowie pobierający naukę w szkołach ogólnodostępnych z terenu całej Polski. Zaś grupą porównawczą byli uczniowie Ośrodków Specjalnych dla Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie, Lublinie i Wrocławiu. Badaniami zostali także objęciu nauczyciele ze szkół ogólnodostępnych oraz specjalnych. W wyniku przeprowadzonych analiz ustalono, iż uczniowie z niepełnosprawnością wzroku osiągnęli niższy niż ich widzący rówieśnicy poziom sprawności społecznych, takich jak: współdziałanie

z innymi, troska o innych, nawiązywanie kontaktów społecznych, udział w kontaktach społecznych, dojrzałość kontaktów z innymi osobami. Uczniowie z niepełnosprawnością wzroku wykazywali też większą zależność od rówieśników, oczekując z ich strony propozycji, poleceń czy pomocy. Przeprowadzone badania pozwoliły także określić pozycje socjometryczną uczniów z dysfunkcją wzroku w klasie w szkole ogólnodostępnej. Wyniki badań pokazały, iż tylko 20% dzieci z niepełnosprawnością wzroku jest akceptowanych przez grupę rówieśniczą (z czego tylko 6% doświadcza wybitnej akceptacji, 6,6% jest silnie akceptowanych a 11,16% doświadcza słabej akceptacji). W omawianych badaniach 13,3% uczniów z dysfunkcją wzroku zajęło pozycję przeciętną w hierarchii grupy. Natomiast dzieci polaryzujące akceptację stanowiły 3,3% wszystkich uczniów. Najliczniejszą grupę, bo aż 67,3% stanowili uczniowie niewidomi i słabowidzący znajdujący się w niekorzystnej sytuacji społecznej w grupie swoich pełnosprawnych rówieśników. Byli to uczniowie izolowani – 33,3% i uczniowie odrzucani 30%. Negatywne reakcje ze strony rówieśników wpływają na niezaspokojenie ich podstawowych potrzeb społecznych (przynależności, akceptacji) i wpływają niekorzystnie na proces socjalizacji (Palak 1996: 128).

Kolejne badania dotyczące sfery kontaktów społecznych uczniów z niepełnosprawnością wzroku uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i integracyjnych prowadziła w 2009 r. Nazarczuk. Badania empiryczne zostały przeprowadzone w grupie 14 uczniów z dysfunkcją wzroku na terenie województwa mazowieckiego. W celu przeprowadzenia badań wykorzystano zestaw ankiet „Ja wobec klasy”, „Klasa wobec mnie”, test socjometryczny oraz arkusz zachowania się ucznia Markowskiej. W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, iż 14% uczniów niewidomych i słabowidzących jest akceptowanych w klasie szkolnej. Najliczniejszą grupę bo aż 50% wszystkich uczniów z niepełnosprawnością wzroku stanowili uczniowie przeciętnie akceptowani. Natomiast 36% badanych uczniów to ci, którzy znajdują się w niekorzystnej sytuacji społecznej w klasie (14% to uczniowie izolowani i 22% to uczniowie odrzucony). Zajmowana przez uczniów przeciętna pozycja w klasie oraz obojętny do nich stosunek ich rówieśników może wpływać zakłócająco zarówno na proces edukacji ucznia z niepełnosprawnością wzroku oraz wspólnej integracji (Nazarczuk 2011: 18).

Najnowsze badania w zakresie społecznego funkcjonowania dzieci niewidomych i słabowidzących na gruncie polskim w latach 2012–2014 przeprowadziła Papuda-Dolińska. Badaniami objęto 90 uczniów z niepełnosprawnością wzroku w wieku od 8–12 lat z terenu całej Polski (największa liczba dzieci pochodziła z terenu województwa mazowieckiego), z czego 30 uczniów kształciło się

w szkołach ogólnodostępnych, 30 w szkołach integracyjnych i 30 w szkołach specjalnych. W wyniku przeprowadzonych badań ustalono pozycję socjometryczną uczniów z dysfunkcją wzroku w zależności od formy kształcenia. Poszczególne wartości procentowe zostały zaprezentowane w tabeli 3.

Tabela 3. Pozycja socjometryczna uczniów z niepełnosprawnością wzroku kształcących się w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych – zestawienie porównawcze (w %)

Pozycja socjometryczna	Klasy ogólnodostępne	Klasy integracyjne
Słaba akceptacja	15	4,5
Przeciętność	48	56
Izolacja	19	31
Odrzucenie	18	7,5

Źródło: Opracowanie własne na podstawie pracy Papudy-Dolińskiej (2017a).

Analiza uzyskanych wyników pokazała, iż niezależnie od formy kształcenia w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością wzroku dominuje przeciętna pozycja w klasowej grupie rówieśniczej. Akceptacja zaś, przyjmuje słaby poziom, choć w szkołach integracyjnych dotyczy ona mniejszej liczby uczniów niż w szkołach ogólnodostępnych. Natomiast izolacji doświadcza większa liczba uczniów z dysfunkcją wzroku ucząca się w szkołach integracyjnych niż ogólnodostępnych. Z kolei z sytuacją odrzucenia uczniowie ci spotykają się częściej w szkołach ogólnodostępnych niż integracyjnych (Papuda-Dolińska 2017: 170). Porównanie statusu socjometrycznego dzieci niewidomych i słabowidzących w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych wskazuje na brak różnic w integracji społecznej uczniów w klasach ze specjalną pomocą (integracyjnych) i bez dodatkowego wsparcia nauczyciela (włączenie).

W ośrodkach zagranicznych badania dotyczące funkcjonowania społecznego uczniów z niepełnosprawnością wzroku prowadzili zarówno badacze europejscy, jak i amerykańscy. Już w latach 90. badacze fińscy porównywali umiejętności społeczne młodzieży z dysfunkcją wzroku z ich widzącymi rówieśnikami. Rozwój psychospołeczny młodzieży z zaburzeniami widzenia badano w grupie 54 nastolatków (40 chłopców, 14 dziewcząt) uczęszczających do fińskich szkół podstawowych. Natomiast grupa kontrolna składała się z normalnie widzących nastolatków w tym samym wieku (N = 385, 172 chłopców, 213 dziewcząt). Dane zbierano za pomocą kwestionariuszy samoopisowych. Wyniki wskazały, że grupa młodzieży z niepełnosprawnością wzroku nie różniła się od grupy kontrolnej pod względem częstości występowania depresji,

objawów stresu lub w relacjach z rodzicami i rodzeństwem. Jednak młodzież z dysfunkcją wzroku rzadziej miała wielu przyjaciół i bogate kontakty z innymi młodymi ludźmi niż osoby bez zaburzeń widzenia. Częściej też zgłaszała poczucie samotności i trudności w nawiązywaniu przyjaźni (Hurre Aro 1998: 76).

Dziesięć lat później Cornelis W. Breurkens przeprowadził w 2005 r. badania na grupie 756 uczniów w wieku od 12–16 lat pobierających naukę w szkołach ogólnodostępnych. Wśród badanych osób 30 stanowiły osoby z dysfunkcją wzroku. Do badań wykorzystano General Handicap Attitude Scale, narzędzie opracowane przez holenderskiego psychologa Toos Buijk. W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, iż pozycja socjometryczna uczniów niewidomych i słabowidzących w szkołach ogólnodostępnych nie różni się znacząco od statusu innych uczniów w klasie. Zaskakującym jednak okazał się fakt, iż uczniowie ci, nie otrzymali żadnych wskazań w kategoriach „popularny” i „ignorowany”, podczas gdy uczniowie widzący, uzyskali w tych sferach niskie wyniki¹. Z kolei badania przeprowadzone przez Patricia Ann Mac Cuspie w grupie 35 uczniów z niepełnosprawnością wzroku w wieku wczesnoszkolnym uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i integracyjnych pokazały, iż uczniowie z dysfunkcją wzroku w szkołach integracyjnych częściej doświadczają tolerancji niż akceptacji (tolerancja oznacza obojętność lub ignorowanie) (Mac Cuspie 2006: 219).

Badania skoncentrowane na analizie poziomu umiejętności społecznych u uczniów z dysfunkcją wzroku prowadzili także badacze malezyjscy. Przeprowadzili oni w 2010 r. badania porównawcze wśród uczniów szkół średnich. W badaniu wzięło udział 74 uczniów z niepełnosprawnością wzroku oraz 89 uczniów widzących. Wykorzystano narzędzie do oceny umiejętności społecznych dla uczniów z niepełnosprawnością wzroku (SSAT-VI) autorstwa McCallum & Sacks. Narzędzie to mierzyło zarówno poziom zachowań społecznych (m.in. język ciała, umiejętności komunikacyjne), relacje międzyludzkie (m.in. interakcje, umiejętność podtrzymywania relacji), jak i zachowania poznawcze uczniów. Przeprowadzone badania pokazały, iż uczniowie z problemami wzrokowymi mieli niższe wyniki w zakresie umiejętności społecznych niż uczniowie widzący. Najniższe poziomy osiągalni w podstawowych zachowaniach społecznych, zwłaszcza w posługiwaniu się językiem ciała (wysyłanie i odbieranie komunikatów z ciała, kontakt wzrokowy, gesty ciała itp.). Równie niskie

¹ Szczegółowy opis przytoczonych badań można znaleźć w materiałach pokonferencyjnych: Breurkens C.W. 2006. Partially sighted students in regular schools and their sociometric status in relation to the acceptance of their visual impairment. Lecture ICEVI-conference in KualaLumpr, 14–20 July – materiały dostępne w archiwum autora.

wyniki uzyskali w zakresie umiejętności interpretowania sytuacji społecznych. Natomiast w skali mierzącej poziom relacji międzyludzkich osiągnęli wyniki na tym samym poziomie co ich widzący rówieśnicy (Zainalb, Salleh, Jelas 2011: 92–93). Badacze malezyjscy bardzo mocno podkreślali potrzebę wdrożenia do programów szkolnych różnego rodzaju działań interwencyjnych w celu zwiększenia poziomu nabywania umiejętności społecznych u uczniów z niepełnosprawnością wzroku od najmłodszych lat.

Jeszcze inne badania dotyczące związku między umiejętnościami społecznymi a występowaniem problemów behawioralnych u uczniów z niepełnosprawnością wzroku prowadzili badacze chorwaccy Tina Runjić, Ante Bilić-Prčić oraz Sonja Alimović. Przeprowadzili oni w 2013 r. badania wśród 39 rodziców nastoletnich dzieci z dysfunkcją wzroku (13–17 lat). Uczniowie ci uczęszczali do regularnych szkół państwowych oraz szkoły dla osób niewidomych w Republice Chorwacji. Do badań wykorzystano System Oceny Umiejętności Społecznych (SSRS) opracowany przez Greshama i Elliotta. Skala ta składała się z czterech podskal: Współpraca, Asercja, Odpowiedzialność, Empatia i Samokontrola. W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, iż istnieje znacząca korelacja między wynikami umiejętności społecznych a problemami behawioralnymi u uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Uczniowie z dysfunkcją wzroku, którzy mieli lepsze umiejętności społeczne, wykazywali znacznie mniej problemów z zachowaniem. Uczniowie, którzy postępowali zgodnie z instrukcjami, byli bardziej skłonni do zwracania się o pomoc do swoich rówieśników i mieli tendencję do zachowywania się w bardziej odpowiedni sposób, czekając na swoją kolej – tzn. wykazywali mniej problemów z zachowaniem. Charakteryzowali się także wyższą samooceną, byli też mniej niespokojni. Z kolei uczniowie z gorszymi umiejętnościami społecznymi mieli więcej problemów z zachowaniem, szczególnie w zakresie współpracy z rówieśnikami i odpowiedzialności (Runjić, Bilić-Prčić, Alimović 2015: 72).

Przytoczone tu badania wskazują na niższy poziom opanowywania umiejętności społecznych u uczniów z niepełnosprawnością wzroku w stosunku do ich widzących rówieśników. Badania te w większości przypadków obejmowały uczniów ze starszych klas szkoły podstawowej lub młodzież gimnazjalną i licealną. Zatem ich wyniki prezentowały sytuację społeczną uczniów, która była wypadkową różnych oddziaływań środowiska edukacyjnego i wychowawczego wobec ucznia z dysfunkcją wzroku. Zmiana tak ukształtowanych umiejętności, zachowań społecznych jest niezwykle trudna, wręcz czasami niemożliwa z powodu utrwalonych strategii działania. W celu uchwycenia źródeł powstawania pierwszych relacji społecznych badacze niemieccy sięgnęli do okresu

niemowlęstwa i wczesnego dzieciństwa. Według Markusa Langa, Manfreda Hintermaira i Klause Sarimskiego wczesna diagnoza w zakresie tychże umiejętności oraz wskazanie czynników mających wpływ na ich rozwój są kluczowe dla zapewnienia dzieciom odpowiedniego wsparcia w nabywaniu umiejętności emocjonalno-społecznych. W ramach prowadzonych badań przetestowano dwa narzędzia służące do oceny kompetencji społeczno-emocjonalnych wśród 92 niemowląt i małych dzieci w wieku 12–36 miesięcy (społeczno-emocjonalna ocena dla niemowląt i małych dzieci – ITSEA oraz społeczno-emocjonalna ocenę – SEAM). Wyniki badań potwierdziły praktyczną użyteczność tych obu wymienionych narzędzi diagnostycznych oraz wskazały na niezwykle istotną rolę i odpowiedzialność rodziców za rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych u dzieci z dysfunkcją wzroku. „Rodzice, którzy są w stanie lepiej zrozumieć sygnały swojego dziecka i odpowiedzieć na nie werbalnie i niewerbalnie, a w szczególności dostosować swoje zachowanie do potrzeb emocjonalnych dziecka, mogą pomóc dziecku rozwinąć kompetencje społeczno-emocjonalne” (Lang, Hintermair, Sarimski 2017: 40).

Wyniki badań prowadzonych w Polsce i na świecie wskazują, iż mimo zwiększonej częstotliwości kontaktów uczniów z niepełnosprawnością wzroku z widzącymi rówieśnikami poprzez uczęszczanie do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych, uczniowie ci nadal zajmują niższą pozycję socjometryczną w grupie rówieśników. Zdaniem Marie Celeste uczęszczanie dziecka z dysfunkcją wzroku do klasy integracyjnej czy ogólnodostępnej nie wystarczy aby było ono pełnoprawnym uczestnikiem grupy rówieśniczej (Celeste 2007: 530). Konieczne jest rozwijanie umiejętności społeczno-emocjonalnych od najmłodszych lat poprzez działania wspierające ze strony środowiska rodzinnego (rodziców, opiekunów, rodzeństwo itp.) a także udzielenie im wsparcia poprzez stwarzanie sytuacji do rozwijania umiejętności społecznych poza czasem spędzonym z rówieśnikami jedynie w szkole oraz organizowanie różnego rodzaju szkoleń, warsztatów, gdzie w bezpiecznych warunkach mogliby te umiejętności poćwiczyć.

Podsumowanie

Celem integracji społecznej osób niepełnosprawnych jest „tworzenie w naturalnym środowisku społecznym warunków dla ich rozwoju, nauki, pracy i spędzania czasu wolnego” (Kazanowski 2010: 21). Normalizacja powinna wyrażać

się także w zaspokajaniu potrzeby funkcjonowania niepełnosprawnych dzieci i młodzieży w rolach społecznych, które sprzyjałyby budowaniu więzi społecznych. Szczególnego znaczenia nabiera kreowanie właściwych relacji interpersonalnych z rówieśnikami w klasie szkolnej, gdyż jest to miejsce naturalnej nauki tolerancji, wrażliwości, otwartości i akceptacji, które należy rozwijać. Umożliwia pełne uczestnictwo dzieci z niepełnosprawnością w życiu i rozwoju społecznym dzięki obcowaniu z rówieśnikami, akceptację odmienności drugiego człowieka, nawiązywanie kontaktów każdego z każdym. Jednak proces rozwoju prawidłowych relacji rówieśniczych w przypadku dziecka z niepełnosprawnością wzroku jest uwarunkowany wieloma czynnikami, które wynikają z dysfunkcji wzroku oraz jej następstw, związane są z osobą dziecka niewidomego i słabowidzącego a także wynikają z czynników zewnętrznych (postaw i zachowań osób widzących).

Większość badań empirycznych dotyczących społecznego funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnością wzroku wskazuje, że pozycja dzieci z uszkodzeniem wzroku w edukacji ogólnodostępnej lub integracyjnej jest mniej korzystna niż w przypadku edukacji specjalnej (Palak 2000: 217). Z uwagi na fakt, iż „dynamika licznej klasy szkoły masowej sprzyja występowaniu, często niedostrzegalnych dla dorosłych, mechanizmów izolacji, obojętności czy nawet odrzucenia dziecka z niepełnosprawnością wzroku” – koniecznym wydaje się podjęcie działań wspierających proces integracji społecznej wśród uczniów (Papuda-Dolińska 2017a: 199). Zapewne wsparcia wymaga sam uczeń z niepełnosprawnością wzroku, jego widzący rówieśnicy a także nauczyciele, gdyż ich postawa wobec integracji i uczniów z niepełnosprawnością ma znaczenie dla rozwoju zachowań społecznych wewnątrz klasy. Jeśli postawy nauczycieli są pozytywne, dzieci doświadczają mniejszej stygmatyzacji (Hess 2010 za: Papuda-Dolińska 2017b: 116).

Funkcjonowanie społeczne dziecka z niepełnosprawnością wzroku w klasie szkolnej odzwierciedlające się w relacjach z rówieśnikami jest najlepszym „miernikiem” przebiegu integracji społecznej.

Bibliografia

- Appelt K., Jabłoński S. 2017. *Miejsce kompetencji społeczno-emocjonalnych w edukacji wczesnoszkolnej*, „Psychologia wychowawcza”, nr 11, s. 64–82.
- Bardziejewska M. 2005. *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 345–379.

- Celeste M. 2007. *Social skills intervention for a child who is blind*, „Journal of Visual Impairment and Blindness”, vol. 101 (9), s. 521–533.
- Czerwińska A. 2003. *Relacje rówieśnicze w klasach I–IV szkoły podstawowej*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1–2 (18–19), s. 214–225.
- Deptuła M. 2013. *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ekiert-Grabowska D. 1982. *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Gawlik K. 2008. *Wpływ dysfunkcji narządu wzroku na wybrane aspekty rozwoju somatycznego i motorycznego dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Katowice.
- Hurlock E. 1961. *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa.
- Huurre T., Aro A.M. 1998. *Psychosocial development among adolescents with visual impairment*, „European Child Adolescent Psychiatry”, 7 (2), s. 73–78.
- Kazanowski Z. 2010. *Uwarunkowania integracji społecznej uczniów niewidomych w grupie rówieśniczej*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 20–33.
- Konarska J. 2010. *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Korewa M., Zebrowski J. 1996. *Funkcjonowanie dzieci niedowidzących w podstawowych szkołach masowych*, [w:] *Rehabilitacja niewidomych i słabowidzących. Tendencje współczesne*, red. J. Kuczyńska-Kwapisz, CMPP MEN, Warszawa.
- Kucharczyk I. 2017. *Samoświadomość emocji i kompetencje społeczne uczniów z niepełnosprawnością wzroku w wieku wczesnego dorostania*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 26, s. 43–57.
- Lang M., Hintermair M., Sarimski K. 2017. *Social-emotional competences in very young visually impaired children*, „British Journal of Visual Impairment”, Vol. 35 (1), s. 29–43.
- Mac Cuspie P.A. 2006. *Social skills in school and community*, [w:] *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments. From Theory to Practice*, red. S.Z. Sacks, K.E. Wolffe, AFB Press, New York, s. 210–225.
- Majewski T. 2002. *Tyflopsychologia rozwojowa. Psychologia dzieci niewidomych i słabowidzących*, Zeszyty Tyflogiczne, Wydawnictwo Polskiego Związku Niewidomych. Zarząd Główny, Warszawa.
- Marmola M. 2016. *Relacje dzieci niepełnosprawnych z rówieśnikami w klasach integracyjnych*, „Kultura–Przemiany–Edukacja”, t. 4, s. 229–240.
- Michel M. 2002. *Grupa rówieśnicza jako podstawowe środowisko działań profilaktycznych w społeczności lokalnej*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1–2 (14–15), s. 247–259.
- Miler-Zdanowska K. 2014. *Specyfika rozwoju komunikacji językowej u dzieci z dysfunkcją wzroku*, [w:] *Wybrane aspekty rozwoju małego dziecka z niepełnosprawnością wzroku*, red. K. Czerwińska, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 121–138.
- Nazarczuk M. 2011. *Sfera kontaktów społecznych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową uczęszczających do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych – raport z badań*, „Student Niepełnosprawny”, nr 4, s. 13–28.

- Obuchowski K. 2000. *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Osik D. 2000. *Rodzina w procesie socjalizacji dzieci niewidomych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Ossowski R. 1991. *Wychowanie dzieci niesprawnych sensorycznie*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, WSiP, Warszawa, s. 318–348.
- Palak Z. 1996. *Psychospołeczne i edukacyjne funkcjonowanie uczniów z inwalidztwem wzroku kształcących się w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Palak Z. 2000. *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Paplińska M., Witczak-Nowotna J. 2015. *Tyfloedukacja jako element budowania integracji społecznej uczniów niewidomych i słabowidzących w edukacji włączającej*, [w:] *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, red. K. Czerwińska, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Papuda-Dolińska B. 2015. *Satysfakcja z kontaktów rówieśniczych a pozycja socjometryczna uczniów z niepełnosprawnością wzroku w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 11, s. 55–73.
- Papuda-Dolińska B. 2017a. *Dziecko z niepełnosprawnością wzroku w roli ucznia szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Papuda-Dolińska B. 2017b. *Differences in social and academic functioning among visually impaired children in special, integrated and inclusive educational settings in Poland*, „Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja”, vol. 53, s. 113–126.
- Paszkiewicz A. 2013. *Pozycja ucznia w grupie rówieśniczej*, „Scientific Bulletin of Chełm Section of Pedagogy”, No. 1, s. 157–165.
- Runjić T., Bilić-Prčić A., Alimović S. 2015. *The relationship between social skills and behavioral problems in children with visual impairment*, „Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja”, Vol. 51 (2), s. 64–76.
- Vasta R., Haith M., Miller S. red. 1995. *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Zainalb K., Salleha N.M., Jelas Z.M. 2011. *Assessment of social skills among visually impaired students*, „International Journal of Learning”, Vol. 17 (12), s. 89–97.

Ewelina Młynarczyk-Karabin

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zakład Edukacji i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną

ORCID: 0000-0002-4684-0895

Nowe technologie a funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie

Summary

NEW TECHNOLOGIES AND THE FUNCTIONING OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN SOCIETY

Dexterity and abilities are a sign of human growth. Lack or deficiency thereof, which is typical for people with disabilities – may lead to significant deficiency of activities of such persons in society. In the article the author describes the new technologies which are useful for people with disabilities. Attention is drawn to the availability of various technologies and devices on the market and for people with disabilities. The article describes, among others, speech generating devices or eye-trackers, which can help persons with various types of disability e.g. deaf or immobile persons.

Key words: new technologies, disabilities, communication

red. Paulina Marchlik

Sprawne funkcjonowanie dziecka, jego umiejętności i zdolności świadczą o harmonijnym rozwoju i potencjale. Ludzie jednak różnią się między sobą w zakresie posiadanych umiejętności, a ta różnorodność stanowi gwarancję wielorakich interakcji. Brak lub ograniczenie określonych sprawności nie powinno stanowić zubożenia w podejmowaniu działań społecznych, a także nie powinno być miarą drugiego człowieka (Walter 2017). Warto podkreślić rolę działań, których celem jest eliminowanie lub kompensowanie deficytów, po to, by umożliwić danej osobie jak najpełniejszy rozwój i funkcjonowanie w społeczeństwie. Jest to szczególnie ważne w przypadku dzieci, dla których

odpowiednio dobrane działania terapeutyczne przy pomocy narzędzi technologicznych, mogą mieć kluczowe znaczenie nie tylko we wspomaganiu rozwoju, ale także we wprowadzaniu ich do jak najpełniejszego uczestnictwa w życiu społecznym.

Dziecko z niepełnosprawnością to takie, którego „rozwój jest utrudniony w stopniu, w którym ani jednostka za pomocą własnych mechanizmów psychicznej regulacji, ani rutynowe metody postępowania pedagogicznego nie są w stanie utrudnień tych wyeliminować” (Obuchowska 1999: 10). Trudności z którymi zmagają się osoby z niepełnosprawnością można podzielić na: organiczne, psychologiczne i społeczne. Deficyty organiczne (somatyczne i fizyczne) to uszkodzenia sensoryczne wzroku i słuchu, układu kostnego i mięśniowego, niedowłady kończyn, uszkodzenia mózgu lub ośrodkowego układu nerwowego. Deficyty psychologiczne należy rozumieć jako zaburzenia w zakresie percepcji myślenia, komunikowania się, ustosunkowania emocji czy motoryki. Do deficytów społecznych należą niesamodzielność fizyczna, osłabienie orientacji w otoczeniu, zaburzenia komunikacji interpersonalnej, zachowania aspołeczne itp. (Dykcik 1998). Zadaniem oddziaływań specjalistycznych, do których zalicza się oddziaływania fizyczne (rehabilitacja medyczna, fizyczna), społeczno-pedagogiczne (rehabilitacja zawodowa) oraz psychologiczne – jest doprowadzenie do takiej sytuacji, aby osoby z niepełnosprawnością mogły „wziąć na siebie pełną lub częściową odpowiedzialność kreowania swojego życia jako pełnoprawni członkowie społeczeństwa” (Dykcik 1998: 18). Rozwijająca się medycyna, rehabilitacja medyczna, czy też nowe narzędzia technologiczne sprzyjają wspomaganiu funkcjonowania osób z niepełnosprawnością (Walter 2017).

W artykule zatem zostaną przedstawione wybrane aspekty związane z rolą nowych technologii w inkluzji osób z niepełnosprawnością do pełnego funkcjonowania w społeczeństwie. Wskazane zostaną zarówno wady i zagrożenia, jak i zalety wybranych technologii w funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością.

Wspomagająca rola nowych technologii internetowych w funkcjonowaniu społecznym osób z niepełnosprawnością

Nowe technologie odgrywają istotną rolę we włączaniu osób z niepełnosprawnością do społeczeństwa. Do podstawowych funkcji nowych technologii należą: funkcja informacyjna (obserwacja otoczenia), interpretacyjna (korelacja reakcji na otoczenie), socjalizacyjna (transmisja dziedzictwa) oraz rozrywkowa

(Lasswell 1948; Wright 1959; por. Walter 2017). Ich inkluzyjny charakter jest dostrzegany w dwóch wzajemnie uzupełniających się płaszczyznach: technologicznej oraz społecznej (Masłyk i in. 2016). Pierwsza z nich dotyczy wyrównania szans i zmniejszenia dysfunkcji biologicznych, które wiążą się z niepełnosprawnością, druga zaś dotyczy stworzenia możliwości udziału osób z niepełnosprawnością w życiu społecznym na takich samych zasadach, jak w przypadku osób sprawnych (Barnes i in. 2008). W pedagogice specjalnej nowe technologie są stosowane nie tylko w celu diagnozy, ale także w celu rehabilitacji. Dodatkowo mogą być one wykorzystywane do wykrywania, wspomagania i niwelowania zaburzeń rozwojowych oraz do rozwijania umiejętności intelektualnych (Walter 2017). Dzięki nowym technologiom osoby niepełnosprawne uzyskują szerszy dostęp do informacji i usług oraz zwiększa się ich samodzielność w wykonywaniu wielu aktywności, w których dotychczas potrzebowały pomocy innych osób. Samodzielnie mogą uzyskać dostęp do potrzebnych informacji, uczestniczyć w globalnej społeczności elektronicznej, lokalizować dostępne trasy transportu lub też zrobić zakupy online (Ritchie, Blanck 2003). Postępujący rozwój technologiczny sprzyja elastycznym formom zatrudnienia oraz pracy zdalnej wykonywanej przez osoby z niepełnosprawnością. Udział osoby z niepełnosprawnością w rynku pracy oraz w rynku usługowym, wypełnianie roli konsumenta, który decyduje o wydatkach na towary i usługi pozwala w znacznym stopniu na ograniczenie lub wyeliminowanie zależności osoby niepełnosprawnej od sprawnego społeczeństwa oraz instytucji opiekuńczych i pomocowych (Gąciarz 2014).

Technologie internetowe nie tylko wzmacniają nawiązane już relacje społeczne osób z niepełnosprawnością, ale także dają możliwość nawiązania nowych relacji z osobami sprawnymi, dla których ograniczenia sprawności mają drugorzędną rolę (Christopherson 2007; Ellis, Kent 2011). Kontakty online osób z niepełnosprawnością pozwalają na nawiązanie i utrzymanie kontaktów z innymi bez stygmatyzacji na poziomie fizycznej odmienności, która bardzo często powoduje napiętnowanie w interakcjach nawiązywanych w rzeczywistości. Osoby z niepełnosprawnością bardzo często są postrzegane przez pryzmat cechy, która nie pozwala zauważyć innych wartości. Świat wirtualny pozwala na postrzeganie osób z niepełnosprawnością przez pryzmat tego, co prezentują, czyli własnych przemyśleń, opinii, a nie cech związanych z dysfunkcjami fizycznymi, zmysłowymi lub psychicznymi (Masłyk i in. 2016).

Kompensacyjna rola nowych technologii w funkcjonowaniu osób niemówiących

Nowe technologie mogą być wykorzystywane w celu poprawy funkcjonowania osób, u których występują dysfunkcje w obrębie narządu mowy. Często spełniają swoją rolę także podczas diagnozy i terapii logopedycznej, bądź też są wykorzystywane w celu alternatywnego komunikowania. Osoby z niepełnosprawnością mają dostęp do „programów edukacyjnych, które służą wprowadzeniu nowych znaków lub symboli do czynnego słownika dziecka, a także do gier i zabaw opartych na danym systemie komunikacji (Dońska-Olszko, Lechowicz 1998). Osoby z niepełnosprawnością mogą komunikować się nie tylko za pomocą odpowiednich przyrządów, np. specjalne włączniki, trackballe, znaczniki, ale także za pomocą generatorów mowy, czyli aplikacji zainstalowanej na przenośnym urządzeniu (telefon lub tablet). Urządzenie jest wyposażone w syntezytor mowy, dzięki czemu istnieje możliwość nie tylko doboru głosu adekwatnego do wieku (dziecięcy lub dorosły) a także płci (męski lub żeński) użytkownika, ale także generowania komunikatu – od pojedynczych słów po całe zdania. Urządzenia te nie tylko umożliwiają komunikowanie się, ale wpływają na rozwój mowy czynnej. W badaniach, które były przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych Ameryki między 1998 a 2009 r. wzięło udział 51 dzieci z autyzmem w wieku od 3 do 16 lat. Wyniki badań potwierdzają pozytywny wpływ generatorów mowy na rozwijanie komunikacji u dzieci z autyzmem (Van der Meer, Rispoli 2010; por. Neeley i in. 2015).

Ze skrajnie trudną sytuacją zmagają się osoby niemówiące, mające jednocześnie zaburzenia małej motoryki, np. apraksje, niedowład, spastykę czy też atetozę. Korzystanie z aplikacji komputerowych lub urządzeń mobilnych jest w ich przypadku niemożliwe, dlatego też dużym przełomem okazały się technologie, które wykorzystują ruch gałek ocznych w celu sterowania aplikacją, czyli eye-trackery. Eye-tracking nie jest nową technologią (stosowany jest od ponad 100 lat), ale ze względu na duże koszty stosowanych urządzeń, jak również pewne trudności przy interpretowaniu wyników, nie jest stosowany powszechnie (Czerski, Warer 2009). Wyniki badań przeprowadzonych w Holandii wśród 63 rodzin dzieci z Zespołem Retta, które korzystały z eye-trackerów w celu komunikacji alternatywnej, pokazały, że mimo sporadycznej frustracji związanej z użytkowaniem tej technologii, większość badanych była nią zadowolona. Stwierdzono postęp w rozwoju umiejętności dzieci korzystających z eye-trackera przez dłuższy czas. Wskazano jednakże na konieczność

wsparcia ze strony profesjonalistów ds. technologii oraz komunikacji alternatywnej, by móc w pełni korzystać z możliwości urządzenia (Townend i in. 2016; por. Walter 2017). Urządzenia, które wykorzystują ruchy gałek ocznych umożliwiają głosowe „wypowiadanie się” osób niemówiących. Dzięki temu osoba korzystająca z urządzenia może komunikować się z każdym człowiekiem, nie tylko z tym, który zna i rozumie symbole (Walter 2017).

Znaczenie nowych technologii w funkcjonowaniu osób słabowidzących, niewidomych oraz niesłyszących

Dzieci z dysfunkcją wzroku zazwyczaj nie wykazują trudności w komunikowaniu się, jednakże brak dostępu do komunikacji niejęzykowej (mimika, gesty) stanowi dla nich duże ograniczenie. Dla dzieci niewidomych proces komunikowania jest szczególnie ważny, ponieważ stanowi podstawowe źródło informacji. Słowo mówione, jak i pisane stanowi dla nich podstawową wiedzę o świecie. Nowe technologie umożliwiają osobom niewidomym dostęp do informacji, zarówno tych, które pochodzą z tekstów pisanych, z komunikatów dźwiękowych, jak i z przestrzennego odwzorowania kształtów lub liter. Nowe technologie pozwalają osobom niewidomym na samodzielne odczytanie każdego tekstu. Jest to możliwe dzięki przekształceniu tekstu pisanego w dźwięk (udźwiękowienie) lub przełożenie go na alfabet Braille'a (ubrajlowienie) (Walter 2017). Rozwój technologii spowodował, że osoby niewidome mogą korzystać urządzeń rozpowszechniających pliki dźwiękowe, np. audiobooki lub podcasty. Dzięki udźwiękowionemu menu urządzenia te są łatwe w obsłudze. Zwłaszcza zaawansowane możliwości nawigacyjne w przypadku książek i dokumentów są nie do przecenienia. Niewidomy użytkownik może zacząć czytanie od miejsca, w którym ostatnio skończył, przejść do dowolnego rozdziału lub strony, ma możliwość tworzenia własnych zakładek i szybkiego przemieszczania się po nich. Osoby niewidome mogą korzystać z komputerów, smartfonów i innych urządzeń elektronicznych, jednakże powinny posiadać tzw. urządzenia adaptacyjne. Programy udźwiękowiające i ubrajlawiające komputer rozpoznają i interpretują informacje wyświetlone na monitorze komputera, a następnie udostępniają je w postaci głosowej przez synteзаторы mowy. Dzięki takiej parze – „tłumacz” i „lektor” – niewidomi słyszą co jest napisane na ekranie. Gdy wyposażą komputer w brajlowski monitor, przeczytają także tekst w brajlu. Czytnik ekranowy (*screen reader*) i program komputerowy (*screen access program*)

są jedną z ważniejszych narzędzi technologii asystujących, ponieważ rozpoznają i interpretują informacje wyświetlane na monitorze komputera, by je przedstawić użytkownikowi (przede wszystkim niewidomemu lub słabowidzącemu) w formie lektorskiej (głosowej) lub brajlowskiej, odczytywanej na brajlowskim monitorze. Urządzenia takie, jak te – specjalistyczne są droższe, bardziej skomplikowane i wymagają zapewnienia użytkownikom niezbędnej pomocy technicznej. Jednak są lepiej dostosowane do indywidualnych potrzeb użytkowników (D’Andrea 2012).

Duży problem w pozyskiwaniu informacji z otoczenia stanowi dla osób z dysfunkcją wzroku orientacja przestrzenna oraz docieranie do określonych miejsc. Pierwszy z nich dotyczy postrzegania bezpośredniej przestrzeni, w tym istniejących przeszkód oraz rozpoznawaniem potencjalnych tras i dróg w okolicy. Drugi zaś określany jako orientacja lub makronawigacja zawiera procesy, takie jak świadomość miejsca, w którym się przebywa (zorientowanie przestrzenne), dokonywanie wyboru właściwych tras, podążanie wybraną ścieżką oraz zorientowanie się, że dotarło się do celu. Pomocne w codziennym funkcjonowaniu osób niewidomych stają się technologie nawigacyjne, działające w oparciu o rzeczywistość rozszerzoną (*augmented reality*). Jednym z takich rozwiązań jest projekt NAVIG (*Navigation Assisted by artificial Vision and GNSS*), który integruje system informacji geograficznej z różnymi klasami obiektów przydatnych w doskonalszym dokonywaniu wyboru tras. Baza danych tego systemu zawiera modele ważnych obiektów geolokacyjnych, które mogą zostać wykryte dzięki określonym wizualnym algorytmom działającym w czasie rzeczywistym (Katz, Kammoun i in. 2012: 253). Tego typu rozwiązania stanowią rodzaj wirtualnego asystenta dla dziecka niewidomego (Walter 2017).

Zastosowanie nowych technologii ma także ogromne znaczenie dla rozwoju niesłyszącego dziecka. Wczesne wprowadzenie edukacji komputerowej przyczynia się nie tylko do podniesienia wyników nauczania, ale również do przyspieszenia rozwoju ogólnego i językowego dzieci (Szczepankowski, Lemirowski 1998: 106). Aplikacje komputerowe, wspomagają proces wychowania słuchowego dziecka oraz rozwijają mowę. Dostępne są także programy multimedialne służące nauce języka migowego. Wszystkie one mają za zadanie dbanie o rozwój kompetencji językowych dziecka niesłyszącego (Walter 2017).

Ograniczenia w dostępności nowych technologii wspomagających funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością

Przy wyborze nowych technologii istotne znaczenie mają czynniki społeczne i cechy osobnicze niewidomych i słabowidzących użytkowników. Istotne znaczenie mają dokładność, czyli jakość dostarczonego materiału, wygoda użytkowania (preferowany jest sprzęt ergonomiczny i łatwy w użyciu w dowolnym miejscu i czasie) oraz dyskrekcja użytkowania (korzystanie z danego urządzenia nie powinno skupiać uwagi innych osób na użytkowniku narzędzi wspomagających, dlatego też osoby z dysfunkcją wzroku częściej wybierają notatniki brajlowskie czy ubrajlowane zegarki niż pomoce mówiące) (Chan i in. 2009). Dla nastolatków istotne są także niewielkie rozmiary urządzenia, aby było ono jak najcieńsze i najlżejsze. Użytkownicy cenią sobie nie tylko użyteczność narzędzi wspomagających, ale również ich estetykę. Nie zawsze to, co technologicznie najlepsze w warunkach laboratoryjnych jest preferowane przez odbiorców (Arthanat i in. 2007). Osoby niewidome chciałyby korzystać z urządzeń z wyświetlaczem zwykłego druku, aby dzielić się informacjami z osobami widzącymi (Chan i in. 2009). Z badań przeprowadzonych w Polsce wynika również, że istotne dla niewidomych użytkowników jest przygotowywanie materiałów w zwykłym druku – dla nich niedostępnym, ale czytelnym dla bliskich im sprawnych osób (Kilian i in. 2015).

Inkluzyjny charakter nowych technologii polega więc na poszerzeniu i zintensyfikowaniu możliwości aktywnego udziału w życiu społecznym i kreatywności w miejsce dotychczasowej bierności i zależności (Morrison, Finkelstein 1993). Osoby z niepełnosprawnością mają nie tylko dostęp do informacji, ale także narzędzia do wyrażenia protestu i podjęcia walki o zmianę stereotypowego postrzegania tej grupy społecznej (Sheldon 2010).

Obok dużego potencjału w usamodzielnianiu i upodmiotowieniu osób niepełnosprawnych nowe technologie stanowią również nową przestrzeń wykluczenia tej kategorii. Postęp technologiczny zachodzi bowiem w społeczeństwach, w ramach których rozwój nowoczesnych technologii jest związany z gospodarką rynkową i jest nastawiony na osiąganie zysku. W związku z tym jest on projektowany z myślą o sprawnych użytkownikach, stanowiących większość społeczeństwa. Często te nowoczesne rozwiązania z różnych względów są niedostępne dla osób z deficytami fizycznymi i zmysłowymi, co uniemożliwia im korzystanie ze wszystkich narzędzi (Ellis, Kent 2011). Bariery w dostępie do nowych technologii mają źródło zarówno w ich budowie i zastosowaniu, jak

i w czynnikach o charakterze ekonomicznym, które sprawiają, że te kategorie społeczne, którym brak środków na zakup nowych urządzeń lub modernizację już użytkowanych oraz uczestnictwo w szkoleniach z zakresu ich obsługi, są wykluczone z pełnego udziału we współczesnych społeczeństwach (por. Lupton, Seymour 2000: 1859). Osoby z niepełnosprawnością mogą uzyskać środki finansowe w ramach istniejących programów, które pozwalają na zakup sprzętu, jednakże należy dodać, że nie uwzględniają dodatkowych opłat za aktualizację specjalistycznego oprogramowania oraz kosztów personalizacji tych urządzeń do indywidualnych potrzeb osób niepełnosprawnych. Zbyt mało dostępne są też kursy, które pozwoliłyby osobom niepełnosprawnym w pełni korzystać z możliwości, jakie dają nowe technologie. Powoduje to rozwarstwienie między osobami mającymi pełny dostęp do technologii i użytkującymi je a tymi, którzy go nie mają. W rezultacie nowe technologie, w miejsce wyrównywania szans, mogą stanowić nową przestrzeń wykluczenia (por. Sheldon 2010).

Zagrożenia związane z korzystaniem z nowych technologii przez osoby z niepełnosprawnością

Oprócz pozytywnego wpływu nowych technologii na funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie, mają one także negatywny wpływ, np. ograniczają wolność, uzależniają i krzywdzą (Fischer 2016). Główne zagrożenia związane z korzystaniem nowych technologii dostrzega się w niższym poziomie intelektualnym odbiorcy. Amadeusz Krauze (2015) zwraca uwagę na podatność na medialną manipulację, głównie konsumpcyjną. Media i ich zawartość wywierają wpływ nie tylko na gusty, modę, przyzwyczajenia konsumpcyjne, styl życia, zachowanie, a nawet wierzenia. Podatność na wpływy jest bardzo niebezpieczna. Osoby z niepełnosprawnością, głównie intelektualną, nie mają zdolności oceny konsekwencji czynu, co może prowadzić do nieszczęścia. Kolejnym zagrożeniem, na które zwraca uwagę Krauze (2015) jest niezdolność do krytycznej analizy. Ważne jest pokazanie osobom z niepełnosprawnością różnicy między światem wirtualnym a rzeczywistym. Coraz częściej osobom niepełnosprawnym trudno jest odróżnić fikcję od świata realnego. Nadmierne utożsamianie się z prezentowanymi w mediach działaniami, stylami, marzeniami doprowadza do zatracenia. Osoby z niepełnosprawnością zaczynają wówczas żyć w świecie fikcji, który nie ma swego punktu odniesienia. Nowe

technologie budzą wśród nich także niepokój. Niezrozumienie komunikatów, niepokój związany z ich ilością, niemożność dokonania ich selekcji i racjonalnej oceny może powodować wyolbrzymianie zagrożeń, np. realne zagrożenie wojną, terroryzmem lub też przemocą. Uzależnienie od korzystania z technologii stanowi kolejne zagrożenie dla osób z niepełnosprawnością. Może ono powodować brak aktywności w życiu realnym, przede wszystkim towarzyskim. Spędzanie czasu w domu, które jest bezpiecznie i w którym osoby z niepełnosprawnością mogą kontrolować wszystko za pomocą pilota, myszki czy też innych kontrolerów – odizolowuje ich od społeczności. „Często mamy do czynienia z – nazwę to umownie – medialną kompensacją upośledzenia, czyli ucieczką w świat wirtualny bez konieczności uciążliwej rywalizacji, poddawania się społecznej ocenie, narażania się na efekt stygmatyzacji, czy inne negatywne reakcje. Pozostanie w domu jest zatem wygodne, przed «złośliwymi» uwagami i spojrzeniami przechodniów chronią ściany” (Krauze 2015: 137). Inne zagrożenie dla osób z niepełnosprawnością stanowi prezentowanie i powielanie stereotypów o nich samych. Zdarza się, że media utrwalają szablonowe wyobrażenie o ludziach niepełnosprawnych, co może ich urazić. Jest to wynikiem niewiedzy na temat niepełnosprawności wśród osób, które reprezentują media. Na szczęście ulega to zmianie na lepsze (Fiszer 2016).

Niepełnosprawność jest czynnikiem, który sprzyja możliwości stania się ofiarą agresji elektronicznej lub narażeniu na wykorzystanie. Piotr Plichta (2013) zaznacza, że to właśnie „w sieci” może występować zwiększona podatność na zranienie osób z niepełnosprawnością. Jednym ze zidentyfikowanych typów agresji elektronicznej jest agresja wobec osób pokrzywdzonych, w tym osób z niepełnosprawnością. Negatywne działanie wobec takich osób polega na utrwaleniu, np. nagraniu za pomocą telefonu komórkowego wizerunku i zachowania takiej osoby i upublicznieniu go w sieci. Innym działaniem może być nagranie i upublicznienie fizycznego dręczenia osoby niepełnosprawnej (Plichta 2013).

Ważna jest minimalizacja negatywnych wpływów nowych technologii na rozwój i funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością poprzez ich edukację, uświadamianie, częściową lub tylko początkową kontrolę podczas korzystania z sieci internetowej. Racjonalne korzystanie z mediów oraz przestrzeganie określonych wymagań są ważnym czynnikiem, który wpływa nie tylko na stan zdrowia ale także samopoczucie użytkowników. W ten sposób będziemy dążyć do normalizacji życia osób z niepełnosprawnością a tym samym do przeciwdziałania wykluczeniu ich ze społeczności.

Niewątpliwie wadą nowych technologii są: koszty zakupu (bardzo często brak pełnej refundacji), różnorodność dostępnych urządzeń powodująca trudności w doborze właściwego urządzenia do potrzeb oraz do możliwości osoby niepełnosprawnej oraz niemożność pełnej właściwej konfiguracji sprzętu. Dużą trudnością zarówno dla osób z niepełnosprawnością, jak i ich opiekunów jest korzystanie z urządzeń w pełnym zakresie, tj. wykorzystanie wszystkich funkcji, które one posiadają. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom tych osób należy rozwijać odpowiedni system szkoleń oraz wsparcie ze strony producentów urządzeń/oprogramowań zarówno przed zakupem, jak i w trakcie użytkowania.

Podsumowanie

Nowe technologie, które zadziwiają nas swoimi możliwościami, jak i potencjałem, stanowią nieocenione narzędzie do wspomagania funkcjonowania osób z niepełnosprawnością w wielu obszarach.

Nie ulega wątpliwości, że mają pozytywny wpływ na środowisko osób niepełnosprawnych. Stwarzają możliwość przełamania izolacji i pełnego funkcjonowania w społeczeństwie. Dostęp do nowych technologii nie tylko pozwala rozszerzyć relacje z osobami niepełnosprawnymi, które zmagają się z podobnymi problemami, ale także budować kontakty ze światem osób sprawnych. Rosnąca liczba osób niepełnosprawnych, związana ze starzeniem się społeczeństw, sprawiła, że stali się oni na tyle liczną grupą społeczną, że zostają zauważeni przez producentów nowoczesnych technologii, którzy zaczęli dopasowywać swoją ofertę do ich specjalnych potrzeb.

Osoby z niepełnosprawnością najbardziej doceniają sieć internetową jako przestrzeń umożliwiającą pozyskiwanie informacji oraz nawiązywanie i podtrzymywanie relacji społecznych. Natomiast dzięki komunikatorom, czatom, portalom społecznościowym, mogą pełniej uczestniczyć w życiu społecznym.

Wraz z rozwojem usług online osoby niepełnosprawne w wirtualnym świecie mogą być bardziej niezależne i samodzielne. Odzyskanie wpływu na możliwość kształtowania swoich relacji społecznych oraz podejmowanie decyzji konsumenckich o zakupach towarów i usług sprawiło, że odzyskali kontrolę nad własnym życiem i zyskali motywację do aktywnego rozwiązywania swoich problemów.

Nowe technologie pełnią także szczególną rolę w funkcjonowaniu osób niemówiących. Funkcja ta jest tym bardziej ważna w przypadku osób, które

mają dodatkowo trudności w poruszaniu oraz ograniczenia w zakresie małej motoryki. Osoby te mają dostęp do urządzenia, dzięki któremu mogą nie tylko się porozumiewać, ale także rozwijać i uczyć.

Technologie także spełniają swoją rolę w przypadku osób niewidomych. Pozwalają im wyrażać siebie poprzez słowo, tworzyć, udostępniać efekty swoich działań, a przede wszystkim pomagają w osiągnięciu samodzielności.

Ze względów głównie ekonomicznych dostęp do najnowszych urządzeń a tym samym do najlepszych rozwiązań mogących poprawić funkcjonowanie osób niepełnosprawnych nie dla każdej z nich jest możliwy, głównie ze względów finansowych. To stanowi istotną przestrzeń wykluczenia osób niepełnosprawnych, które ze względu na niemożność zakupienia odpowiednich urządzeń nie mają szans w pełni korzystać z ułatwień, jakie ona daje.

Jak pokazał przedstawiony tutaj przegląd literatury nowe technologie umożliwiają osobom mającym różne trudności, np. w aspekcie komunikacyjnym, ruchowym, z dysfunkcją wzroku czy też słuchu niemal pełne funkcjonowanie w społeczeństwie.

Bibliografia

- Arthanat S. 2007. *Conceptualization and measurement of assistive technology usability*, „Disability and Rehabilitation: Assistive Technology 2”, nr 4.
- Barnes C., Mecer G. 2008. *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Chan S., Foss B., Poisner D. 2009. *Assistive technology for reading*, „Intel Technology Journal”, nr 3.
- Christopherson K.M. 2007. *The positive and negative implications of anonymity in internet social interactions*, „Computers in Human Behavior”, nr 6, 23, s. 3038–3056.
- Czerski W., Wawer R. 2009. *Badania eyetrackingowe – historia i teraźniejszość*, [w:] *Informatyka w dobie XXI wieku. Technologie informatyczne w nauce, technice i edukacji*, red. A. Jastriebow, s. 129–132.
- D’Andrea M.F. 2012. *Preferences and practices among students who read Braille and use assistive technology*, „Journal of Visual Impairment and Blindness”, nr 106.
- Dońska-Olszko M., Lechowicz A. 1998. *Dostosowanie komputera do indywidualnych potrzeb niepełnosprawnego dziecka*, [w:] *Komputer w kształceniu specjalnym*, red. J. Łaszczyk, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Dyckik W. 1998. *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Ellis K., Kent M. 2011. *Disability and New media*, Taylor & Francis, New York.
- Fiszer A. 2016. *Nowe media jako narzędzia usprawniające życie osób niepełnosprawnych*, „Studia Krytyczne”, nr 2, s. 161–174.

- Gąciarz B. 2014. *Model społeczny niepełnosprawności jako podstawa zmian w polityce społecznej*, [w:] *Polscy niepełnosprawni. Od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej*, red. B. Gąciarz, S. Rudnicki, Wydawnictwa AGH, Kraków, s. 14–44.
- Katz B., Kammoun S., Parsehian G., Gutierrez O., Brillhault A., Auvray M., Truillet P., Denis M., Thorpe S., Jouffrais C. 2012. *NAVIG: augmented reality guidance system for the visually impaired*, „Virtual Reality”, t. 16 (4), s. 253–269.
- Kilian M., Śmiechowska-Petrovskij E. 2015. *Bezwzrokowe odczytywanie druku – implementacja narzędzia RoboBraille na grunt polski*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 2.
- Krauze A. 2015. *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Lasswell H.D. 1948. *The structure and function of communication in society*, [w:] *The Communication of Ideas*, red. L. Bryson, Harper & Row, New York.
- Lupton D., Seymour W. 2000. *Technology, selfhood and physical disability*, „Social Science and Medicine”, nr 50, 12, s. 1851–1862.
- Masłyk T., Migaczewska E., Strojkw M., Żuchowska-Skiba D. 2016. *Aktywni niepełnosprawni. Obywatelski i społeczny potencjał środowiska osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo AGH, Kraków.
- Morrison E., Finkelstein V. 1993. *Broken arts and cultural repair: the role of culture in the empowerment of disabled people*, [w:] *Disabling Barriers – Enabling Environments*, red. J. Swain, V. Finkelstein, S. French, M. Oliver, Sage and Open University Press, London, s. 122–127.
- Neeley R.A., Pulliam M.H., Catt M., McDaniel M. 2015. *The impact of interrupted use of a speech generating device on the communication acts of a child with Autism Spectrum Disorder: A case study*, „Education Spring”, nr 135 (3), s. 371–379.
- Obuchowska I. 1999. *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Plichta P. 2013. *Młodzi użytkownicy nowych mediów z niepełnosprawnością intelektualną – między korzyściami a zagrożeniami*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 12 (1), s. 121–138.
- Ritchie H., Blanck P. 2003. *The promise of the internet of disability: A study of on-line services and web site accessibility at centers for independent living behavioral*, „Sciences and the Law”, nr 21, s. 5–26.
- Sheldon A. 2010. *Changing technology*, [w:] *Disabling Barriers – Enabling Environments*, red. J. Swain, S. French, C. Barnes, C. Thomas, Sage, London, s. 155–160.
- Szczepankowski B., Lemirowski A. 1998. *Komputer w pracy z dzieckiem z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Komputer w kształceniu specjalnym*, red. J. Łaszczyk, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 106–126.
- Townnd G.S., Marschlik P.B., Smeets E., Van de Berg R., Van den Berg M., Curfs L.M.G. 2016. *Eye gaze technology as a form of augmentative and alternative communication for individuals with Rett syndrome: Experiences of families in The Netherlands*, „Journal of Developmental and Physical Disabilities”, February, nr 28 (1), s. 101–112.

- Walter N. 2017. *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych we wspomaganiu komunikowania się dziecka z niepełnosprawnością*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwa UAM, Poznań.
- Wright Ch.R. 1959. *Mass Communication*, Random House, New York.
- Van der Meer L., Rispoli M. 2010. *Communication interventions involving speech-generating devices: A review of the literature*, „Developmental Neurorehabilitation”, nr 13 (4), s. 294–306.

RECENZJE

Joachim Bahlcke, *Kalwinizm i Jednota braci czeskich w Europie Środkowej i Środkowo-Wschodniej. Studia na temat społecznego i kulturowego znaczenia wyznania reformowanego w okresie wczesnonowożytnym*, red. Roman Mnich (Labyrinthi, t. IV), Wydawnictwo IKR[i]BL, Berlin – Siedlce 2017, 270 s.

Czytelnikom „Kwartalnika Pedagogicznego”, którzy interesują się postacią i dziełem Jana Amosa Komeńskiego (1592–1670), warto zwrócić uwagę na książkę Joachima Bahlckego, profesora i kierownika Katedry Historii Wczesnonowożytnej na Uniwersytecie w Stuttgarcie. Jest to polskie tłumaczenie 13 artykułów tego niemieckiego Autora, które ukazywały w jego rodzimym języku w latach 1997–2016. Łączy je podana w tytule tematyka historii Kościoła reformowanego (zwanego niezbyt precyzyjnie kalwińskim) i Jednoty braci czeskich na Śląsku, w Czechach, na Morawach, Węgrzech i Górnych Łużycach. Przypomnijmy, że Jan Amos Komeński był biskupem Jednoty braci czeskich. Jednota ta powiązana była z wyznaniem reformowanym (kalwińskim). Polskie tłumaczenie zbioru artykułów Bahlckego wykonał dr Rafał Kozak z Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach przy udziale Rafaela Sendeka. Książka ta poświęcona jest pamięci Wernera Korthaasego (zm. 2008) – założyciela i wieloletniego przewodniczącego Niemieckiego Towarzystwa Komeńskiego w Berlinie (Die Deutsche Comenius – Gesellschaft).

Bahlcke jest znanym i uznanym w środowisku historyków badaczem. Od wielu lat zajmuje się pogłębionymi studiami historycznymi na temat historii Europy Środkowo-Wschodniej w XVI–XX w., w szczególności historii wyznań religijnych w tym regionie w XVII i XVIII stuleciu. Warto wiedzieć, że w samym tylko 2018 r. Bahlcke, we współpracy z innymi historykami, opublikował rejestry

dokumentów *Acta Unitatis Fratrum: Dokumente zur Geschichte der Böhmischer Brüder im 15. und 16. Jahrhundert* (Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, 2018 – planowane są cztery tomy) oraz że m.in. pod jego redakcją ukazała się monografia o známym komeniologu Janie Kvačali (1862–1934) *Zwischen Dorpat, Pressburg und Wien: Ján Kvačala und die Anfänge der Jablonski-Forschung in Ostmitteleuropa um 1900* (Wiesbaden Harrassowitz Verlag, 2018).

Czytelników „Kwartalnika Pedagogicznego” zainteresuje pewnie, czy w książce tej jest dużo nowych wiadomości na temat Komeńskiego. Bahlcke nie koncentruje się na osobie Komeńskiego. Jest on jedną z wielu postaci omawianych w tej książce. Więcej uwagi autor poświęca takim osobom jak: Daniel Ernst Jabłoński, czyli wnuk Komeńskiego, Christian Sitkovius (Sitkowski), Abraham Scultetus, Joachim vom Berge, Kapar Dornavius (Dornau) i inni. Dzieje Komeńskiego i jego rodziny ukazane są więc na szerszym tle dziejów Kościoła reformowanego i Jednoty braci czeskich w regionie.

Punktem wyjścia recenzowanej książki jest rozprawa Daniela Ernsta Jabłońskiego *Historia Consensus Sandomiriensis* (sic!), która ukazała się w wydawnictwie Ambrosiusa Haude w Berlinie, w 1731 r. Była to rozprawa z historii Ugody Sandomierskiej (1570 r.), Kościoła reformowanego, ale nosiła także cechy rozprawy politycznej. Karta tytułowa tej pracy Jabłońskiego reprodukowana jest na okładce recenzowanej książki. Jak Bahlcke zaznacza we *Wstępie*, artykuły znajdujące się w tym zbiorze opierają się w sensie metodycznym i konceptualnym na pracach historyka i teologa Winfrieda Eberharda, byłego dyrektora Instytutu Historii i Kultury Europy Wschodniej (Leibniz-Institut für Geschichte und Kultur des östlichen Europa) w Lipsku w latach 1996–2007.

Pierwszy artykuł poświęcony jest wprowadzeniu ogólnemu do dziejów Jednoty braci czeskich i reformacji kalwińskiej w Europie Wschodniej. W drugim tekście autor omawia znaczenie brzesko-legnickiej linii Piastów śląskich we wczesnym okresie nowożytnym w kontekście tolerancji wyznaniowej. W trzecim artykule przedstawione zostało znaczenie solidarności w wierze reformowanych wobec dyskryminacji i prześladowań religijnych w dobie konfesjonalizacji. W czwartym artykule mowa jest o wolności wyznaniowej reformowanych na Śląsku w kontekście ugody altransztackiej (Altranstädter Konvention, 1707 r.). W kolejnym artykule autor omawia związki między kalwinizmem a kulturowymi wpływami i stanowimi ruchami wolnościowymi w Czechach i na Węgrzech w latach 1570–1620. Szósty artykuł poświęcony jest omówieniu znaczenia kalwińskiego teologa i polityka Abrahama Scultetusa (1566–1628) w relacjach między Śląskiem a Palatynatem Reńskim ok. 1600 r. Tematyce czeskiej „rewolucji” 1618 r. i nieudanej próbie wprowadzenia w Czechach ustroju analogicznego jak wcześniej w Niderlandach, poświęcony jest kolejny, siódmy artykuł. Z kolei w artykule ósmym autor rozważa wyznaniowe, a w rzeczywistości polityczne znaczenie interwencji Brandenburgii-Prus w Wiedniu

na rzecz węgierskich protestantów po pokoju westfalskim (1648). Kolejny, dziewiąty artykuł dotyczy komunikacji religijnej między Berlinem, Leszmem i Herrnhut w Górnych Łużycach, czyli najważniejszymi ośrodkami Jednoty braci czeskich w XVIII w. Artykułem, który może wzbudzić największe zainteresowanie czytelników, jest tekst *Komeński – Figulus – Jabłoński. Rodzina środkowo-europejska pomiędzy ojczyzną a uchodźstwem* (s. 179–193). Oryginalnie tekst ten ukazał się w 2010 r. w języku niemieckim oraz polskim (*Comenius – Figulus – Jablonski. Eine mitteleuropäische Familie zwischen Heimat und Exil*, [w:] *Brückenschläge. Daniel Ernst Jablonski im Europa der Frühaufklärung*, red. J. Bahlcke, B. Dybaś, H. Rudolph, Döbel 2010, s. 32–51 – przekład polski: *Budowanie mostów. Daniel Ernst Jabłoński w Europie wczesnego Oświecenia*, red. J. Bahlcke, B. Dybaś, H. Rudolph, tłum. R. Sendek, M. Kryś, Leszno 2010). Trzy ostatnie artykuły mają charakter biograficzny i poświęcone są omówieniu życia i twórczości Joachima vom Berge (1526–1602) – śląskiego humanisty i prawnika, Daniela Ernsta Jabłońskiego (1660–1741 – w tytule artykułu błędnie wydrukowana jest data: 1740 r.) w kontekście jego solidarności w wierze i wczesnego oświecenia oraz Christiana Sitkoviusa (Sitkowskiego, lata 1682–1762) seniora Jednoty braci czeskich.

Książka Bahlckiego ma bez wątpienia walor poznawczy – w szczególności dla czytelnika polskiego, który ma trudniejszy dostęp do niemieckiej literatury przedmiotu. Umożliwia zapoznanie się ze stanem, metodą i kierunkami niemieckich badań nad historią wyznań chrześcijańskich w naszym regionie w XVI–XVIII w. Jest to bez wątpienia bardzo ważne i użyteczne. Dla odbiorcy katolickiego lub nawet luterńskiego może to być jednak trudna lektura, gdyż autor nazbyt często używa języka źródeł – pisanych przez autorów wyznania reformowanego (kalwińskiego) w XVII i XVIII w., mocno emocjonalnie zaangażowanych w spory i wojny na tle wyznaniowym, z silnym poczuciem wyższości wobec innych wyznań chrześcijańskich, w szczególności wobec Kościoła katolickiego. Wydaje się, że we współczesnej, krytycznej historiografii powinno się unikać używania języka zaangażowanego z epoki. Trudność przysparza także polskie tłumaczenie, które nie jest konsekwentne pod względem historycznym i nie zawsze precyzyjne. Wydaje się, że zabrakło niestety dobrej polskiej redakcji merytorycznej tekstu wykonanej przez specjalistę od historii XVI–XVIII w.

Adam Fijałkowski

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-1049-875X

Noty o Autorach

Beata Antoszevska – doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Zainteresowania naukowe: pedagogika lecznicza, choroba nowotworowa dzieci i młodzieży, relacja lekarz–pacjent. Wybrane publikacje: *Ku człowiekowi. Doświadczenie relacji z pacjentem w narracjach lekarzy. Wybrane zagadnienia pedagogiki leczniczej* (2018); „Wyjść poza biały fartuch” – dziecko jako podmiot relacji lekarz-pacjent – aspekt teoretyczny (2016). E-mail: beata.antoszevska@uwm.edu.pl

Aleksandra Berkowska – magister, absolwentka Wydziału Pedagogicznego UW, obecnie studentka studiów doktoranckich na tym samym wydziale. Obszary zainteresowań naukowych: funkcjonowanie dziecka przewlekle chorego (szczególnie z przewlekłymi chorobami skóry) w środowisku szkolnym, wpływ przewlekłych chorób skóry na jakość życia dzieci i młodzieży oraz działania w zakresie wsparcia społecznego kierowane do dzieci i młodzieży z chorobami przewlekłymi. W latach 2014–2016 wolontariusz w Fundacji Alabaster, wspierającej osoby chore na atopowe zapalenie skóry (AZS) i inne rodzaje atopii. Autorka beletrystycznej powieści dla młodzieży pod tytułem *Rana*, wydanej w 2017 roku, której główną bohaterką jest nastolatka chora na AZS. E-mail: a.berkowska@uw.edu.pl

Katarzyna Brzosko-Barratt – doktor, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Tytuł doktora otrzymała na Uniwersytecie Minnesota na Wydziale Pedagogicznym w USA i specjalizuje się w kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli języków obcych. Obecnie pracuje w Zakładzie Wczesnej Edukacji i Kształcenia Nauczycieli. Zainteresowania badawcze dotyczą zagadnień związanych z integracją językowo-przedmiotową (CLIL), łączeniem praktyki i teorii w kształceniu i rozwoju nauczycieli, wykorzystania badań nauczycielskich oraz portfolio nauczycielskiego w rozwoju zawodowym. Wraz z Magdaleną Szpotowicz stworzyła nowatorski kierunek kształcenia nauczycieli wczesnego nauczania języka angielskiego oraz nauczania dwujęzycznego. Razem z grupą wykładowców oraz mentorów założyła sieć 30 szkół partnerskich współpracujących z WP w celu rozwijania wiedzy i umiejętności dotyczących podejścia językowo-przedmiotowego (CLIL). Autorka wielu innowacji oraz grantów w dziedzinie kształcenia nauczycieli w Polsce i zagranicą. Kierownik międzynarodowego projektu Erasmus Plus „Developing Literacy in CLIL contexts”, którego celem jest stworzenie innowacyjnego podejścia do nauczania pisania, czytania oraz odbioru tekstu dla uczniów w szkołach dwujęzycznych. E-mail: k.brzosko-barratt@uw.edu.pl

Maria Chodkowska – profesor zwyczajny, kieruje Zakładem Socjopedagogiki Specjalnej UMCS w Lublinie. Prowadzi badania z zakresu pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej, m.in.

dotyczące społecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością, edukacji integracyjnej, wsparcia instytucjonalnego dla grup zagrożonych marginalizacją i wykluczeniem. Autorka i współautorka wielu monografii i artykułów naukowych z tych zakresów: *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi* (2004); *Razem damy sobie radę. W drodze do zintegrowanego społeczeństwa* (2009); *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej* (2007); *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym* (2012); *Metoda biograficzna wobec wyzwań pedagogiki specjalnej* (2014); *Twórczość i praktyka pedagogiczna Janusza Korczaka w kontekście teorii socjologicznej Floriana Znanieckiego* (2014); *Zmiana społeczna jako kategoria analizy postaw wobec problemów niepełnosprawności* (2015). E-mail: maria.chodkowska@poczta.umcs.lublin.pl

Adam Fijałkowski – doktor habilitowany, historyk wychowania i redaktor naczelny „Kwartalnika Pedagogicznego”. Specjalizuje się w historii wychowania w dawnych wiekach, a także w najnowszych dziejach dzieciństwa. Najważniejsze publikacje: *Puer eruditus. Idee edukacyjne Wincentego z Beauvais (ok. 1194–1264)* (2001); *Orbis pictus – Świat malowany Jana Amosa Komeńskiego/ Die Welt in Bildern des Johann Amos Comenius* (2008); *Tradycja i innowacja w Orbis sensualium pictus Jana Amosa Komeńskiego* (2012); J.A. Komeński, *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*, wstęp i przekł. polski A. Fijałkowski (2015); *Jaki patriotyzm?* (współaut., A. Wilkomirska 2016). E-mail: a.fijalkowski@uw.edu.pl

Zenon Gajdzica – profesor zwyczajny, kierownik Zakładu Inkluzji Społecznej i Edukacyjnej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, redaktor naczelny czasopisma „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”. Zainteresowania badawcze: edukacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, inkluzja i integracja edukacyjna, społeczne konteksty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną, metodologia badań społecznych. Autor prac: *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych* (2011); *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej* (2013); *(Nie)łatwe drogi wchodzenia w dorosłość przez osoby z niepełnosprawnością* (współaut. M. Bełza, D. Prysak 2017). E-mail: zenon.gajdzica@wp.pl

Piotr Gindrich – doktor habilitowany, adiunkt w Zakładzie Psychopedagogiki Specjalnej UMCS w Lublinie. Zainteresowania badawcze: konsekwencje psychospołecznych trudności w uczeniu się i zaburzeń towarzyszących, inkluzja edukacyjna i kulturowa osób z niepełnosprawnością; nieprzystosowanie psychiczne i społeczne oraz wsparcie edukacyjne. Autor i współautor kilku monografii, wielu rozdziałów w monografiach oraz artykułów naukowych wydanych w Polsce oraz za granicą, które koncentrowały się na problemach pedagogiki specjalnej. Wśród jego ważniejszych publikacji można wyróżnić: *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych* (2002, 2004); *Psychospołeczne komponenty nieprzystosowania. Wybrane zagadnienia* (2007); *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym* (2007); *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi* (2011); *Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE) – struktura i cechy psychometryczne narzędzia* (2014); *The Creative Potential and Self-Reported Learning Disabilities of Polish University Students who Major in Special Education* (2017). E-mail: p.gindrich@poczta.umcs.lublin.pl

Paula Guerra – an Associate Professor on the Department of Sociology of the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto (FLUP) and Researcher at the Institute of Sociology of the same University (IS-UP). Zainteresowania badawcze: opór kulturowy, kultura alternatywna, ze szczególnym uwzględnieniem muzyki rockowej. Wybrane publikacje: *DIY cultures and underground music scenes*, eds. (współaut. A. Bennet), Routledge, Oxford 2018; *Raw power: Punk, DIY and underground cultures as spaces of resistance in contemporary Portugal*, „Cultural Sociology” 2018, Vol. 12, Issue 2; *Keep it rocking: the social space of Portuguese alternative rock (1980–2010)*, „Journal of Sociology” 2016, Vol. 52, nr 4; *Music and more than music: The approach to difference and identity in the Portuguese punk*, „European Journal of Cultural Studies” 2015, Vol. 18, nr 2 (współaut. Augusto Santos Silva); *Punk, expectations, breaches and metamorphoses: Portugal, 1977–2012*, „Critical Arts” 2014, vol. 28, nr 1. E-mail: mariadeguerra@gmail.com

Zdzisław Kazanowski – doktor habilitowany, adiunkt w Zakładzie Socjopedagogiki Specjalnej UMCS w Lublinie. W prowadzonych przez siebie badaniach koncentruje się na zagadnieniach dotyczących uwarunkowań edukacji integracyjnej (przygotowaniu nauczyciela oraz gotowości integracyjnej uczniów). Autor oraz współautor wielu publikacji z obszaru pedagogiki specjalnej, w tym m.in.: *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej* (2007); *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo* (2011); *The Role of Drama Therapy in Fostering the Creativity of Individuals with Intellectual Disabilities: An Overview of the Lublin Teatrotterapia Workshops* (2014); *Społeczny wymiar współczesnej koncepcji niepełnosprawności intelektualnej* (2015); *Postrzeganie kompetencji zawodowych nauczyciela w edukacji inkluzyjnej – próba pomiaru* (2015); *Skala gotowości młodzieży do integracji szkolnej z rówieśnikami z niepełnosprawnościami – propozycja narzędzia* (2018). E-mail: Zak@interia.pl

Anna Kowalewska – doktor habilitowany, adiunkt w Katedrze Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Seksuologii Wydziału Pedagogicznego na Uniwersytecie Warszawskim. Członek krajowej i międzynarodowej grupy badawczej nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej HBSC. Autorka ponad 100 publikacji, raportów, rozdziałów w książkach z zakresu wpływu wybranych czynników biologicznych i środowiskowych na różne aspekty zdrowia i rozwoju człowieka. Zainteresowania badawcze ogniskuje wokół uwarunkowań i następstw podejmowania zachowań ryzykownych przez dzieci i młodzież, ze szczególnym uwzględnieniem roli środowiska szkolnego. E-mail: a.kowalewska@uw.edu.pl

Agnieszka Kowalska – magister, w ramach przygotowywanej pracy doktorskiej prowadzi badania nad aktywną integracją osób bezdomnych i długotrwale bezrobotnych. Zainteresowania naukowe: ustawiczna edukacja integracyjna, wykluczenie społeczne, aktywna integracja. E-mail: a_kowalska@vp.pl

Tomasz Leś – doktor, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zainteresowania naukowe: filozofia edukacji, pedagogika ogólna, metaetyka. Autor m.in. *The research potential of educational theory: On the specific characteristics of the issues of education*, „Educational Philosophy and Theory” 2017, nr 49/14. E-mail: tomasz.les@uj.edu.pl

Joanna Mazur – doktor nauk medycznych, ukończyła studia ekonomiczne ze specjalnością ekonometria i statystyka oraz studia podyplomowe z zarządzania projektami badawczymi. Pracuje w Instytucie Matki i Dziecka w Warszawie. Od początku kariery zawodowej zajmuje się analizami stanu zdrowia dzieci i młodzieży i jego uwarunkowaniami; współautorka kwestionariuszy do badania jakości życia związanej ze zdrowiem KIDSCREEN oraz krajowych adaptacji szeregu innych narzędzi badawczych; reprezentuje szerokie interdyscyplinarne zainteresowania na pograniczu nauk społecznych i zdrowia publicznego; od 2004 roku kieruje w Polsce międzynarodowymi badaniami nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej HBSC. Autorka i współautorka około 280 publikacji naukowych, aktualny indeks Hirscha równy 23. E-mail: joanna.mazur@imid.med.pl

Kamila Miler-Zdanowska – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pedagog specjalny, tyflopedagog, logopeda, adiunkt w Pracowni Tyflopedagogiki w Katedrze Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania badawczo-naukowe: orientacja przestrzenna i samodzielne poruszanie się osób z niepełnosprawnością wzroku, technologie wspomagające samodzielne poruszanie się tych osób, edukacja uczniów niewidomych i słabo widzących. Najważniejsze publikacje: *Tyflopedagogika wobec różnorodności współczesnych wyzwań edukacyjno-rehabilitacyjnych* (współaut. K. Czerwińska 2017); *New Technologies used in the special orientation of people with visual impairment. Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy* (2017); *Tyflopedagogika we współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej* (2015). E-mail: k.miler.zdanowska@gmail.com

Ewelina Młynarczyk-Karabin – magister, asystent w Zakładzie Edukacji i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Intellektualną Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Zainteresowania naukowe: funkcjonowanie dzieci z autyzmem, szczególnie w aspekcie komunikacji, nowe technologie w terapii i funkcjonowaniu dzieci z niepełnosprawnością. E-mail: emlynarczyk@aps.edu.pl

Małgorzata Moszyńska – doktor, adiunkt w Instytucie Pedagogiczno-Językowym w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Elblągu, kierownik Centrum Diagnostyki, Leczenia i Terapii Autyzmu przy WSSD w Olsztynie. Zainteresowania naukowe: pedagogika specjalna, diagnostyka różnicowa w autyzmie, Autystyczne Spektrum Zaburzeń – Zespół Aspergera, logopedia ortognatyczna. Wybrane publikacje: *Polymorphisms rs 6313 and rs 6341 in Serotoni Receptor Gene (HTR2A) and Serotonin Concentration in Autistic Children*, „Neuropsychiatri” 2018, nr 8 (5) (współaut. z A. Cieślińską, E. Fiedorowicz, B. Jarmołowską, N. Kordulewska, E. Kostyrą, H.F.J. Savelkou); *Vitamin D Receptor Gene Polymorphisms Associated with Childhood Autism*, „Brain” Sci. 2017 Sep 9; 7(9). pii: E115. doi: 10.3390/brainsci7090115 (współaut. z A. Cieślińską, E. Fiedorowicz, E. Kostyrą, B. Chwałą, M. Teodorowicz, H.F.J. Savelkou), *School environment in the Asperger Syndrome students narration, research conclusions*, „Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy” 19/2017 i in. E-mail: magmoszyn@gmail.com

Barbara Murawska – doktor, adiunkt, pracownik Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: problemy edukacyjne małych dzieci, nauka czytania i rozumienia czytanego tekstu, ewaluacja instytucji edukacyjnych, nierówności społeczne

w edukacji oraz kształcenie nauczycieli. Uczestnik programów badawczych: Identifying Teacher Quality Toolbox for Teacher Reflection; Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, polskiego zespołu *PIRLS 2011*. Członek zespołu realizującego projekt badawczo-wdrożeniowy pod nazwą *Eksperyment Kwidzyński*. Najważniejsze publikacje: *Segregacje na progu szkoły podstawowej* (2004); *Elementary Education in Poland: A Brief History and Current Research* (2005); *Pozwólmym dzieciom czytać* (2011); *Badanie umiejętności czytania* (2012); *Edukacja wczesnoszkolna* (2014). E-mail: barbaramurawska@uw.edu.pl

Ewa Skrzetuska – profesor SGGW, kierownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej i kierownik Katedry Edukacji i Kultury SGGW w Warszawie. Zainteresowania badawcze: pedagogika wczesnoszkolna i pedagogika specjalna w aspekcie integracji uczniów z niepełnosprawnością, głównie z zaburzeniami widzenia i trudnościami w uczeniu się, kształcenie nauczycieli. Wybrane publikacje: *Przyswajanie pisma przez uczniów ze słabym widzeniem w klasach 1–3* (2005); *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela* (red. 2011); *Problemy kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w uczelniach wyższych* (współred. M. Nowicka 2016). E-mail: ewa_skrzetuska@sggw.pl

Monika Skura – doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Absolwentka Wydziału Pedagogicznego UW i Akademii Pedagogiki Specjalnej. Zainteresowania badawcze: interdyscyplinarne ujęcie inności (w kontekście specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością) oraz psychospołeczne i edukacyjne aspekty relacji pełnosprawnym–niepełnosprawnym. Wybrane publikacje: *Ja–inni. Relacje społeczne osób z niepełnosprawnością* (2016); *Inkluzja w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej. Pytania, konteksty, dyskusje* (współred. G. Dryżałowska, M. Kuleta-Hulboj, A. Naumiuk, A. Steinhagen, 2018). E-mail: monika.skura@uw.edu.pl

Anida Szafrńska – doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania: problematyka osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wkraczających w dorosłość, wsparcie społeczne rodzin oraz pomoc osobom z zaburzeniami. E-mail: szafranska.anida@gmail.com

Piotr Zańko – doktor, adiunkt, pracownik Zakładu Interdyscyplinarnych Badań Nad Kulturą na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: opór kulturowy (w szczególności jego wizualne i muzyczne reprezentacje), pedagogika krytyczna (radikalna), metodologia badań jakościowych. Wybrane publikacje: *„Zabijemy was słowami”. Prowokacja kulturowa w przestrzeni miejskiej i w internecie* (2012); *“Fallen, fallen is Babylon”. Polish punk rock music in the 1980s, [w:] Keep it simple, make it fast! An approach to underground music scenes*, eds. P. Guerra, T. Moreira, vol. 1 (2015). E-mail: piotr.zanko@gmail.com

Informacja o czasopiśmie

„Kwartalnik Pedagogiczny” (rok założenia 1956) jest ogólnopolskim pismem naukowym. Wydawcą czasopisma jest Uniwersytet Warszawski we współpracy z jego Wydziałem Pedagogicznym, a usługodawcą są Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Czasopismo jest prenumerowane zarówno w Polsce, jak i za granicą.

„Kwartalnik Pedagogiczny” jest czasopismem punktowanym, umieszczonym w bazie ERIH (European Reference Index for the Humanities), CEEOL (Central and Eastern European Online Library) oraz CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities). Zgodnie z wykazem czasopism naukowych MNiSW z 31 lipca 2019 roku za publikację w „Kwartalniku Pedagogicznym” przysługuje autorowi 20 punktów.

„Kwartalnik Pedagogiczny” jest objęty Programem Wsparcia dla Czasopism Naukowych MNiSW.

Najważniejszym celem „Kwartalnika Pedagogicznego” jest umożliwianie i pobudzanie dyskusji na poziomie akademickim wokół najważniejszych dla współczesności problemów edukacyjnych. Redakcja prowadzi intensywną współpracę międzynarodową, co sprzyja popularyzowaniu dorobku polskiej pedagogiki wśród pedagogów obcojęzycznych, a jednocześnie ułatwia polskim pedagogom poznanie tego, co dzieje się w pedagogice w innych krajach (publikowanie tłumaczeń prac obcojęzycznych).

Pismo jest otwarte zarówno dla prac już uznanych autorów, jak i dla początkujących adeptów nauki. „Kwartalnik Pedagogiczny” jest pismem o szerokim profilu: zamieszczane są w nim materiały z różnych subdyscyplin pedagogiki, w tym z pedeutologii, andragogiki, historii wychowania, pedagogiki porównawczej, dydaktyki, pedagogiki społecznej, psychologii edukacji, filozofii edukacji, a także z problematyki wychowania estetycznego. Teksty zamieszczane są po ich uprzednim zaopiniowaniu przez dwóch niezależnych recenzentów, zgodnie z wymogami double blind peer review, co pozwala na selekcję nadsyłanych materiałów.

Podstawowe działy czasopisma to: artykuły, colloquia (teksty w językach obcych – angielskim lub niemieckim) materiały i sprawozdania z badań, edukacja w innych krajach oraz recenzje. Teksty publikowane są razem ze streszczeniami w języku angielskim. Okazjonalnie pojawiają się także sprawozdania z odbytych konferencji, zarówno ogólnopolskich, jak i zagranicznych z udziałem polskich pedagogów.

Wytyczne dla Autorów

Prosimy Autorów, zamierzających opublikować swój tekst w „Kwartalniku Pedagogicznym”, o przestrzeganie następujących zasad przy przygotowaniu maszynopisu:

- Σ Maksymalna objętość całego tekstu (z bibliografią) powinna wynosić 15 stron znormalizowanych (27 000 znaków ze spacjami).
- Σ Przyjmujemy recenzje książek opublikowanych w roku nadesłania recenzji lub najpóźniej dwa lata wcześniej (np. w 2018 roku – książki opublikowane w roku 2018, 2017 i 2016).
- Σ Przyjmujemy teksty w języku polskim, angielskim i niemieckim wraz ze streszczeniami w języku polskim i angielskim.
- Σ Prosimy nie zamieszczać w tekście kolorowych diagramów, wykresów i ilustracji. Akceptujemy tylko tabele.
- Σ W tekście należy podać pełne imiona osób wymienionych po raz pierwszy.
- Σ Obowiązuje następujący standard przypisów:
 - Przypisy bibliograficzne umieszczone są bezpośrednio w tekście i zawierają tylko nazwisko autora, rok wydania dzieła i numer strony, np.: (Jaeger 2000: 5).
 - Gdy przytaczamy dwie książki tego samego autora wydane w tym samym roku, stosujemy zapis: (Kozakiewicz 2001a; Kozakiewicz 2001b).
 - Jeśli cytujemy kilku autorów, przyjmujemy porządek chronologiczny, a nie alfabetyczny: (Kwaśnica 2001: 5; Cannatella 2006: 78).
 - Jeśli przytaczana praca ma dwóch autorów, umieszczamy oba nazwiska; w przypadku większej liczby autorów, podajemy pierwsze nazwisko i „i in.”, np.: (Dehnel i in. 2001).
 - Jeśli cytujemy dokumenty, podajemy początek zapisu bibliograficznego, np.: (Dz.U. 2006, nr 97, poz. 674), (Ankieta socjologiczna...).
- Σ Taka forma przypisów wymaga odpowiedniego zacytowania w bibliografii, zamieszczonej po tekście artykułu, np.:
 - Jaeger W. 2000. *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa.
 - Reut M. 2005. *Narracja, tożsamość, etyczność*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław, s. 66–79.
 - Kozakiewicz M. 1993. *Wychowanie do demokracji w okresie wielkiej zmiany w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 21–28.
 - Ustawa z 26.01.1982, Karta Nauczyciela; tekst ujednolicony: Dziennik Ustaw 2006 nr 97, poz. 674 z poprawkami.
 - Ankieta socjologiczna na temat świadomości historycznej młodzieży, przeprowadzona na zlecenie OBOP w latach 1991–92, 827 ankiet, BUW Rps nr akces. 3174.
- Σ Opis bibliograficzny strony WWW musi zawierać nazwisko autora i tytuł pracy, tryb dostępu, protokół dostępu (miejsce, ścieżka, nazwa), a także datę dostępu, np.:
 - Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością (po roku 1989)*, dostępny na: <http://www.pedagog.uw.edu.pl/THE/Hejnicka.pdf> (otwarty 25 stycznia 2007).
- Σ W bibliografii należy podać nazwiska tłumaczy cytowanych prac obcojęzycznych.

INFORMACJA O PRENUMERACIE

Ceny „Kwartalnika Pedagogicznego” w roku 2019:

Prenumerata roczna (4 numery) – 80,00 zł,

Prenumerata półroczna (2 numery) – 40,00 zł,

Opłata za pojedynczy numer – 20,00 zł.

Wydanie papierowe z 10% rabatem oraz wersję elektroniczną czasopisma można kupić w księgarni internetowej Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego www.wuw.pl

Prenumeratę „Kwartalnika Pedagogicznego” prowadzą:

RUCH S.A., www.prenumerata.ruch.com.pl, e-mail: prenumerata@ruch.com.pl,

tel. 22 693 70 00 lub 801 800 803,

KOLPORTER SA, www.dp.kolporter.com.pl/prenumerata,

GARMOND PRESS SA, www.garmondpress.pl/prenumerata

Subscription orders for all journals published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise:

ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa, Poland, www.arspolona.com.pl,

tel. 48 22 509 86 00,

ABE-IPS Sp. z o.o., ul. Grzybowska 37A, 00-855 Warszawa, Poland, www.abe.pl,

e-mail: info@abe.pl, tel. 48 22 654 06 75.

Indeks 363146

PL ISSN 0023-5938