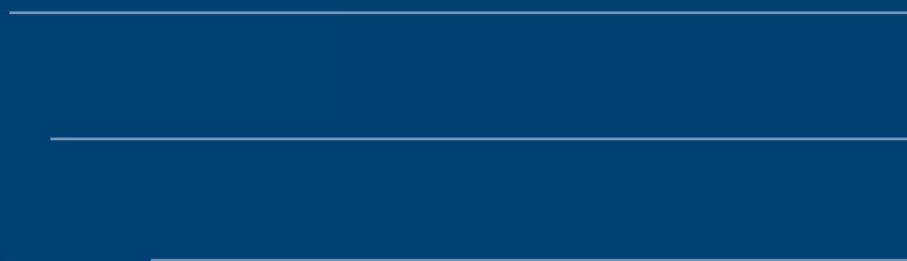


KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIX: 2024

NUMER 1 (271)



KWARTALNIK
PEDAGOGICZNY

MIĘDZYKARODOWA RADA NAUKOWA,
PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Prof. Michael Apple, the John Bascom Professor of Curriculum and Instruction
and Educational Policy Studies at the University of Wisconsin-Madison
and Distinguished Professor of Educational Policy Studies at Northeast
Normal University in China, USA i Chiny

Prof. Gert Biesta, Maynooth University, Ireland, The University of Edinburgh, UK,
the University of Humanistic Studies, Holandia

Prof. Maria Assunção Flores, University of Minho, Portugalia

Prof. A. Lin Goodwin, University of Hong Kong, Hongkong

Prof. Eric Mangez, University of Louvain, Belgia

Prof. Joe O'Hara, Dublin City University, Irlandia

Prof. Qing Qu, University College London, Wielka Brytania

Prof. Barbara Schneider, John A. Hannah University Distinguished Professor
in the College of Education and the Department of Sociology, USA

Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Prof. dr hab. Anna Odrowąż-Coates, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki

Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIX: 2024

NUMER 1 (271)

Interdyscyplinarne podejścia do zdrowia,
edukacji i wsparcia społecznego:
Badania nad rozwojem i integracją



Warszawa 2024

Rada Redakcyjna: **Joanna Madalińska-Michalak** (red. naczelna), **Grzegorz Szumski**, **Elżbieta Durys**,
Agnieszka Naumiuk, **Joanna Dobkowska**, **Katarzyna Dworakowska** (sekretarz redakcji)

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**

Redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938

e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Authors, 2024

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Pismo objęte dofinansowaniem Ministerstwa Edukacji i Nauki w ramach programu
„Rozwój czasopism naukowych”.

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7
<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

Studio DTP: **Beata Stelęgowska**

Spis treści

ARTYKUŁY

Małgorzata Obara-Gołębiowska – The impact of interdisciplinary weight loss intervention on reduction in BMI and depression and anxiety levels [HADS] in patients with obesity. A study with repeated measurements design	7
Tatevik Karapetyan – Exploring the best practices of NGOs in IT-related empowering solutions for women/girls: The case of Armenia and Poland	23
Marlena Duda – Autonomia i uczestnictwo a różnicowanie Ja u osób z długotrwałą niepełnosprawnością ruchową – moderacyjna rola płci	45
Iwona Skrzypczyk-Gałkowska – Teoretyczne podstawy rewalidacji a zajęcia rewalidacyjne dla uczniów z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej ogólnodostępnej	63
Katarzyna Pająk – Macierzyństwo w obliczu niepełnosprawności intelektualnej dziecka .	79
Kinga Misiniec, Marek Misiniec, Anna Myrda, Grzegorz Struzikiewicz – Znaczenie otoczenia fizycznego dla rozwoju dzieci w wieku od 3 do 6 roku życia – badanie nad efektywnością oddziaływania mebli edukacyjno-terapeutycznych umieszczonych w salach przedszkolnych	95
Natalia Kowalczyk – O przeniesieniach leksykalnych w międzykulturowym nauczaniu języka polskiego	117

ARTYKUŁ RECENZYJNY

Robert Pawlak – Małe dzieci w polityce państwa. Uwagi na marginesie raportu Klubu Jagiellońskiego	135
Noty o Autorach	151

Content

ARTICLES

Małgorzata Obara-Gołębiowska – The impact of interdisciplinary weight loss intervention on reduction in BMI and depression and anxiety levels [HADS] in patients with obesity. A study with repeated measurements design	7
Tatevik Karapetyan – Exploring the best practices of NGOs in IT-related empowering solutions for women/girls: The case of Armenia and Poland	23
Marlena Duda – Autonomy, participation and the differentiation of Self in persons with long-term physical disabilities – the moderating role of gender	45
Iwona Skrzypczyk-Galkowska – Theoretical foundations of revalidation and revalidation classes for high school students with Asperger’s syndrome in mainstream education	63
Katarzyna Pająk – Motherhood in the face of a child’s intellectual disability	79
Kinga Misiniec, Marek Misiniec, Anna Myrda, Grzegorz Struzikiewicz – The importance of the physical environment for the development of children aged 3 to 6. A study on the effectiveness of educational and therapeutic furniture placed in preschool rooms	95
Natalia Kowalczyk – Lexical transfers in intercultural Polish language teaching	117

REVIEW ARTICLE

Robert Pawlak – Young children in public policy. Comments on the report by the Jagiellonian Club about childcare for children below 3 years old	135
Contributors to this issue	151

Małgorzata Obara-Golebiowska

*University of Warmia and Mazury in Olsztyn**

E-mail: m.obara-golebiowska@uwm.edu.pl

ORCID: 0000-0003-0057-4365

The impact of interdisciplinary weight loss intervention on reduction in BMI and depression and anxiety levels [HADS] in patients with obesity. A study with repeated measurements design**

Summary

The article presents a study analyzing changes in body mass and depression and anxiety levels among the patients of the Obesity Clinic at the Municipal Hospital in Olsztyn. The aim of this study was to analyze long-term weight loss maintenance, and to evaluate depression and anxiety levels in people with obesity who participated in a weight loss treatment program in the Obesity Clinic in Olsztyn. Forty-five patients participated in a two-week weight loss program. During the treatment, the patients received support from a dietitian, a psychologist, a physician and a physiotherapist. The participants learned to consume regular meals five times a day (1200 kcal per day) to develop new eating habits, and they performed regular physical activity. During cognitive-behavioral therapy, the participants learned techniques that enabled them to reinforce new eating habits and adhere to a healthy diet. The patients were educated by all specialists during the two-week program in the obesity clinic. The study presents the results of the weight loss program in terms of body mass reduction and treatment of anxiety and depression which are often experienced by people with obesity who are unable to lose weight. The BMI and depression and anxiety levels were measured four times: before the weight loss program, at the end of the two-week program, as well as three and six months after the program. The results indicate that the program was effective in promoting sustainable weight loss.

* Address: Katedra Psychologii Klinicznej, Rozwoju i Edukacji, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, ul. Benedykta Dybowskiego 13, 10-723 Olsztyn, Poland

** The publication was financed by the University of Warsaw.

Keywords: obesity, psycho-pedagogical aspects, body mass reduction, interdisciplinary intervention, BMI, depression and anxiety, HADS.

Introduction

Obesity is a lifestyle disease which has escalated to the level of an epidemic in the 21st century. Depending on the severity of psychophysical complications, obesity may lead to psychophysical disability of both the individual and the society (Clark et al., 2023; Hannum et al., 2004).

Obesity is a complex disease. Body mass is determined by the interactions between genetic, familial, behavioral, cultural, and environmental factors (Dai, Alsalhe, Chalhaf, Riccò, Bragazzi, & Wu, 2020). Obviously, the primary factor responsible for patient weight control is inadequate diet and insufficient physical activity (Moschonis & Trakman, 2023). Psychological factors also exert a significant influence on weight gain and sustainable weight loss. Depression, anxiety disorders, and obesity are commonly co-occurring disorders. This may be determined by their common biological background (Bornstein, Schuppenies, Wong, & Licinio, 2006; Frank, Jokela, Batty, Lassale, Steptoe, & Kivimäki, 2022). Moreover, depression and obesity have been determined to potentially represent the same pathological process. Particularly atypical forms of depression are related to an increase in appetite, regulation of emotions by means of food, reduction of physical activity, and therefore an increase in body mass (Jokela & Laakasuo, 2023; Rosmond, 2004). Moreover, psychological consequences resulting from social stigmatisation of obesity cause the occurrence or intensification of pre-existing depression-anxiety problems (Obara-Gołębiowska, 2016; Puhl & Brownell, 2003). Results of long-term research also emphasise the strong mutual correlation between obesity and depression. It shows that depression increases the probability of the development of obesity (Silva, Coutinho, Ferriani, & Viana, 2020). An opposite dependency also exists, where being obese causes depression. Moreover, efficient reduction of body mass turns out to be a factor in decreasing the level of depression. Being depressive makes it difficult to change one's eating habits, and therefore – to lose excessive weight (Fulton, Décarie-Spain, Fioramonti, Guiard, & Nakajima, 2022; Oyekcin, Yildiz, Şahin, & Gür, 2011). In research by Svenningsson, Björkelund, Marklund and Gedda (2012), depression and anxiety disorders were diagnosed in 25% of obese patients.

Due to the multi-faceted etiology of obesity, various intervention techniques are recommended in weight loss programs. These techniques are implemented by a multidisciplinary team of specialists, including physicians, dieticians, physiotherapists, psychologists and, in some cases, surgeons (Kheniser, Saxon, &

Kashyap, 2021; Tur, Alòs, Iglesias, Luque, Colom, Escudero, & Burguera, 2011). Evidence-based weight loss methods effectively contribute to the treatment of obesity and co-morbid conditions. Cognitive-behavioral therapy (CBT) is one of such methods (Dalle Grave, Soave, Ruocco, Dametti, & Calugi, 2020; Gade, Hjelmesæth, Rosenvinge, & Friberg, 2014; Spoer & Fullilove, 2015). Obesity treatment involves lifestyle changes, consumption of regular meals, calorie reduction and exercise (Castelnuovo, Pietrabissa, Manzoni, Cattivelli, Rossi, Novelli, & Molinari, 2017; Comşa, David, & David, 2020). Cognitive-behavioral therapy is often incorporated into weight loss treatments to reinforce new eating habits (Moraes et al., 2020). It enables patients with obesity to change negative self-perceptions as well as attitudes towards the world and people who prevent them from making healthier life choices. The participants are taught practical skills for changing unhealthy habits and achieving healthy weight. This is a very important consideration when obesity results from unsustainable behavioral patterns and low levels of physical exertion (Wadden & Foster, 2000). Cognitive-behavioral therapy is also effective in the treatment of depression and anxiety which can directly influence weight loss and long-term weight loss maintenance (Castelnuovo et al., 2017). Depression and anxiety contribute to overeating, and they must be addressed during therapy. According to research, psychological factors are crucial for implementing effective lifestyle changes and achieving weight loss goals (Jackson, Steptoe, Beeken, Kivimaki, & Wardle, 2014). The key strategies in CBT include stimulus control, problem solving training, motivational interviews, cognitive restructuring, behavioral changes and self-monitoring, goal formulation and analysis of weight loss obstacles. Ash and colleagues (2006) demonstrated that a short-term weight loss program involving CBT delivered positive outcomes immediately after the treatment and at nine-month follow-up. Also the review of the studies about the effectiveness of CBT in implementing lifestyle changes proven the efficacy of CBT interventions in implementing lifestyle changes, especially for weight loss and weight maintenance (Kurnik Mesarič et al., 2023). According to research, both individual and group therapy are effective in obesity management (Comşa et al., 2020; Dalle Grave et al., 2020; Kheniser, Saxon, & Kashyap, 2021).

As is widely known, obesity is a factor leading to numerous psychophysical complications in the general population (Dai et al., 2020). For this reason, it is very important to conduct research focused on finding effective ways to fight obesity. Therefore, the aim of this study was to analyze long-term weight loss maintenance, and to evaluate depression and anxiety levels in people with obesity who participated in a two-week weight loss treatment program in the Obesity Clinic in Olsztyn.

Materials and methods

The study involved 45 women with obesity aged 26 to 66 years ($M = 51,7$; $SD = 12,2$), with a BMI higher than 30 ($M = 35,57$; $SD = 2,36$). Sample selection was performed in accordance with the so-called inclusion criteria. These included: female sex, age over 18, and body mass suggesting obesity. The criteria excluding from the research include failure to meet the basic criteria of inclusion in the research, pregnancy, lactation, legal restrictions, lack of consent for participation in the examination, and absence of sanity due to a mental disorder, serious mental disorders, or addiction.

Table 1. Sociodemographic characteristics of the study group

Education (N)	
Occupational	4
Secondary	16
Higher	25
Marital status (N)	
Married	26
Divorced	8
Widow	6
Single	5
Place of residence (N)	
Village	5
City under 100,000 inhabitants	16
City over 100,000 inhabitants	24

All participants gave verbal consent to participate and the study was approved by the University of Warmia and Mazury Ethics Committee for Scientific Research, Olsztyn, Poland. All subjects participated in a two-week weight loss program in the Obesity Clinic of the Municipal Hospital in Olsztyn. During the program, the patients were placed on a 1200 calorie diet composed of five daily meals. The number of calories and the diet received by the patients was determined by the dietician working on the ward. The focus of the program is on the consumption of regular meals to promote healthy eating habits. The participants were regularly monitored by a diabetologist and an endocrinologist and received round-the-clock nursing care. All patients attended individual and group therapy sessions. During therapy, the patients learned cognitive-behavioral strategies which were helpful during weight loss. The acquired techniques promoted self-control, stimulus control, slow eating, and behavioral reinforcement. The patients were educated about healthy nutrition and the role of social support during weight loss. Other therapeu-

tic techniques were also deployed during individual sessions, including cognitive restructuring, problem solving skills and constructive strategies for coping with stress, depression and negative emotions. The program also included group and individual meetings with a dietician. The patients attended daily physiotherapy sessions, including hydro massage and dry massage. The program involved daily exercise routines, including group training and individual training, to improve the participants' physical fitness levels. The patients also attended dance classes taught by a professional instructor. The participants had free access to the sauna, gym, and exercise beds. During all the above activities, the patients received health education and advice from a physician, a dietician, a psychologist, and a physiotherapist.

After leaving the hospital, each patient received individual guidance from a dietician on diet and the appropriate number of calories. For 3 months after the end of the stay, all patients benefited from the obligatory psychological consultations held twice a month. Meetings were held at the patient's place of residence, via the Internet or by phone. At the meetings, patients received support and psychological help depending on their individual situation and needs. While providing psychological help, cognitive-behavioral strategies were used, consistent with the previous two-week intervention. For the next three months, the patients managed to maintain the introduced changes on their own.

Conducted measurements

The following parameters were measured four times: body mass, body height, and depression and anxiety levels. The first measurement was performed on the first day of the weight loss program. The second measurement was conducted upon the completion of the two-week treatment. The third and fourth measurements were performed three and six months after the weight loss program, respectively. Patients were instructed how to measure their own body weight. They were asked to weigh themselves in the morning on an empty stomach. The results of the third and fourth measurements were collected by post or e-mail.

Changes in body mass were determined by calculating the body mass index based on the following formula: $BMI = \text{body mass} / (\text{body height})^2$. The BMI does not measure body fat percentage, but it is a reliable indicator of obesity, overweight and underweight. The commonly accepted BMI ranges are underweight – BMI < 18.5, normal weight – BMI = 18.5 – 24.99, overweight – BMI = 25 – 29.9, class I obesity – BMI = 30 – 34.9, class II obesity – BMI = 35–39.9, class III obesity – BMI > 40.

The applied research tool was Hospital Anxiety and Depression Scale HADS (Zigmond & Snaith, 1983). The questionnaire is applied to analysing the level of

anxiety and depression in hospitalised patients and outpatients. This research employed the HADS scale in the Polish adaptation by de Walden-Galuszko and Majkowicz (2000). The questionnaire is used to measure anxiety and depression levels in inpatients and outpatients. It consists of 14 questions, including 7 items examining anxiety and 7 items relating to depressive symptoms. The sensitivity of the depression subscale is 90.0%, and the specificity is 92.2%. Sensitivity of the anxiety subscale is 86.5%, specificity – 94.9%, Cronbach's alpha coefficient for the depression subscale is 0.9, for the anxiety subscale – 0.8. Responses are assessed according to a 4-point Likert scale (0–3). In both subscales, scores are summed. Scores of 0 to 7 indicate a level of anxiety and/or depression within the normal range, 8 to 10 – a borderline score, while a score of 11 points and above indicates a pathological level of the measured variables.

During the fourth measurement, the patients were asked the following question: “In your opinion, which factors were most helpful and which were most detrimental to maintaining weight loss and the lifestyle changes introduced during the program?”.

Statistical method

Calculations were performed using the Statistica 12 package. The normality of data distribution was evaluated with the Shapiro-Wilk W test. The Friedman test for one-way ANOVA by ranks was used for variables that were not normally distributed or when the assumption of homogeneity of variance was not met during the comparison of the measured parameters and questionnaire results over time (measurements 1 vs. 2 vs. 3 vs. 4). Significant differences were analyzed with the Conover-Inman post-hoc test.

Results

Presented below are the results relating to changes in BMI levels and depression and anxiety in patients participating in a two-week weight loss program in the Obesity Clinic of the Municipal Hospital in Olsztyn and at 3 and 6 months after leaving the hospital.

The calculated values of BMI were normally distributed at every point in time, and the assumption of homogeneity of variance was met ($p=0.287$), which suggests that repeated measures ANOVA should be used. However, the assumption of sphericity ($p=0.000$ in Mauchly's sphericity test) was not met. Therefore, the significance of differences was verified with the use of multivariate tests for repeated measurements.

Table 2. Results for BMI – Descriptive statistics

Descriptive statistics	<i>N</i> important	Average	Median	Minimum	Maximum	<i>SD</i>
BMI I	45	34.6	34.3	30.2	48.1	6.0
BMI II	45	32.6	33.0	28.9	45.2	5.9
BM III	45	30.4	30.1	27.5	42.0	5.2
BMI IV	45	29.6	30.0	2.1	39.2	4.6

Table 3. Results for BMI – Homogeneity tests for variance

Homogeneity tests for variance	Hartley	Cochrane	Bartlett	<i>a</i>	<i>p</i>
	<i>F</i> max	C	Chi-square	<i>df</i>	
BMI	1.7	0.3	3.8	3	0.287

Table 4. Results for BMI – Mauchley sphericity test

Mauchley sphericity test	<i>W</i>	Chi-square.	<i>df</i>	<i>p</i>
TIME	0.2	73.3	5	0.000

Table 5. Results for BMI – Multivariate tests for repeated measurement

Multivariate tests for repeated measurement	Test	Value	<i>F</i>	Effect	Error	<i>p</i>
				<i>df</i>	<i>df</i>	
TIME	Wilks	0.1	128.7	3	42	0.000
	Pillai	0.9	128.7	3	42	0.000
	Hotelln.	9.2	128.7	3	42	0.000
	Roy	9.2	128.7	3	42	0.000

BMI values differed significantly ($p=0.000$) in measurements 1–4. The average BMI was determined at 34.6 ($SD \pm 6.0$) in measurement 1, 32.6 ($SD \pm 5.9$) in measurement 2, 30.4 ($SD \pm 5.2$) in measurement 3, and 29.6 ($SD \pm 4.6$) in measurement 4.

Table 6. Results for BMI – Test post-hoc NIR

Test post-hoc NIR	BMI I	BMI II	BM III	BMI IV
BMI I		0.000	0.000	0.000
BMI II	0.000		0.000	0.000
BM III	0.000	0.000		0.005
BMI IV	0.000	0.000	0.005	

Significant differences ($p < 0.05$) were noted in each compared pair of variables, and the least significant difference ($p = 0.005$) was observed between measurements 3 and 4.

Table 7. Results for HADS – Descriptive statistics

Descriptive Statistics	<i>N</i> important	Average	Median	Minimum	Maximum	<i>SD</i>
HADS Depression I	45	16.4	17.0	4.0	25.0	4.3
HADS Depression II	45	15.3	15.0	7.0	23.0	3.1
HADS Depression III	45	14.6	14.0	7.0	21.0	2.9
HADS Depression IV	45	14.5	14.0	7.0	21.0	2.8
HADS Anxiety I	45	16.5	18.0	8.0	23.0	4.3
HADS Anxiety II	45	15.8	16.0	5.0	23.0	4.0
HADS Anxiety III	45	14.8	15.0	5.0	21.0	3.9
HADS Anxiety IV	45	14.7	15.0	5.0	21.0	3.9

Table 8. Results for HADS (Anxiety) – ANOVA Friedman

ANOVA Friedman	Average	Sum	Average	<i>SD</i>
Chi square ANOVA ($N = 45$, $df 3$) = 25,7 $p .00001$	Range	Range		
HADS Anxiety I	3.0	136.0	16.5	4.3
HADS Anxiety II	2.5	112.5	15.8	4.0
HADS Anxiety III	2.0	88.5	14.8	3.9
HADS Anxiety IV	2.0	88.6	14.7	3.9
Value p – post-hoc	I	II	III	IV

ANOVA Friedman	Average	Sum	Average	SD
HADS Anxiety I		0.007	0.000	0.008
HADS Anxiety II	0.007		0.006	0.006
HADS Anxiety III	0.000	0.006		0.005
HADS Anxiety IV	0.000	0.006	0.953	

Significant differences ($p=0.000$) were observed between HADS-M scores for anxiety in measurements 1–4. Significant differences in HADS-M scores for anxiety were noted in each compared pair of measurements, excluding the differences between measurements 3 and 4 ($p=0.953$) which were not statistically significant ($p>0.05$).

Table 9. Results for HADS (Depression) – ANOVA Friedman

ANOVA Friedman	Average	Sum	Average	SD
Chi square ANOVA ($N=45$, $df\ 3$) = 19,0 $p\ .00028$	Range	Range		
HADS Depression I	3.0	134.5	16.4	4.3
HADS Depression II	2,5	112.0	15.3	3.1
HADS Depression III	2,0	91.5	14.6	2.9
HADS Depression IV	2.0	91.6	14.5	2.8
Value p – post-hoc	I	II	III	IV
HADS Depression I		0.017	0.000	0.017
HADS Depression II	0.017		0,029	0.029
HADS Depression III	0.000	0.029		1.000
HADS Depression IV	0.017	0.029	1.000	

Significant differences ($p=0.000$) were observed between HADS-M scores for depression in measurements 1–4, excluding the differences between measurements 3 and 4 ($p=1.000$), which were not statistically significant ($p>0.05$).

The most frequent responses are presented in the table below.

Table 10. The participants' responses regarding factors which were most helpful and most detrimental to weight loss during the program and weight loss maintenance after the program – measurement 4

<p>Factors that were most helpful in adopting healthy eating habits and performing physical activity</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge disseminated by the physiotherapist, dietician, psychologist and physician during group sessions; • Lifestyle changes and physical activity during the program; • Individual sessions with a dietician concerning healthy eating habits – the acquired knowledge was introduced to daily practice after the program; • Individual sessions with a physiotherapist concerning the safest and most effective types of exercise – the acquired knowledge was introduced to daily practice after the program; • Individual sessions with a physician concerning health and treatment options – the acquired knowledge was introduced to daily practice after the program; • Behavioral techniques and strategies that were learned during the program and introduced to daily practice after the treatment. Individual sessions with a therapist during which the participants learned about cognitive strategies for changing unhealthy habits; • Support from other participants after the end of the program (communication by telephone and email).
<p>Factors that were most detrimental to maintaining healthy eating habits and exercising after the program</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Work-related stress; • Tight work schedule makes eating regular meals impossible; • Other household members do not approve of the changes in the patient's diet; • Friends and family members do not approve the patient's abstinence from certain foods during social events; • Travel; • Lack of professional support after the program.

Discussion

This study evaluated the long-term effectiveness of a two-week interdisciplinary weight loss program for patients with obesity with BMI > 30. The aim of the study was to analyze the influence of lifestyle changes and coping strategies on the patients' BMI and depression and anxiety levels. The results were used to address the research problem. The investigated parameters were measured in 45 participants on four dates. The first measurement was performed on the first day of the two-week weight loss program, and the second measurement was conducted directly after the end of the program. The results indicate that the program contributed to a significant improvement in the evaluated parameters. A significant reduction in BMI and levels of depression and anxiety was observed during the

second measurement. Previous study demonstrated that patients with obesity participating in two-week weight loss programs were able to improve their quality of life in the physical, psychological, social and environmental dimension when they received multidisciplinary assistance from trained specialists (Obara-Gołębiowska & Salwach-Kuberska, 2017). Similar results were reported by other researchers who observed that interdisciplinary weight loss programs promoting healthy lifestyle changes brought positive outcomes in objective and subjective perceptions of the patients' physical and psychological well-being (Comşa et al., 2020; Pratt, Lazorick, Lamson, Ivanescu, & Collier, 2013; Stubbs, Hillier, Pallister, Avery, McConnon, & Lavin, 2015).

The results of the third and fourth measurements were used to assess long-term outcomes three and six months after the program. The third measurement was conducted three months after the weight loss program. According to the elicited information, none of the participants gave up healthy eating habits or exercise. The acquired knowledge and coping strategies contributed to sustained weight loss and healthy lifestyle changes. Further weight reduction and lower levels of depression and anxiety were observed in the studied group of patients. An improvement in the psychological well-being of patients who lost weight was also reported by Stapleton et al. (2013). The fourth and last measurement was performed six months after the weight loss program. All the surveyed patients adhered to healthy eating habits and continued to exercise six months after the program. The last measurement also revealed a significant decrease in body mass and BMI. However, six months after the program, the severity of depression and anxiety was not changed in comparison to the level noted during the third measurement. Clinical experience shows that the feelings of satisfaction, enthusiasm, regained control, and motivation are somewhat diminished several months after the weight loss program. The lifestyle changes that must be introduced for sustained weight loss pose a considerable challenge and require significant involvement, perseverance and self-control that can be compromised under exposure to physical, psychological, and social stressors (Tsigos et al., 2009). According to the surveyed subjects, the absence of professional support after the program detracted from their motivation to maintain healthy lifestyle changes in the face of a crisis. The patients believed that regular support would improve their well-being, increase satisfaction, and minimize fluctuations in their motivation for change. Work- and family-related problems were also regarded as significant obstacles to sustained weight loss. Most patients agreed that the knowledge disseminated by dieticians and physiotherapists and the cognitive-behavioral techniques learned during the program were very helpful in maintaining healthy eating habits. The practiced weight loss strategies enabled the participants to introduce positive changes in their daily lives.

However, there are some limitations to the present study that should inform future work. The major limitation of the present study is small research group – 45 and lack of male respondents. Future research covering larger research groups with male respondents would be an interesting follow-up of the present study.

Conclusions

The evaluated interdisciplinary weight loss intervention was an effective method of obesity treatment. In subjects with obesity with BMI > 30, weight loss was accompanied by a reduction in depression and anxiety levels. According to research, an improvement in the patients' well-being is a motivational factor that contributes to the maintenance of positive lifestyle changes and minimizes the risk of undesirable behaviors (Burke, Ewing, Ye, Styn, Zheng, Music, & Sereika, 2015; Kheniser et al., 2021; Łuszczynska, 2007; Ogińska-Bulik, 2007). Effective weight loss also helps ease depression (Gautam, Tripathi, Deshmukh, & Gaur, 2020; Oyekcin et al., 2011). In the present study, depression and anxiety levels decreased in the first three months after the weight-loss program. Six months after the program were comparable to the results noted during the third measurement. It should be noted, however, that the main aim of the program was to assist the participants in reducing their body mass, and this goal was fully met. The effectiveness of interdisciplinary weight loss programs in the treatment of obesity was also confirmed by other researchers. For instance, according to Powell et al. (2007), physicians, dieticians, psychotherapists, and physiotherapists should work together during weight loss interventions to develop detailed lifestyle change plans for sustained weight loss. Effective interventions in weight loss programs should rely on the knowledge and experience of professionals who resort only to evidence-based therapeutic techniques. The cited authors also recognized the effectiveness of cognitive-behavioral techniques in instilling self-control and eradicating unhealthy habits in patients with obesity. Other studies also demonstrated that weight loss interventions combining a low-calorie diet with physical activity and cognitive-behavioral therapy are highly effective in the long-term (Fabricatore et al., 2007; Kurnik Mesarič et al., 2023; Obara-Gołębiowska, 2017). Conclusions and practical implications resulting from the conducted research may contribute to scientific disciplines such as rehabilitation psychology and special pedagogy in connection with therapy and rehabilitation of patients.

Funding:

This work was supported by University of Warmia and Mazury, Olsztyn, Poland.

Conflicts of Interest:

There is no conflict of interests.

References

- Ash, S., Reeves, M., Bauer, J., Dover, T., Vivanti, A., Leong, C., & Capra, S. (2006). A randomised control trial comparing lifestyle groups, individual counselling and written information in the management of weight and health outcomes over 12 months. *International Journal of Obesity*, 30(10), 1557–1564.
- Bornstein, S. R., Schuppenies, A., Wong, M. L., & Licinio, J. (2006). Approaching the shared biology of obesity and depression: the stress axis as the locus of gene–environment interactions. *Molecular Psychiatry*, 11(10), 892–902.
- Burke, L. E., Ewing, L. J., Ye, L., Styn, M., Zheng, Y., Music, E., & Sereika, S. M. (2015). The SELF trial: A self-efficacy-based behavioral intervention trial for weight loss maintenance. *Obesity*, 23(11), 2175–2182.
- Castelnuovo, G., Pietrabissa, G., Manzoni, G. M., Cattivelli, R., Rossi, A., Novelli, M., & Molinari, E. (2017). Cognitive behavioral therapy to aid weight loss in obese patients: current perspectives. *Psychology Research and Behavior Management*, 165–173.
- Clark, J. M., Garvey, W. T., Niswender, K. D., Schmidt, A. M., Ahima, R. S., Aleman, J. O., & Wells, Q. (2023). Obesity and overweight: Probing causes, consequences, and novel therapeutic approaches through the American Heart Association’s strategically focused research network. *Journal of the American Heart Association*, 12(4), e027693.
- Comşa, L., David, O., & David, D. (2020). Outcomes and mechanisms of change in cognitive-behavioral interventions for weight loss: A meta-analysis of randomized clinical trials. *Behaviour Research and Therapy*, 132, 103654.
- Dai, H., Alsalhe, T. A., Chalghaf, N., Riccò, M., Bragazzi, N. L., & Wu, J. (2020). The global burden of disease attributable to high body mass index in 195 countries and territories, 1990–2017: An analysis of the Global Burden of Disease Study. *PLoS Medicine*, 17(7), e1003198.
- Dalle Grave, R., Soave, F., Ruocco, A., Dametti, L., & Calugi, S. (2020). Quality of life and physical performance in patients with obesity: A network analysis. *Nutrients*, 12(3), 602.
- Fabricatore, A. N., Wadden, T. A., Womble, L. G., Sarwer, D. B., Berkowitz, R. I., Foster, G. D., & Brock, J. R. (2007). The role of patients’ expectations and goals in the behavioral and pharmacological treatment of obesity. *International Journal of Obesity*, 31(11), 1739–1745.
- Frank, P., Jokela, M., Batty, G. D., Lassale, C., Steptoe, A., & Kivimäki, M. (2022). Overweight, obesity, and individual symptoms of depression: A multicohort study with replication in UK Biobank. *Brain, Behavior, and Immunity*, 105, 192–200.
- Fulton, S., Décarie-Spain, L., Fioramonti, X., Guiard, B., & Nakajima, S. (2022). The menace of obesity to depression and anxiety prevalence. *Trends in Endocrinology & Metabolism*, 33(1), 18–35.
- Gade, H., Hjelmsæth, J., Rosenvinge, J. H., & Friborg, O. (2014). Effectiveness of a cognitive behavioral therapy for dysfunctional eating among patients admitted for bariatric surgery: a randomized controlled trial. *Journal of Obesity*, 2014(1), 127936.
- Gautam, M., Tripathi, A., Deshmukh, D., & Gaur, M. (2020). Cognitive behavioral therapy for depression. *Indian Journal of Psychiatry*, 62(Suppl 2), S223.

- Hannum, S. M., Carson, L., Evans, E. M., Canene, K. A., Petr, E. L., Bui, L., & Erdman Jr, J. W. (2004). Use of portion-controlled entrees enhances weight loss in women. *Obesity Research*, 12(3), 538–546.
- Jackson, S. E., Steptoe, A., Beeken, R. J., Kivimaki, M., & Wardle, J. (2014). Psychological changes following weight loss in overweight and obese adults: a prospective cohort study. *PLoS One*, 9(8), e104552.
- Jokela, M., & Laakasuo, M. (2023). Obesity as a causal risk factor for depression: Systematic review and meta-analysis of Mendelian Randomization studies and implications for population mental health. *Journal of Psychiatric Research*, 163, 86–92.
- Kheniser, K., Saxon, D. R., & Kashyap, S. R. (2021). Long-term weight loss strategies for obesity. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 106(7), 1854–1866.
- Kurnik Mesarič, K., Pajek, J., Logar Zakrajšek, B., Bogataj, Š., & Kodrič, J. (2023). Cognitive behavioral therapy for lifestyle changes in patients with obesity and type 2 diabetes: a systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, 13(1), 12793.
- Łuszczynska, A. (2007). *Nadwaga i otyłość: interwencje psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Majkovicz, M. (2000). Practical assessment of palliative care effectiveness – selected research methods. In: K. de Walden-Galuszko, M. Majkovicz (Eds.), *Assessment of palliative care quality in theory and practice* (pp. 21–42). Gdańsk: Medical University of Gdańsk.
- Moraes, A. D. S., Padovani, R. D. C., La Scala Teixeira, C. V., Cuesta, M. G. S., Gil, S. D. S., de Paula, B., ... & Caranti, D. A. (2021). Cognitive behavioral approach to treat obesity: a randomized clinical trial. *Frontiers in Nutrition*, 8, 611217.
- Moschonis, G., & Trakman, G. L. (2023). Overweight and obesity: The interplay of eating habits and physical activity. *Nutrients*, 15(13), 2896.
- Obara-Golebiowska, M. (2016). Employment discrimination against obese women in obesity clinic's patients perspective. *Annals of the National Institute of Hygiene*, 67(2), 147–153.
- Obara-Golebiowska, M. (2017). Application of cognitive-behavioural techniques on changes in the scope of dieting self-efficacy level among obese people. *Iranian Journal of Public Health*, 46(1), 141–142.
- Obara-Golebiowska, M., & Salwach-Kuberska, D. (2017). Impact of interdisciplinary interventions on the quality of life of obese people. *Journal of Education, Health and Sport*, 7(6), 173–189.
- Ogińska-Bulik, N. (2007). *Psychologia nadmiernego jedzenia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Oyekcin, D. G., Yildiz, D., Şahin, E. M., & Gür, S. (2011). Depression and anxiety in obese patients. *Turkish Journal of Endocrinology & Metabolism*, 15(4), 121–124.
- Powell, L. H., Calvin III, J. E., & Calvin Jr, J. E. (2007). Effective obesity treatments. *American Psychologist*, 62(3), 234–246.
- Pratt, K. J., Lazoric, S., Lamson, A. L., Ivanescu, A., & Collier, D. N. (2013). Quality of life and BMI changes in youth participating in an integrated pediatric obesity treatment program. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11, 1–9.
- Puhl, R. M., & Brownell, K. D. (2003). Psychosocial origins of obesity stigma: toward changing a powerful and pervasive bias. *Obesity Reviews*, 4(4), 213–227.
- Rosmond, R. (2004). Obesity and depression: same disease, different names?. *Medical Hypotheses*, 62(6), 976–979.

- Shin, H., Shin, J., Liu, P. Y., Dutton, G. R., Abood, D. A., & Ilich, J. Z. (2011). Self-efficacy improves weight loss in overweight/obese postmenopausal women during a 6-month weight loss intervention. *Nutrition Research, 31*(11), 822–828.
- Silva, D. A., Coutinho, E. D. S. F., Ferriani, L. O., & Viana, M. C. (2020). Depression subtypes and obesity in adults: a systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews, 21*(3), e12966.
- Spoer, B., & Fullilove, R. (2015). Lessons learned from the diffusion of effective behavioral interventions program for childhood obesity interventions. *Public Health Reports, 130*(6), 566–569.
- Stapleton, P., Church, D., Sheldon, T., Porter, B., & Carlopio, C. (2013). Depression symptoms improve after successful weight loss with emotional freedom techniques. *International Scholarly Research Notices, 2013*, 73532.
- Stubbs, J., Hillier, S. E., Pallister, C., Avery, A., McConnon, A., & Lavin, J. (2015). Changes in self-esteem in participants associated with Weightloss and Maintenance of Commercial Weight Management Programme. *Obesity & Control Therapies, 2*(1), 1–5.
- Svenningsson, I., Björkelund, C., Marklund, B., & Gedda, B. (2012). Anxiety and depression in obese and normal-weight individuals with diabetes type 2: A gender perspective. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 26*(2), 349–354.
- Tsigos, C., Hainer, V., Basdevant, A., Finer, N., Fried, M., Mathus-Vliegen, E., & Zahorska-Markiewicz, B. (2008). Management of obesity in adults: European clinical practice guidelines. *Obesity Facts, 1*(2), 106–116.
- Tur, J., Alòs, M., Iglesias, L., Luque, L., Colom, A., Escudero, A., & Burguera, B. (2011). TRAMOMTANA (Multidisciplinary treatment of morbid obesity: medication, behavioral therapy, nutritional support, and physical activity). From question to reality in an investigator-initiated clinical trial (II). *Endocrinología y Nutrición (English Edition), 58*(6), 299–307.
- Wadden, T. A., & Foster, G. D. (2000). Behavioral treatment of obesity. *Medical Clinics of North America, 84*(2), 441–461.
- Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 67*(6), 361–370.

Tatevik Karapetyan

*University of Warsaw**

(Visegrad Scholarship Program)

E-mail: Tatevikkarapetyan46@gmail.com

ORCID: 0009-0008-6171-3502

Exploring the best practices of NGOs in IT-related empowering solutions for women and girls: The case of Armenia and Poland^{**}

Summary

The article aims to explore the best practices of NGOs in empowering women and girls through IT-related solutions and reveals the obstacles that women face in this career path, as well as discusses the importance of developing their digital skills and encouraging them to choose STEM and ICT professions as an essential way to address the gender inequality in the digital labor market. It focuses on analyzing this situation in two countries: Armenia and Poland, and examines activities of four NGOs (two from each country) aimed at developing women's digital skills and encouraging them to choose STEM and ICT-related professions. The article shows that: 1) Polish and Armenian women are reluctant to choose STEM and ICT professions and are passive in the STEM and ICT job market, facing similar obstacles, such as gender based stereotypes in their societies or lack of role models; 2) The ways NGOs take to overcome these obstacles and methods of attracting Polish and Armenian women to this sector include providing more role models, raising awareness about the benefits of this sector, and implementing more projects that support women careers in science, technology, engineering and mathematics.

Keywords: digital skills, women's empowerment, STEM, ICT, NGO, Armenia, Poland

* Address: Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa, Poland

** The publication was financed by the University of Warsaw.

Introduction

According to a recent study conducted in 2020 for the European Parliament's Committee on Citizens' Rights and Constitutional Affairs, despite positive changes regarding the percentage of women holding jobs related to Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) with annual increase of 2.9 % from 2013 to 2017 (Zacharia et al., 2020) there is still gender inequality gap in STEM-related fields and in the growing digital sector. In fact, women pursuing their careers in Information and Communication Technology (ICT) are still too few. Women's total share in the European labor market in this field is less than 2% (Zacharia et al., 2020).

Among the reasons discouraging women to choose STEM and ICT-related professions there is also observed sexism at the universities and in the workplace (Brown, 2021). Currently, another factor needs to be taken into consideration. The world was coping with the challenges of the COVID-19 pandemic and many organizations, companies and institutions had chosen the option of remote work (Chinchilla, 2020). Developing women's digital skills can serve as a tool for empowering them, as it offers opportunities for more equal participation in labor markets and may help them achieve their financial independence (Sorgner & Krieger-Boden, 2020).

Women in Armenia are actively involved in higher education, but their participation in the labor market is lower compared to men. They have low enrollment level in STEM and ICT fields (Asian Development Bank, 2019). There is a strong need to encourage them to pursue STEM education. Historically holding a leading position in the natural sciences and mathematics since Soviet times, Armenia is actively turning into tech hub in the South Caucasus (International Trade Administration, 2021). In Poland, similarly to Armenia, there are few women in the IT industry. The report published by Geek Girls Carrots (an organization which aims to attract Polish women to the tech industry) reveals that, on average, in an IT team at a Polish company, usually there are three women per ten men (Geek Girls Carrots Foundation, 2018).

Poland is becoming one of the most attractive job markets in Central Europe, housing huge tech talent pools and attracting global billion-dollar companies to open their branches in the country (iXceed, 2021).

The main aims of the article are as follows:

1. Exploring the best practices of NGOs in IT-related empowering solutions for women and girls.
2. Discussing the importance of empowering women by developing their digital skills and motivating them to choose professions in the STEM and ICT fields. This is essential for addressing the gender inequality in the digital labor market.

3. Identifying the key problems and challenges preventing women from entering the STEM and ICT sectors, as reported by female insiders and the representatives of the NGOs in IT.

The article explores the following areas: (a) the concept of empowering women by developing their digital skills and attracting them to STEM and ICT field (Central-Eastern European perspective), and (b) the similarities or differences of situation in Armenia and Poland in the context of women's participation in the STEM and ICT labor market. It also examines the practices of the selected NGOs from both countries that aim to empower women by developing their digital skills and attracting them to the STEM and ICT fields.

Armenia is a small country located in the South Caucasus with the population of over 3 million, while Poland is in the Central-Eastern Europe and has a population of over 38 million. The latter is a part of the European Union, while Armenia is a member of Eurasian Economic Union. However, both Armenia and Poland used to be under the communist influence. After the collapse of the Soviet Union (to which Armenia belonged) both countries entered the transformation path.

Armenia and Poland were chosen for the study, because both countries still have a low representation of women in the STEM and ICT sectors. The digital labor market is male-dominated in both countries and there is a strong need to motivate Armenian and Polish women to pursue a career path in the STEM and ICT fields. Furthermore, in Armenia, as well as in Poland, the STEM and ICT sectors are developing rapidly, which means that each of the two countries has a potential of becoming a tech hub (as the statistics mentioned above revealed) – Poland in Central-Eastern Europe and Armenia in the South Caucasus. It is therefore important to empower women by developing their digital skills and encouraging them to choose careers in ICT and STEM, as these professions are becoming increasingly competitive in the global labor market. The STEM and ICT jobs are well-paid and flexible, which can help women gain greater financial independence and stability, becoming crucial to improving the gender inequality existing in these sectors. For this reason, there is a strong need not to focus on developing women's digital skills, motivating them not only to pursue a career in these fields but also create systems that will enable them to stay and become prosperous in these professions.

The presented research is predominantly qualitative and exploratory in nature. It utilizes desk research and data analysis of previous qualitative and quantitative research in the field. The use of a qualitative approach is relevant for this research, as complementary to previous statistical data collected and analyzed through observation and reviews of reports, scholarly and academic studies, articles, and databases that refer to the fact that there are not many women in the STEM and ICT-related job market in Central and Eastern Europe. National and international

reports were analyzed to have a clear idea about the situation in Armenia and Poland in the context of women's involvement in the STEM and ICT-related job market. Thus, a review of the above mentioned documents was applied to address the research problem that provided evidence of the limited number of women in the global STEM and ICT labor market. The question was: what do we do about it and who is responding to this gap.

In order to explore the practices of NGOs in Armenia and Poland, the case study method was chosen, as it is relevant to present the realities in both countries. Interviewing was selected as the data collection instrument to closely observe the activities of the selected NGOs and to find out details of their work. Four in-depth interviews were conducted in 2021 and 2022 with the representatives of four NGOs (two from Armenia and two from Poland). A set of 20 interview questions was used to delve deeper into the activities and projects carried out by them and by other NGOs in the two countries aiming to empower women through developing their digital skills and encouraging them to pursue careers in the STEM and ICT-related fields. The main topics discussed during the interviews were the following: women's encouragement methods to choose STEM and ICT-related professions, developing women's digital skills as a tool to empowering them, and the role of NGOs to achieve empowerment goals.

Four women from Armenia and four women from Poland currently employed in the STEM and ICT sectors were also interviewed to get a clear picture of the situation in both countries in terms of women's participation in the STEM and ICT labor market. The questions covered the following topics: challenges they face in their career path, their opinions about the role of NGOs in empowering and motivating women to choose the STEM and ICT careers and to develop their digital skills, and the reasons why there are only few women in the sector. Because of the COVID-19 restrictions, the contact with the NGOs and women from both countries was through online communication channels, e-mail, and Zoom communicator. An in-depth interview was chosen to investigate the research question concerning the practices of NGOs in Armenia and Poland. Engaging NGO representatives in deep conversations on their role and effectiveness in empowering women gave more clear understanding on their roles in encouragement given to women to pursue careers in ICT- and STEM-related fields.

Theoretical background

The word *empowerment* first appeared in academic literature in the context of civil rights. "Toward Black Political Empowerment – Can the System Be Transformed" is among the first articles, which were written in 1975 by John Conyers.

Later on, the term became widely used in the literature, when referring to empowering marginalized people, like women, the poor, and penetrated into different fields (Lausch, 2022). The definitions of empowerment are different taking into account various disciplinary traditions and spheres. However, most of the definitions are focused on acquiring power and control of making decisions that can affect the person's quality of life (Akter et al., 2017). Furthermore, this term has been adopted by international organizations and world business aiming at creating links with specific societal actors, for instance, women or specific group of marginalized people (CARISMAND, 2017). Naila Kabeer (1999) refers to it as a power to make a choice. That is to say, being disempowered means to be denied choice, so empowerment leads to change (Huis et al., 2017).

The term *women's empowerment* appeared in the literature in the 1980s and 1990s. The radical approach was based on the idea of changing power relations in favor of women's rights and promoting gender equality between men and women (Cornwall, 2016). Feminist scholars have a significant contribution to moving women's empowerment concerns into the gender and development agenda (Sen & Grown, 1987). They started discussing the unequal power relations which become an obstacle for women to take part in and have an impact on the development processes that can help to promote women's capacity at two levels: individual and collective. The focus was on the following: women's subjectivity as a key factor for change, the importance of resources (like, material or human) to women's capacity, to have control over the essential aspects of their lives, and the need for women to form a collective union and struggle against injustices they deal with together (Kabeer, 2017).

During the last century different *adult learning theories* were developed, but no single theory can be applied to the studied topic. However, each of them focused on specific aspects of adult learning (TEAL, 2011). Andragogy (developed by Knowles in 1968), which refers to the art and science of teaching adult learners, is based on six main principles: previous experience of the adult learner, willingness to learn, motivations of adult learners, their need to know, orientation to learning, as well as self-concept of adult learners. In summary, it is suitable for those who are goal-oriented and have motivation to learn (Knowles et al., 2015). Transformative learning theory (developed by Mezirow in 1978) notes that learners apply different assumptions, as well as expectations to understand the world around them. According to Mezirow's theory, adult learning process is not only about acquiring knowledge, as the word suggests, but it transforms action and in turn transforms the community where the learning process occurs (Calleja, 2014). Self-directed learning theory (developed by Garrison in 1997) highlights external control, as well as management of the learning tasks. It is a concept which refers to

learners' willingness and motivation of having self-monitoring and self-management when it comes to constructing and confirming outcomes of the learning process (Abd-El-Fattah, 2010) Experiential learning (developed by Kolb in the 1970s) focuses on the following four elements: learners' active participation, reflective observation, conceptualizing their experience and finally, putting into practice the knowledge which they gain from experience (Colman, 2019).

When it comes to women's empowerment in the context of developing women's digital skills, early feminist responses were mainly optimistic about the potential of digital technologies to empower women and improve gender relations (Wajcman et al., 2020). Furthermore, the International Telecommunication Union's study also states encouraging females to choose STEM professions and developing their digital skills are essential steps to address the gender inequality existing in these fields and empower women by making them more competitive in the job market (International Telecommunication Union, 2019). The report on promoting gender equality in STEM education and careers stresses that it is necessary to promote policies which will contribute to the participation of women in STEM field and address the gender gap across all levels of education and employment in the digital sector (European Parliament, 2021).

European perspective on the importance of developing women's digital skills

Women are underrepresented in the STEM and ICT fields in Europe

It is worth referring to the latest statistical information regarding women's participation in the STEM and ICT fields in Europe. In the European Union only 17 percent of ICT specialists are females (European Commission, 2019). According to the European Commission's 2020 Women in Digital Scoreboard, if compared with men, women in Europe are less likely to possess specialist digital skills. Women from the following countries show more activity in digital economy: Sweden, the Netherlands, Denmark, Finland, while women from such countries as Bulgaria, Greece, Romania and Italy have more passive participation both through the employment and use of internet or digital skills (European Commission, 2020). Eurostat provides the following statistics: about 41 percent of all the engineers and scientists (aged 25–64) in the European Union are women (about 6.3 million). Those European women who work as engineers and scientists are still largely underrepresented in the sector of manufacturing, only 21 percent, while they have higher representation in the jobs related to services sector, which is about 46 percent (Lago, 2021).

Developing women's digital skills as a way of empowering women

Today digital skills, as well as STEM qualifications are considered to enjoy a high demand on the labor market in Europe and globally. According to the research conducted by the Telecommunication Union (which is a UN organization), job opportunities in STEM field are expected to grow more intensively, and in order to improve the gender inequality in this industry, the first step is encouraging the education of young females in STEM from an early age and focusing on teaching digital literacy to women (International Telecommunication Union, 2019). Furthermore, the same source refers to the need of creating systems and cultures which can assist women not only to enter, but also to stay and thrive in these sectors. According to the UNESCO's report *Empowering rural women and girls through digital skills*, developing women's digital competences, and encouraging their education in STEM fields can foster their social, economic and political empowerment as well as improve gender equality (UNESCO, 2018).

European Union's initiatives

In the frame of the European Union's program Horizon Europe, research organizations which want to gain funding, are obliged to possess an actionable Gender Equality Plan. Furthermore, having gender equality in research and innovation is a vital component of the EU's Gender Equality Strategy for 2020–2025, which focuses on having gender equality in all the policies of the European Union (EEAS, 2022). The Commission's Women in Digital strategy focuses on encouraging and empowering women to play a more active role in the digital age. Women's involvement and active participation is indispensable for a sustainable, fair and equitable economy and society (European Commission, 2019).

Polish and Armenian challenges and programs to empower women in taking STEP and ICT sectors – case studies provided

The analysis of the situation in Armenia in the context of women's participation in the STEM and ICT sectors

After Armenia gained independence in 1991, about 900 ICT companies were established in Armenia (start-ups have 10% income tax) (Abramian, 2020). The ICT and STEM sectors in Armenia have experienced positive changes and significant growth during recent years. According to Darpass (2021), the ICT sector in Armenia has about 28,460 employees (16,212 of them work in IT companies) and about

1,800 students are graduates from different IT-related faculties of the Armenian universities (the population of the country is less than 3 million and around 1 million people live in Yerevan) (Darpass, 2021). The same source mentions that women in ICT and telecom sector of Armenia constitute more than 30% (taking into account the 2018–2020 period). The statistical information provided by the World Economic Forum's Global Gap Report of 2021, stated that female STEM attainment in Armenia was 10.16%, while it was 22.50% for males (in the context of education and skills) (World Economic Forum, 2021). According to the data provided by International Labor Organization, the share of women working in ICT sector is 44%, and the gender pay gap is 12% (International Labour Organization, 2019). However, the percentage of women leaders and founders of tech companies is low – 20% in Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine collectively (Sprague & Cape, 2021). The study conducted by the World Bank reveals that the stereotypes concerning the types of work Armenian women can do, their domestic duties and family responsibilities are an essential barrier to equality (World Bank, 2017).

Interviews with women working in the STEM and ICT industry of Armenia

In order to refer to the current situation in Armenia, four women working in this industry in Armenia were interviewed as a part of the research project. Random letters of the English alphabet are used to refer to the interviewed women in this research work, as they did not want their real names and surnames to be revealed.

- Participant A works as a senior software engineer at an IT company in Yerevan. She has worked in this field for nine years. She studied International Economic Relations for her Bachelor's degree and Computer Science for her Master's degree at the American University of Armenia.
- Participant B is a scientist. She got her Bachelor's degree in Physics and her Master's degree in Astronomy from the State University of Armenia. She has worked in the field of science since 2013.
- Participant C works as a regulatory data researcher at a Fintech company in Yerevan. She has worked in this field for more than five years. She got her Bachelor's degree in Oriental Studies from the State University of Armenia and a Master's degree in Political Studies at the University of Jordan.
- Participant D works as a product designer at an IT company in Yerevan. She studied Applied Mathematics at the State University of Armenia and specialized in Information Security. She has worked in this field for more than 4 years.

When asked about the gender balance at their companies, participant A, participant C, and participant D mentioned that the majority of the employees having

STEM and ICT-related job positions are men. Participant B said that there are more females than males at her workplace. Participants A, B, C, and D noted that they did not face any serious obstacles in their professional life based on their gender. The interviewed women referred to the following barriers that Armenian girls and women face in their STEM and ICT career path:

- Participant A thinks that responsibilities Armenian women have in family life is one of the main barriers. Some of them do not manage to graduate from university and get a degree because they get married, have kids and do not have time to complete their studies.
- Participant B notes that women's education in Armenia was not considered to be important for years, only their role in the family was viewed as essential. However, she thinks this situation is changing in Armenia, as now more women combine work and family life effectively.
- Participant C and participant D said that gender-based stereotypes were also noted by the interviewed women as a serious obstacle.
- When the interviewed women were asked to express their opinions about the ways of encouraging females in Armenia to choose STEM and ICT-related professions, they discussed the methods, which are mentioned below:
- Participant A pointed out that studying at STEM faculties of the Universities is often described "very hard" in an exaggerated way. It is necessary to make some campaigns for young females in Armenia which are focused on presenting STEM fields in a positive way, stressing that these jobs are well-paid and flexible.
- Participant B stressed that it is vital to raise girls in their families to be independent when it comes to decision making since early childhood. Parents should only support their children's choice of the future profession and avoid forcing them to select the career path which they prefer.
- Participant C was of the opinion that organizing special sessions or training courses for young females in Armenia at schools, NGOs or other organizations to raise their awareness about this sector and teach them digital, STEM and ICT-related skills.
- Participant D referred to the need of reforming the programs and improving the environment at the STEM faculties of the Armenian Universities.
- Participants A, B C, D, noted that the number of women working in the STEM and ICT sector became higher during recent years. Participant A pointed out that currently there are also many internship programs at different IT companies in Armenia which are suitable for fresh graduates as well. "About 10 years ago, such opportunities didn't exist and it was harder for a woman to find a job at IT companies", as participant A notes, while participant D thought women

are more detail-oriented than men and they have the potential to achieve more success in these sectors. When asked about the role of NGOs in Armenia to empower girls and women with IT solutions and encouraging them to select STEM and ICT professions, participant A, B, C, D mentioned that they did not participate in any projects organized by NGOs, participant B and participant C believed in the effectiveness of such initiatives, while participant D had no opinion and participant A did not believe in the effectiveness of such initiatives organized by NGOs.

Interviews with NGOs focused on empowering women through developing their digital skills and encouraging them to select STEM and ICT professions in Armenia

To explore the situation in Armenia in terms of women's participation in STEM and ICT industry, the activities of the selected NGOs focused on empowering women through developing their digital skills and encouraging them to choose STEM and ICT-related professions in Armenia, interviews were conducted with representatives of two NGOs from Armenia, namely: Girls in Tech Armenia and Women and Information Society. Girls in Tech Armenia works towards "3 Es – engage, educate and empower women with technology". The NGO aims to engage girls and women from different fields, educate (it is more about non-formal education) and empower them, and the latter is one of the key pillars of what they do, as the representative of the NGO mentions. The Women and Information Society NGO promotes women's integration to information society in Armenia and women's empowerment with technologies, as well as fosters their technological education, entrepreneurship in IT, encourages their participation and leadership growth in ICT and its related fields. The main target groups of both NGOs are girls and women, there are no age restrictions in case of Girls in Tech NGO, while the main project (Technovation Girls) which implements Women and Information Society is for girls who are between 8 and 18 years old. The representatives of both NGOs mention that all of their projects are based on women's empowerment and defined "women's empowerment" in the following way:

- The representative of Girls in Tech NGO notes "being and setting an example is the way we practice empowerment."
- The representative of Women and Information Society NGO mentions that women's empowerment is practiced through education, "giving young women and girls tools, education, which has to be in line with the 21st century so that they can implement this knowledge in their society and become strong change makers. Education is the key from our perspective."

- “It is vital for everyone to be digitally literate in today’s digital era, and especially for women, as boosting women’s digital skills means making them more powerful and self-confident to achieve success regardless of their career choice,” notes the representative of Girls in Tech Armenia. The representative of Women and Information Society points out that digital skills are becoming an essential element of our daily and highlights the importance of focusing not only on Yerevan, which is the capital of Armenia, but also in the regions.

When the representative of Women and Information Society referred to the reasons that few women in Armenia have STEM and ICT-related jobs, the following was mentioned:

- Stereotypical thinking in Armenia (especially in the regions) that STEM and ICT jobs are not for females. It is a career path for men.
- Lack of information. There is a need to raise awareness in the regions of Armenia.
- The representative of Girls in Tech Armenia mentioned the following challenges that Armenian women face in the STEM and ICT labor market:
- Even if women have job positions in the STEM and ICT sectors, men have the job positions which are connected with leadership.
- Pay gap.

When referring to the reasons that STEM and ICT professions are not popular among young females in Armenia, the representative of Girls in Tech Armenia points out that in the frame of their projects, they met some girls who have good skills related to STEM, but when asked about their career choice, they mention humanities. These young girls make the decision regarding their career path taking into account their future job opportunities, especially in the regions of Armenia, while the representative of Women and Information Society thinks unlike regions of Armenia, IT field is becoming a popular career option for young girls who live in Yerevan, which is the capital of Armenia.

According to the representative of the NGO Girls in Tech, the sector is currently male-dominated in Armenia and she thinks women’s participation in technology-related job positions can be 20–30%. The representative of Girls in Tech NGO notes that the local branches of international IT companies in Armenia need to implement diversity and inclusion policies and recruit more women, which fosters the involvement of more female employees in the sector, while the representative of Women and Information NGO stressed the need of having a collective action, that is to say, both government and NGOs should unite their efforts to improve gender equality in the STEM and ICT spheres.

Regarding NGOs’ actions to foster the active participation of Armenian women in the STEM and ICT job market and encouraging young females to build their careers in this sector, the interviewed NGO representatives pointed out the following:

- Empowering girls and women to select the career path they prefer from STEM and ICT sector (or any other field), as well as helping them build their self-confidence by developing their digital skills, as the representative of Girls in Tech Armenia mentions.
- Sharing success stories of women who have significant achievement in the STEM and ICT field is an effective way of encouraging young girls in Armenia to select this career path (the representatives of Girls in Tech Armenia and Women and Information Society NGO expressed this opinion)
- Implementing sustainable and result-oriented projects which aim to educate girls with IT skills, having discussions, meeting, talks also in the regions of Armenia informing girls and women about the opportunities which this industry can offer, according to the representative of Women and Information Society NGO.

The analysis of the situation in Poland in the context of women's participation in the STEM and ICT sectors

The STEM and ICT sectors in Poland are highly male dominated, as the statistics reveal. According to the study conducted by No Fluff Jobs, which is a Polish information service related to IT positions – women make up about 30% of IT specialists in Poland. Furthermore, 22% of those who show active participation in the industry in Poland acquired their professional skills through self-study (Janecka et al., 2020). A 2020 study conducted by Perspektywy Education Foundation, “Kobiety w Technologiach” (“Women in Technology”), found that Polish women face sexism at technical universities as well as tech companies in Poland and some of the women mentioned gender-based unfavorable comments are very common at many companies (Perspektywy Education Foundation, 2020).

The ICT field in Poland is developing quite rapidly and it is becoming popular among students, because the industry offers the highest earnings in general. The data collected by Statista notes that the number of students engaged in ICT studies has increased during the academic year 2020/2021, about 66,000 people studied subjects related to this field (Sas, 2022). However, according to the Gender Equality Index 2020, 77% of ICT graduates are men, and only 23% are women, 86% of ICT specialists are men, while just 14% are women, also when it comes to basic digital skills, the percentage of men equipped with relevant digital skills is higher (European Institute of Gender Equality, 2020). When it comes to the STEM field, the recent study conducted in 2021 by Agnieszka Swigost-Kapocsi (2021) states that women are less likely to study, as well as work in this industry than men in Poland (Swigost-Kapocsi, 2021)

Interviews with women working in the STEM and ICT industry of Poland

In order to discuss the current situation in Poland in the context of females' participation in the STEM and ICT sector and refer to the challenges they face in their career path, as well as ways of encouraging girls and women to choose STEM and ICT-related professions, four women working in this industry in Poland were interviewed.

Random letters of the English alphabet are used to refer to the interviewed women in this research work, as they did not want their real names and surnames to be revealed.

- Participant E works as a Technical Product Manager at an IT company in Poland. She has worked in this sector for 16 years. She got her Bachelor's degree in Computer Science and Master's degree in Mathematics.
- Participant F is employed as a Principal Software QA Engineer at an IT company in Poland. She has about 14 years of work experience in this field. She has a Master's degree in Computer Science with a specialization in Computer networks and Database systems.
- Participant G works as a Test Automation Engineer in Poland. She studied Sociology at the university and later on participated in different trainings and courses related to her current occupation and in this way, she changed her profession. She has worked in this field for more than six years.
- Participant H worked as a Software Developer at an IT company. She got her Master's degree in Artificial Intelligence. She has about eight years of work experience.

When discussing the topic of gender balance at workplace, participants E, F, G, H responded that there are very few women in the team at the companies where they currently work and where they worked before. Participant E and participant F noted that women at their companies have job positions mainly related to product management, business analysis, graphic design. Participants E, F and G mentioned that they faced some obstacles in their professional life based on their gender, while participant H pointed out that she faced no such obstacles in her career.

When asked about the reasons why there are few women in the STEM and ICT fields in Poland, the following was mentioned:

- Participant E and participant G were of the opinion that the society in Poland is patriarchal and this gives birth to many gender-based stereotypes, for instance, humanities are for women, while science or engineering for men.
- Lack of role models who can inspire young females in Poland and show them the benefits of working in this industry, as the participant R mentioned.

- Participant H referred to sexism at universities and at workplace.
- The methods of encouraging young females in Poland to select STEM and ICT-related professions were also discussed during the interviews and here are the key encouragement ways that the interviewed women think can be effective.
- Participant E thinks that both parents and teachers should encourage young girls in Poland to explore and dig deeper STEM fields when they noticed that girls are interested, while the participant G adds that their role is vital in this case, but it is necessary, first of all, to educate parents and teachers.
- Participant G and participant E highlighted the importance of showing young girls role models, raising their awareness about successful women from STEM and ICT fields.
- Encouragement methods should be practiced starting from a very early age, at kindergartens, schools, as stated by participant F.
- Addressing sexism and creating friendly space for women, as stresses the participant G.

When asked about the role of NGOs in Poland that make efforts to empower girls and women with IT solutions and encouraging them to select STEM and ICT professions, participants E, F and H mentioned that they are actively participating in different projects organized by NGOs in Poland, while participant G never participated in such initiatives and she wasn't informed about any projects implemented by NGOs. Participant E, participant G and participant H mentioned that they believe in the effectiveness of such initiatives, while participant F didn't have a clear idea whether such programs are effective or not.

Interviews with NGOs focused on empowering women through developing their digital skills and encouraging them to select STEM and ICT professions in Poland

To study the situation in Poland in terms of women's participation in STEM and ICT industry, the activities of the selected NGOs focused on empowering women through developing their digital skills and encouraging them to choose STEM and ICT-related professions in Poland, the representatives of two NGOs from Poland were interviewed, namely: Women in Technology, and Women of Science Foundation. Women in Technology NGO is focused on IT and new technologies, it aims to help Polish women develop their IT-related competences, strengthen women in leadership positions and create a friendly space for them. The mission is to encourage women to join the IT world and provide them with necessary support so that they can help other women as well, while Women of Science Foundation supports the careers of Polish women scientists and promotes their achievements as scientists and researchers.

According to the representative of Women in Technology NGO, “empowering women is our strength to support each other. We are trying to build a strong female community”, while the representative of Women of Science Foundation mentioned, “We want to show that it is possible to develop a network of Polish scientists that will inspire and facilitate the implementation of various projects. We are also concentrated on fighting stereotypes concerning the female status and role in the society.” The representative of Women in Technology NGO pointed out that developing women’s digital skills can help them build self-confidence and feel more comfortable in the digital world, as technology is now everywhere, while the representative of Women of Science Foundation was of the opinion that being a strong and independent woman means being up to date with technological innovations, as it is a chance to achieve success in an extremely competitive environment.

When asked about the reasons why few women have STEM and ICT-related jobs in Poland, the representative of Women of Science Foundation referred to two obstacles: (a) gender based stereotypes existing in Polish society that STEM and ICT sectors are for men, and (b) discriminatory attitudes towards women. The representative of Women in Technology NGO also noted that it is difficult to build self-confidence in a male dominated sector, when you constantly have to prove that you are not only a beautiful girl, but have relevant professional competences. The representative of Women in Technology NGO considered the stereotypes existing in Polish society and the lack of role models are the main reason that girls are reluctant to choose science, engineering or any other STEM subject and she thinks young girls have only teachers at school, or the lady working in the library, as role models. The representative of Women of Science Foundation was of the opinion that in Poland, the greatest gender imbalance can be observed in engineering and technology sciences, as well as natural sciences (though there is a relative balance in medicine and agricultural sciences), while female predominance is visible in social and human sciences.

The representative of Women in Technology NGO noted that the situation in terms of women’s participation in STEM and ICT sectors in Poland has changed for the better in recent years, as more females are now employed in various IT companies than it was previously, however, they mainly work as project managers, product managers, graphic designers, etc. She added, “I think it will take more than five years to have equality in IT”. The representative of Women of Science Foundation thought that the situation has not improved visibly, but it does not concern only Poland, as the situation is similar all over the world. She also refers to some organizations and successful campaigns in Poland, which make efforts to improve the situation, like programs Girls as Engineers/Girls go Science or Mentoring Program “Lean in STEM”. When it comes to the anticipation regarding the

future of this sector in terms of gender equality after 5 years, she pointed out, “It is really hard to predict. I want to believe the situation of women will improve, in my personal circle I have men who work in the IT sector and they do very strongly advocate for more women in this field.”

When it comes to NGOs’ actions to foster the active participation of Polish women in the STEM and ICT job market and encouraging young females to build their careers in this sector, the representative of Women in Technology NGO thinks that it is necessary to collaborate and cooperate with other NGOs, which have the same mission and promote each other’s projects, as working together can be more effective to reach and help more women. It is vital to have more projects for women, make efforts to struggle against the gender based stereotypes which create unfavorable conditions for Polish women to select STEM and ICT career path, and show them more role models, while the representative of Women of Science Foundation said, “Raise awareness of the problem, discuss the possible solutions, show examples of good practices, and influence local and central legislation members and authorities”.

Research findings and recommendations

Findings based on interviews with women

The key findings revealed as a result of interviewing women employed in the STEM and ICT sectors in Poland and Armenia are mentioned below:

- Most of the interviewed women working in STEM and ICT fields both in Poland and Armenia have relevant educational background; only a few of them obtained their university degrees related to humanities and later on changed their professions.
- Most of the employees having STEM and ICT-related job positions at the companies where the interviewed women currently work are men (the situation was the same also at their previous workplaces).
- None of the interviewed Armenian women faced obstacles in their career based on their gender, only one of them mentioned a slight discomfort which she felt at the beginning of the integration process into the male-dominated team, while most of the Polish women referred to gender-related obstacles at workplace, like unpleasant comments about their professional competences and sexuality.
- Both Armenian and Polish women think that gender-based stereotypes existing in Poland and Armenia are among the main reasons why there are few women in the STEM and ICT sectors in both countries. The Armenian women

interviewed also consider responsibilities that they have in their families after getting married to be an essential barrier, while the Polish women referred to the lack of role models, sexism at universities and in the workplace.

- All the interviewed women highlighted positive changes which happened in the STEM and ICT job market (especially IT field) in the context of improving gender equality and women's participation both in Armenia and Poland.
- None of the interviewed women from Armenia participated in any projects implemented by Armenian NGOs aimed at empowering women by developing their digital skills and attracting them to STEM and ICT sector, while most of the interviewed women from Poland actively participated in various projects initiated by Polish NGOs related to the STEM and ICT fields.
- The majority of the interviewed women from both Poland and Armenia think the role of NGOs and their projects is vital in motivating women to select STEM and ICT career path.

Findings based on interviews with NGOs

It is worth referring to the following findings as an outcome of the interviews conducted with the representatives of the selected NGOs from Armenia and Poland:

1. The main goals, as well as projects implemented by the selected NGOs from Armenia and Poland were focused on empowering women by developing their digital skills and encouraging them to select STEM and ICT professions.
2. The definition of “women’s empowerment” interpreted by the NGO representatives stresses the following:
 - a) “Being and setting an example”, focusing on role models as an encouragement method,
 - b) “Education is the key”, putting the knowledge into practice can help females become change makers in the society,
 - c) “Supporting each other to build a strong female community”,
 - d) “Fighting stereotypes concerning the female status and role in the society and promoting gender equality in different areas of social life”.
3. The challenges women face in the STEM and ICT labor markets include: the pay gap, the lack of female leadership positions and the constant need to prove they have the relevant skills and professional competences.
4. STEM and ICT professions are not popular among young females in Armenia and Poland. In case of Armenia there is a lack of information and a need to raise awareness about the benefits of STEM and ICT sectors, especially in the regions of Armenia, as the situation is changing in the country’s capital. In both countries there are few female role models and there is a strong need to show

young girls more examples of successful women from STEM and ICT sectors to encourage them to pursue a career path in this industry.

5. Currently, the STEM and ICT sectors in Armenia and Poland are male-dominated, but in both countries the situation in terms of women's participation in the STEM and ICT sectors has changed for the better in recent years and most of the NGO representatives think the situation will become better in the future.

Discussion and conclusions

The comparative analysis between Armenia and Poland, two countries with distinct socio-economic backgrounds and histories, reveals shared obstacles for women and girls entering the STEM and ICT fields. Despite their differences, both countries face similar hurdles that limit the full participation of women in STEM and ICT professions. This aligns with research aim of identifying the main problems and challenges preventing women from entering the STEM and ICT sectors, as reported by the female respondents and the representatives of the NGOs. Societal norms, such as social disapproval and the perceived divide between “masculine” and “feminine” professions, alongside the persistent need for women to prove their competences in the workplace, resonate with global research and reports from international organizations. This illustrates that the challenges women face exist not only in Armenia and Poland but are a global phenomenon, as outlined in the initial chapter of this research. Furthermore, in line with the research aims, it is evident that NGOs play a crucial role in implementing empowering solutions to attract women and girls to the STEM and ICT sectors. The importance of developing digital skills and motivating women to pursue STEM and ICT careers is highlighted as essential for addressing gender inequality in the digital labor market. The research findings highlighted that the relevant level of digital literacy, as well as the employment opportunities in the STEM and ICT labor markets, can empower Polish and Armenian women by giving them an opportunity for professional growth and financial independence, as in both countries this industry is well-developed.

The identified problems and challenges, gained from insights provided by female informants and NGO representatives, form a basis for collective action, which involves a multi-stakeholder approach. NGOs, international organizations, governments, and the private sector are encouraged to unite efforts to enhance gender equality in the STEM and ICT job market. The implementation of collaborative initiatives can significantly contribute to empowering women by developing their digital skills, thereby fostering professional growth and financial independence. In essence, the interviewed women, NGO representatives, and researchers emphasize the necessity of a concerted effort to address gender inequality in STEM and ICT and not only creating an

environment that supports women in entering these fields but also enables them to thrive. The current study can be particularly useful for researchers interested in women empowerment and can serve as a valuable material for NGOs interested in this topic. It can become a subject to further research or study on issues related to women's empowerment within the context of STEM and ICT gender-related solutions.

References

- Abd-El-Fattah, S. M. (2010). Garrison's model of self-directed learning: Preliminary validation and relationship to academic achievement. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 586–596.
- Abramian, J. (2020, August 6). Armenia's women tech trailblazers are forging new horizons. *Forbes*. Retrieved April 1, 2022 from <https://www.forbes.com/sites/jackieabramian/2020/08/06/armenias-women-tech-trailblazers-are-forging-new-horizons/?sh=4735351f39d5>
- Akter, S., Rutsaert, P., Luis, J., Htwe, N. M., San, S. S., Raharjo, B., & Pustika, A. (2020). Women's empowerment and gender equity in agriculture: A different perspective from Southeast Asia. *Food Policy*, 69, 270–279.
- Asian Development Bank. (2019). *Armenia. Country gender assessment*. Retrieved April 1, 2022 from <https://www.adb.org/sites/default/files/institutional-document/546716/armenia-country-gender-assessment-2019.pdf>
- Brown, P. (2021). *Empowering women to take the step into tech*. Retrieved April 7, 2022 from <https://www.fdmgroup.com/empowering-women-to-take-the-step-into-tech/>
- Calleja, C. (2014). Jack Mezirow's conceptualisation of adult transformative learning: A review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 117–136.
- CARISMAND: Culture and risk management in man-made and natural disasters. (n.d.). Secure societies – Protecting freedom and security of Europe and its citizens collaborative and support action. Retrieved April 1, 2022 from <https://ec.europa.eu/research/participants/documents/downloadPublic?documentIds=080166e5af3a6374&appId=PPGMS>
- Chinchilla, L. (2020). We must build on best practices to empower women and girls in tech. Retrieved April 7, 2022 from <https://www.itu.int/ru/myitu/News/2020/05/19/14/06/We-must-build-on-best-practices-to-empower-women-and-girls-in-tech-Laura-Chinchilla>
- Colman, H. (2019, October 11). Adult learning theories and how to put them into practice. Retrieved April 7, 2022 from <https://www.ispringsolutions.com/blog/adult-learning-theories>
- Cornwall, A. (2016). Women's empowerment: What works? *Journal of International Development*, 28, 342–359.
- Darpass (2021, February 1). Armenian tech sector in numbers. Retrieved April 1, 2022 from <https://darpass.com/blog/2021/02/04/armenian-tech-sector-in-numbers/>
- European Commission. (2019). *Women in Digital*. Retrieved April 7, 2022 from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/women-digital>
- European Commission. (2020). *Women in Digital Scoreboard 2020*. Retrieved April 10, 2022 from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/women-digital-scoreboard-2020>
- European External Action Service (EEAS). (2022). *Let's hear it for women in science*. Retrieved April 10, 2022 from https://www.eeas.europa.eu/eeas/lets-hear-it-for-women-science_en

- European Institute of Gender Equality. (2020). *Gender Equality Index 2020*. Retrieved April 11, 2022 from https://eige.europa.eu/publications-resources/toolkits-guides/gender-equality-index-2020-report/men-dominate-technology-development?language_content_entity=en
- European Parliament. (2021). *Report on promoting gender equality in science, technology, engineering and mathematics (STEM) education and careers*. Retrieved April 10, 2022 from https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2021-0163_EN.html
- Eustat. (n.d). *ICT sector*. Retrieved April 7, 2022 from https://en.eustat.eus/documentos/elem_12878/definicion.html
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 15–31.
- Huis, M. A., Hansen, N., Otten, S., & Lensink, R. (n.d.). A three-dimensional model of women's empowerment: Implications in the field of microfinance and future directions. *Frontiers in Psychology*, 28(8), 1678.
- International Labour Organization. (2019). *Tech's persistent gender gap*. Retrieved April 7, 2022 from <https://ilostat.ilo.org/techs-persistent-gender-gap/>
- International Trade Administration. (2021). *Armenia – Country commercial guide: Information and Telecommunication Technology*. Retrieved April 7, 2022 from <https://www.trade.gov/country-commercial-guides/armenia-information-and-telecommunication-technology>
- iXceed. (2021). *Poland – the new silicon valley of Europe*. Retrieved April 7, 2022 from <https://ixceed-solutions.co.uk/2021/07/29/poland-the-new-silicon-valley-of-europe/>
- Janecka, D., Jarzabek, M., Gołębiewski, G., Wensierska, A., Kosińska, A. (2020). *Kobiety w IT 2020. Jak wygląda branża IT oczami kobiet?* Retrieved April 7, 2022 from <https://nofluffjobs.com/insights/raport-kobiety-w-it-2020/>
- Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435–464.
- Kabeer, N. (2017). *Women's economic empowerment and inclusive growth: Labour markets and enterprise development*. Retrieved April 7, 2022 from <http://grow.research.mcgill.ca/publications/working-papers/gwp-2017-01.pdf>
- Knowles, M. S., Holton, F. E., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Burlington, MA: Elsevier.
- Lago, C. (2021). Europe has more women scientists and engineers – but progress remains slow. Retrieved April 7, 2022 from <https://techmonitor.ai/leadership/workforce/europe-more-women-scientists-engineers-progress-remains-slow>
- Lausch, H. (2022). *Literature review: Theories of empowerment*. Retrieved April 7, 2022 from <https://villageearth.org/literature-review-theories-of-empowerment/>
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100–110.
- Perspektywy Education Foundation (2020). *Kobiety w IT. Jak wygląda branża IT oczami kobiet?* Retrieved April 7, 2022 from <https://womenintech.perspektywy.org/raport-kobiety-w-technologiach-2020/>
- Sas A. (2022). *Individuals studying information and communication technologies in Poland 2017–2021*. Retrieved April 7, 2022 from <https://www.statista.com/statistics/1023007/poland-number-of-ict-students-and-graduates/>
- Sen, G. & Grown, C. (1987). *Development, crises, and alternative visions. Third world women's perspectives*. Retrieved April 7, 2022 from https://www.dawnnet.org/sites/default/files/articles/devt_crisesalt_visions_sen_and_grown.pdf

- Statistics Department of International Monetary Fund. (2018). *Staff Report Measuring the Digital Economy*. Retrieved April 7, 2022 from <https://www.elibrary.imf.org/view/journals/007/2018/016/article-A000-en.xml>
- Swigost-Kapocsi A. (2021). 200 years of feminisation of professions in Poland—Mechanism of false windows of opportunity. *Sustainability*, 13, 8179.
- Teaching Excellence in Adult Literacy (TEAL). (2011). *Adult learning theories*. The Teaching Excellence in Adult Literacy Center. Retrieved April 1, 2022 from https://lincs.ed.gov/sites/default/files/11_%20TEAL_Adult_Learning_Theory.pdf
- The International Telecommunication Union. (2019). *The Gender Digital Divide*. Retrieved April 7, 2022 from http://fermun.org/wp-content/uploads/2019/11/YA_1_ENGLISH.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *Digital skills critical for jobs and social inclusion*. Retrieved April 7, 2022 from <https://en.unesco.org/news/digital-skills-critical-jobs-and-social-inclusion>
- Wajcman J., Young E., & Fitzmaurice, A. (2020). *The digital revolution: Implications for gender equality and women's rights 25 years after Beijing*. Retrieved April 7, 2022 from [The-digital-revolution-implications-for-gender-equality-and-womens-rights-25-years-after-Beijing-en.pdf](https://www.unwomen.org/en/digital-revolution-implications-for-gender-equality-and-womens-rights-25-years-after-beijing-en.pdf) (unwomen.org)
- World Bank (2017). *Republic of Armenia – Leveling the STEM playing field for women: Differences in opportunity and outcomes in fields of study and the labor market*. Retrieved April 7, 2022 from https://havasari-infocenter.am/wp-content/uploads/2021/01/49_WB_ArmeniaGenderSTEMReport_ENG.pdf
- World Economic Forum (2021). *Global Gender Gap Report*. Retrieved April 7, 2022 from https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf
- Zacharia, Z., Hovardas, T., Xenofontos, N., Pavlou, I., & Irakleous, M. (2020). *Education and employment of women in science, technology and the digital economy, including AI and its influence on gender equality*. European Parliament's Policy Department for Citizens' Rights and Constitutional Affairs. Retrieved April 7, 2022 from [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/651042/IPOL_STU\(2020\)651042_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/651042/IPOL_STU(2020)651042_EN.pdf)

Marlena Duda

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej**

E-mail: marlena.duda@mail.umcs.pl

ORCID: 0000-0001-9168-808X

Autonomia i uczestnictwo a zróżnicowanie Ja u osób z długotrwałą niepełnosprawnością ruchową – moderacyjna rola płci**

Summary

AUTONOMY, PARTICIPATION AND THE DIFFERENTIATION OF SELF IN PERSONS WITH LONG-TERM PHYSICAL DISABILITIES – THE MODERATING ROLE OF GENDER**

The increasing group of people with long-term physical disabilities presents a challenge for professionals in the fields of medicine, education as well as public policy. Social functioning, understood as a form of activity, is a priority in the rehabilitation of this group of people, and a prerequisite for this is perceived autonomy. The aim of this study was to analyse the relationship between the sense of autonomy and the differentiation of the Self, taking into account the moderating role of the declared gender of the respondents. The research was carried out using the diagnostic survey method on a group of 278 people with physical disabilities. The r-Pearson test and moderation analysis were used to examine the relationship between variables, and for this purpose the macro PROCESS for SPSS was used. As the data shows, gender significantly moderates the relationship between differentiation of Self and perceived autonomy and participation in social life, hence there is a need for practical support solutions taking into account the specific needs of both men and women with physical disabilities. It is also important to note that the research presented is one of the few to explore the issue of differentiation in the Self and sense of autonomy of people with long-term disabilities.

Keywords: autonomy, participation, long-term physical disability, differentiation of Self, gender, moderation analyses

* Adres: Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS, ul. Głęboka 43, 20-612 Lublin

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Zadawalające funkcjonowanie psychospołeczne osób z nabytą niepełnosprawnością ruchową należy do jednego z najważniejszych celów, a zarazem i obszarów rehabilitacji społecznej, która sprzyja wysokiej jakości życia tej grupy. Jest to domena obejmująca przede wszystkim działania z zakresu pomocy i pracy socjalnej oraz szeroko pojętej polityki publicznej. Zwiększająca się długość życia osób z nabytą niepełnosprawnością jest zjawiskiem pozytywnym i wymagającym obszernych badań naukowych, gdyż długotrwałe ograniczenia, których doświadcza jednostka na przestrzeni życia, przyczyniają się do dynamicznych zmian w jej funkcjonowaniu, a to pośrednio związane jest z uwarunkowaniami polityki publicznej wobec tej grupy. Osób żyjących z niepełnosprawnością, a w konsekwencji również starzejących się, nie można porównać ani traktować jak innych osób, stanowią one bowiem specyficzną grupę, jeszcze nie dość dobrze poznaną. Temporalny aspekt niepełnosprawności stanowi tu podstawę analiz, gdyż długotrwała niepełnosprawność to doświadczanie ograniczeń na przestrzeni wielu lat. Jest to dynamiczny i trudny do jednoznacznego scharakteryzowania proces zmagania się z niepełnosprawnością na przestrzeni całego życia. W jej opisie ważne jest ujęcie interdyscyplinarne, integrujące zarówno podejście medyczne, psychologiczne, jak i społeczne. Długotrwałej niepełnosprawności towarzyszą zmiany somatyczne wynikające zarówno z samej niepełnosprawności i jej oddziaływania na organizm przez szereg lat, jak i ze zmian związanych z wiekiem, na które nakładają się również czynniki indywidualne tkwiące w osobie, status jej funkcjonowania w przestrzeni publicznej oraz uwarunkowania środowiskowe, powstałe w otoczeniu (Hoefsmit i in., 2014). Wyniki aktualnych badań wskazują na zależność wielu obszarów, w których badana grupa funkcjonuje. Przeprowadzone analizy (Heeb i in., 2022) wykazały osiem kategorii czynników oraz ich wzajemne kombinacje, charakteryzujące długotrwałą niepełnosprawność. Wśród nich wyróżniono: środowisko fizyczne, czynniki społeczne i polityczne, strukturę i funkcje ciała, stan psychiczny i emocjonalny oraz oczywiście aspekt temporalny, przyczyniające się zarówno do ograniczeń funkcjonowania, jak i wsparcia w uczestnictwie w życiu społecznym (Heeb i in., 2022). Wszystkie te elementy składają się na wielowymiarowy obraz funkcjonowania tej grupy (Duda, 2021). Wśród cech konstytutywnych to czas trwania niepełnosprawności pełni tu istotną rolę i powszechnie za długotrwałą uznaje się niepełnosprawność trwającą powyżej dziesięciu lat (Jørgensen i in., 2016; Remillard i in., 2019; Jørgensen i in., 2021), choć w literaturze uznaje się również niepełnosprawność przekraczającą pięć lat (Heeb i in., 2022). Mimo że obecnie popularne staje się odejście od badań analizujących płeć jako jeden z determinantów funkcjonowania psychospołecznego, to w przypadku osób z niepełnosprawnością zmienna ta jest

jedną z najistotniejszych, zaliczanych do tzw. zmiennych kontekstualnych, takich jak: wiek, wykształcenie, pochodzenie społeczne czy czas trwania niepełnosprawności (Karhula i in., 2021). Badania jednoznacznie pokazują, że istnieją zależności między deklarowaną płcią a efektywnością rehabilitacji (Chang i in., 2012; Moghian i in., 2015), radzeniem sobie (Byra, Gabryś, 2022) czy adaptacją do niepełnosprawności (Gabryś, 2019, 2022).

Autonomia i uczestnictwo a zróżnicowanie Ja

Poczucie autonomii, wypełnianie roli społecznej, umiejętność stawiania jasnych granic w relacjach i poczucie tożsamości stanowią istotne czynniki optymalnego radzenia sobie i pełnią fundamentalną rolę dla kształtowania wysokiej satysfakcji z życia tej grupy. Szczególnie ważne jest to z perspektywy osób żyjących z ograniczeniami fizycznymi, a rehabilitacja ma przede wszystkim pozwolić na powrót osoby z nabytą niepełnosprawnością do aktywności i wypełniania ról społecznych zgodnie z posiadanymi predyspozycjami, potrzebami i możliwościami. Szczególnie akcentowane jest to w aspekcie autonomii jako celu oddziaływań opiekuńczych, terapeutycznych, kształcących i wychowawczych (Mikrut, 2009).

Poprzez *autonomię* najczęściej rozumie się możliwości stanowienia o sobie, samodzielne podejmowanie decyzji dotyczących własnego życia, w pewnym sensie niezależność w byciu osobą odpowiedzialną za siebie i innych. W przypadku osób z niepełnosprawnością jest to również pewne balansowanie „między zależnością zaspokajającą poczucie bezpieczeństwa i samodzielnością dającą poczucie własnej wartości” (Mikrut, 2009, s. 34). Można nawet stwierdzić, że „wyrazem podmiotowości osób niepełnosprawnych jest swoboda i autonomia ich funkcjonowania w różnych sferach życia” (Niedbalski, 2019, s. 73). Autonomia decyzyjna, wyrażająca się w zdolności do określania własnych planów i podejmowania w oparciu o nie decyzji, jak również autonomia wykonawcza rozumiana jako zdolność do działania (Cardol i in., 2002, s. 972), stanowią podstawę świadomej samorealizacji i podejmowania działań realizujących własne cele. „Przyjąć zatem należy, że autonomia obok akceptacji siebie, jest ważną cechą osób niepełnosprawnych, które z powodzeniem budują swoje wzajemne relacje z otoczeniem. Autonomia psychiczna i społeczna jest więc potrzebą, postawą, postulatem i prawem tych jednostek do budowania niepowtarzalnego kształtu własnej osoby i osobistej wersji własnego życia” (Dykciak, 1996, s. 11). Zgodnie z teorią Wehmeyer’a autonomia traktowana jest również jako jeden z czterech głównych elementów samostanowienia (Żyta, 2013). Autonomiczne decyzje z uwzględnieniem indywidualnych pragnień i możliwości sprzyjają pozytywnej adaptacji do niepełnosprawności i wysokiej satysfakcji

z życia (Byra, Duda, 2019), co z kolei sprzyja integracji tych osób na poziomie lokalnym. Zdolność jednostki do autonomicznego działania zależy od zasobów pozostających w jej dyspozycji (Kusideł i in., 2018). Autonomia zatem sprzyja realizacji własnej wizji swojego życia. „W praktyce więc będą różne oblicza autonomii, tak różne jak różne są te osoby” (Zawiślak, 2008, s. 45).

Z pojęciem autonomii nierozzerwalnie związane jest uczestnictwo w różnych formach aktywności, które dla osób z niepełnosprawnością ma ogromne znaczenie terapeutyczne w każdej ze sfer: psychicznej, fizycznej i społecznej. „Człowiek niepełnosprawny pod wpływem zaangażowania w wybrany rodzaj działalności zmienia swój ogląd rzeczywistości. Przemianie ulega jego sposób myślenia o sobie” (Niedbalski, 2019, s. 110). Pokonywanie złożonych problemów życiowych wynikających z nabytych ograniczeń poprzez podejmowanie aktywności społecznej wzmacnia samodzielność, zaufanie do siebie i własnych możliwości oraz jest źródłem wzmocnienia i pozytywnych emocji. Aktywne uczestnictwo w działaniach typowych dla osób sprawnych jest istotnym czynnikiem rozwoju jego kompetencji, regulacji stosunków interpersonalnych i kształtowania pozytywnego obrazu siebie oraz samoakceptacji.

Zróźnicowanie Ja w literaturze traktowane jest jako zmienna podmiotowa, która może mieć znaczenie dla oceny zaangażowania w aktywność społeczną, poczucia autonomii i niezależności w podejmowaniu decyzji. Termin wprowadzony został przez Murray’a Bowena do opisu relacji interpersonalnych w celu określenia równowagi między procesami emocjonalnymi a poznawczymi w kontaktach z innymi ludźmi (Bowen, 1978 za: Skowron, Friedlander, 1998; Kaleta, 2011). Poziom zróźnicowania Ja odpowiada za umiejętność budowania i utrzymywania relacji oraz funkcjonowania psychospołecznego w wewnętrznych i zewnętrznych systemach jednostki. Dokładnie definiowana jest jako równowaga w bliskich relacjach z uwzględnieniem autonomii i intymności. „Konstrukt ten odnosi się więc z jednej strony do intrapsychofunkcjonowania jednostki, a z drugiej – do jej relacji z innymi ludźmi, zwłaszcza z osobami znaczącymi” (Mróz, 2015, s. 296). Składa się z czterech wymiarów: pozycja Ja i emocjonalna reaktywność odnosząca się do funkcjonowania intrapsychofunkcyjnego jednostki oraz fuzji i emocjonalnego odcięcia charakteryzującego sferę interpersonalną. Osoby z relatywnie wysokim poziomem zróźnicowania Ja posiadają stabilne poczucie siebie, adekwatną samoocenę i są w stanie zachować dystans w relacji, lepiej radzą sobie z sytuacjami nacechowanymi emocjonalnie i są bardziej odporne na stres niż osoby, które wykazują niższy poziom zróźnicowania (Chung, Gale, 2006; Drake i in., 2015). Wyższy poziom zróźnicowania Ja sprzyja zdolnościom adaptacyjnym, a tym samym niskiemu poziomowi somatyzacji, lęku i depresji (Peleg-Popko, 2002; Chung, Gale, 2006; Krycak i in. 2012; Jankowski, Hooper, 2012). Adekwatny poziom dyferencjacji Ja polega

na zdolności do utrzymania bliskich relacji z ludźmi przy poszanowaniu własnych granic i zachowaniu autonomii (Skowron, Dendy, 2004). Potwierdzają to wyniki badań (Kaleta, 2014), w których wysoka satysfakcja małżeńska wśród kobiet istotnie pozytywnie korelowała ze zróżnicowaniem Ja oraz negatywnie z poziomem stresu. Oznacza to, że kobiety reagujące z mniejszą emocjonalnością, stawiające jasne granice, oraz mające stabilną pozycję Ja cieszyły się większym zadowoleniem z pożycia małżeńskiego (zob. Mróz, Kaleta, 2016). Jest to zatem zmienna istotnie kształtująca funkcjonowanie psychospołeczne ludzi.

Poczucie autonomii i uczestnictwa odnosi się do możliwości decydowania o sobie i aktywnym uczestnictwie w życiu społecznym, zgodnie z własną, niezależną decyzją, natomiast zróżnicowanie Ja to zdolność do równoważenia emocjonalnego i intelektualnego funkcjonowania w kontaktach interpersonalnych, tak ważnych w ocenie jakości tych relacji, a pośrednio kształtowania funkcjonowania w sferze publicznej. Kształtowanie autonomii i decydowanie o uczestnictwie osób z niepełnosprawnością związane jest z jakością relacji i umiejętnością ich budowania z osobami z najbliższego otoczenia. W sytuacji trwałej niepełnosprawności, wynikających z niej ograniczeń i odczuwanej w różnym stopniu zależności od innych, procesy te podlegają wielu czynnikom kontekstualnym (personalnym i środowiskowym), co samo w sobie stanowi ciekawy przedmiot badań. Celem podjętych eksploracji jest zatem analiza związku między autonomią i uczestnictwem a zróżnicowaniem Ja u osób z nabytą niepełnosprawnością ruchową przy uwzględnieniu moderacyjnej roli płci.

Założenia metodologiczne badań

Poczucie autonomii i potrzeba uczestnictwa warunkowana może być przez predyspozycje podmiotowe, m.in. takie jak zróżnicowanie Ja oraz czynniki kontekstualne, w tym przypadku przez płeć. Zatem niniejsze badania zmierzały do udzielenia odpowiedzi na następujące główne pytanie badawcze: Czy płeć moderuje związek między autonomią i uczestnictwem a zróżnicowaniem Ja u osób z nabytą niepełnosprawnością ruchową, a jeśli tak, to w jaki sposób? Na podstawie dotychczasowej literatury przyjęto hipotezę, że płeć moderuje związek między autonomią i uczestnictwem a zróżnicowaniem Ja u osób z nabytą niepełnosprawnością ruchową. Decyzyjność oraz aktywność społeczna związana jest z wypełnianiem ról społecznych, które mimo zacierających się granic, nadal mogą być powiązane z płcią. W przypadku zróżnicowania Ja, mimo że nie ujawniono istotnych różnic związanych z pochodzeniem, stanem cywilnym, wykształceniem czy płcią (Skowron, Friedlander, 1998; Skowron, 2004), to jednak kobiety uzyskują wyższe wyniki

w skali emocjonalnej reaktywności i niższe wyniki w skali pozycji Ja niż mężczyźni (Skowron, Friedlander, 1998), natomiast w przypadku niepełnosprawności mężczyźni wykazują tendencję do lepszego przystosowania i funkcjonowania fizycznego niż kobiety w momencie zakończenia rehabilitacji szpitalnej (Chang i in., 2012; Moghimian i in., 2015).

W celu rozstrzygnięcia postawionego problemu badawczego zastosowano metodę sondażu. Materiał do analiz zebrano za pomocą kwestionariusza IPA (*Impact on Participation and Autonomy*) autorstwa Mieke Cardol (Cardol i in., 1999; 2001) w polskiej adaptacji Stanisławy Byry i Marleny Dudy (Byra, Duda, 2019), kwestionariusza DSI-R (*Differentiation Self Inventory – Revised*) w opracowaniu Elżbiety A. Skowron i Myrny L. Friedlander (Skowron, Friedlander, 1998; Skowron, 2004) zaadaptowanego na grunt polski przez Olę Kriegerewicz (2009) oraz metryczki. *Impact on Participation and Autonomy* IPA (Cardol i in. 1999, 2001) przeznaczony jest do oceny autonomii i uczestnictwa w życiu społecznym wśród osób z niepełnosprawnością (oceny poziomu ograniczeń w tych sferach) w wymiarach: autonomia wewnętrzna, rola w rodzinie, autonomia zewnętrzna, relacje społeczne, praca i edukacja (Cardol i in., 1999). Wartości alfa Cronbacha sytuowały się w przedziale: 0,87–0,91 (Byra, Duda, 2019). W badanej próbie wskaźnik alfa Cronbacha dla poszczególnych podskal mieści się w granicach: 0,87–0,96. Badany udziela odpowiedzi na 5-punktowej skali Likerta (0 – bardzo małe ograniczenia; 4 – bardzo duże ograniczenia). *Differentiation Self Inventory – Revised* DSI-R to 46-itemowy kwestionariusz do badania stopnia zróżnicowania Ja w znaczących, bliskich relacjach. Pozwala na oszacowanie zarówno ogólnego stopnia umiejętności zachowania jasnego poczucia Ja i autonomii, jak i w czterech obszarach: emocjonalnej reaktywności, pozycji Ja, emocjonalnego odcięcia oraz fuzji. Odpowiedzi udziela się na 6-punktowej skali Likerta (od całkowicie nieprawdziwe do całkowicie prawdziwe punktowane od 1–6). Zarówno w wersji oryginalnej, jak i polskiej, ma zadowalające właściwości psychometryczne: alfa Cronbacha = 0,92 oraz dla każdego z wymiarów: emocjonalnej reaktywności – 0,85, dla skali pozycji Ja – 0,78, dla skali emocjonalnego odcięcia – 0,83, a dla skali fuzji – 0,82 (Kriegerewicz, 2009). Wskaźniki rzetelności ustalone w badanej próbie mieszczą się w przedziale 0,78-0,86. Istnieje również wersja skrócona DSI-SF, ale jak dotąd nie doczekała się adaptacji na grunt polski (Drake i in., 2015).

Uzyskane dane poddane zostały analizie statystycznej z wykorzystaniem programu IBM SPSS PROCESS wersja 25 pod kątem zależności między badanymi zmiennymi oraz w celu ustalenia moderacji związku autonomii i zróżnicowania Ja. Dane spełniają warunek rozkładu normalnego, co pozwoliło na zastosowanie w dalszych analizach testów parametrycznych. Do wykazania tej zależności między zmiennymi zastosowano test *r* Pearsona oraz analizę moderacji. Zastosowanie w tym przypadku analizy moderacji ma wyjaśnić jak przyjęty moderator zmienia

sposób działania zmiennej niezależnej na zmienną zależną. W przypadku gdy moderator jest zmienną dychotomiczną (płeć), to interakcja wskazuje, że w grupie kobiet relacja między zróżnicowaniem Ja a poczuciem autonomii i uczestnictwa może przyjmować odmienny charakter niż w grupie mężczyzn (wyniki mogą przyjmować inny kierunek lub siłę). We wnioskowaniu statystycznym przyjęto poziom istotności $p < 0,05$.

Wyniki badań

W badaniu wzięło udział 278 osób z niepełnosprawnością ruchową, z czego 52% stanowiły kobiety, a 48% mężczyźni, w przeważającej części zamieszkujące obszary miejskie (76%) i pochodzące z rodzin o pełnej strukturze (69%). W badanej grupie większość stanowiły osoby z nabytą niepełnosprawnością ruchową we wczesnych okresach rozwojowych (78%), w przypadku 62 badanych osób była to niepełnosprawność wrodzona. Dodatkowych schorzeń doświadcza 31% badanych osób i są to w większości choroby przewlekłe. Średni wiek badanych osób wynosił 38,5 lat ($SD = 15,8$), natomiast średni czas trwania niepełnosprawności wynosi 16,6 lat ($SD = 9,2$). Aktywność zawodowa w badanej grupie kształtuje się następująco: najwięcej osób obecnie kształci się na studiach (29%), następnie 21% pracuje zawodowo i 10% jest osobami bezrobotnymi. Dla 35 procent badanych jedynym źródłem utrzymania jest renta z tytułu orzeczonej niepełnosprawności, a dziesięć osób nie odpowiedziało na pytanie dotyczące aktywności na rynku pracy.

Pierwszy etap analiz dotyczył podstawowej charakterystyki badanych zmieniennych oraz analizy korelacji zmiennych. Zależności między zróżnicowaniem Ja a ograniczeniami w autonomii i uczestnictwie są złożone i niejednoznaczne (zob. tabela 1).

W badanej grupie istotna ujemna zależność występuje między pozycją Ja a poczuciem autonomii i poziomem uczestnictwa w życiu społecznym. Być może słabo zdefiniowane, niestabilne poczucie siebie czy niejednoznaczne przekonania na własny temat, a tym samym niska świadomość własnych potrzeb, wiąże się z odczuwanym niższym poczuciem ograniczeń w uczestnictwie w życiu społecznym, gdyż jednostka mając niską pozycję Ja nie dąży do aktywności społecznej. Osoby z niską pozycją Ja również nie mają wypracowanej własnej opinii. Prawdopodobne jest, że niska świadomość własnych potrzeb i opieranie się na zdaniu innych osób oraz poszukiwanie w nich poczucia bezpieczeństwa oraz wieloletnia zależność spowodowała, że osoby badane nie odczuwają istotnych ograniczeń w autonomii, a wypracowany przez lata sposób funkcjonowania jest zgodny z oczekiwaniami badanych

Tabela 1. Statystyki opisowe oraz korelacje między postrzeganą autonomią i uczestnictwem a różnicowaniem Ja badanych osób z nabytą niepełnosprawnością ruchową

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Autonomia w domu	8,63	7,31	-									
2 Autonomia poza domem	9,86	4,89	0,77***	-								
3 Relacje społeczne	9,76	5,84	0,69***	0,68***	-							
4 Rola w rodzinie	12,47	6,28	0,81***	0,78***	0,63***	-						
5 Praca i edukacja	13,26	7,49	0,68***	0,79***	0,71***	0,68***	-					
6 Emocjonalna reaktywność	41,01	9,39	-0,01	0,05	0,02	0,02	-0,01	-				
7 Pozycja Ja	41,59	7,48	-0,16**	-0,17***	-0,16***	-0,16***	0,19***	-0,08	-			
8 Emocjonalne odcięcie	36,71	10,30	0,09	0,01	0,19***	0,01	0,08	0,47***	0,04	-		
9 Fuzja	41,10	9,27	-0,01	-0,54	-0,01	-0,04	-0,05	0,69***	0,01	0,53***	-	
10 Różnicowanie Ja. Wynik ogólny	160,41	25,42	-0,01	-0,05	,037	-,054	-,048	,79***	,28**	,79***	,84***	-

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; M – średnia; SD – odchylenie standardowe

Źródło: Opracowanie własne

osób, stąd nie odczuwają one trudności na poziomie aktywności społecznej czy w podejmowaniu decyzji. Równocześnie większym ograniczeniom w uczestnictwie i niższemu poziomowi autonomii w relacjach społecznych towarzyszy lęk przed intymnością i zaangażowaniem w bliskie kontakty interpersonalne. Ponadto im słabsza pozycja Ja, a tym samym niesprecyzowane cele i własne poglądy oraz częstsze sytuacje, w których przeważa nadmierna reakcja emocjonalna, tym większe ograniczenia w podejmowaniu aktywności edukacyjnej i zawodowej. Być może wynik ten związany jest ze specyfiką badanej grupy, gdzie prawie połowa badanych nie podejmowała żadnej aktywności w zakresie pracy i edukacji. Autonomia to również odpowiedzialność za swoje zachowanie, podejmowanie decyzji mające na celu zaspokajanie nie tylko własnych potrzeb, ale z uwzględnieniem także innych osób. Jest to związane z wyższą wrażliwością na stres i trudnościami w nawiązywaniu relacji (Kriegelewicz, 2009).

W kolejnym etapie analiz skoncentrowano się na przetestowaniu moderacyjnej roli płci w związku między zróżnicowaniem Ja a poczuciem autonomii w codziennym funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością ruchową. Ustalono 11 modeli moderacyjnych (zob. tabela 2). W tym celu posłużono się macro PROCESS dla SPSS (wersja 3,5) (Hayes, 2013) oraz metodą bootstrappingu.

Wyniki otrzymane w grupie osób z długotrwałą niepełnosprawnością (tabela 2) wskazują, że w obrębie poszczególnych wymiarów autonomii i uczestnictwa oraz zróżnicowania Ja u kobiet i mężczyzn efekt interakcji zmiennych jest inny. Jak wynika z danych z jedenastu zaprojektowanych modeli moderacyjnych osiem jest istotnych statystycznie i wyjaśniają one od 3% do 6% wariacji zróżnicowania Ja, co oznacza, że zarówno u kobiet, jak i mężczyzn efekt interakcji będzie inny, jednak niski procent wariacji wskazuje również, że modele te na tym etapie niewiele wyjaśniają. Wskazuje to zatem na potrzebę dodatkowych badań w tym zakresie.

Jak wynika z danych płeć istotnie moderuje związek między zróżnicowaniem Ja a relacjami społecznymi oraz pracą i edukacją. Należy wskazać, że moderacja była znacząca w obu powiązaniach, odpowiednio ($R^2=0,04$; $F(3,270) = 3,975$; $p = 0,009$) oraz ($R^2 = 0,05$; $F(3,252) = 4,765$; $p = 0,003$). Zróżnicowanie Ja było pozytywnie związane jedynie z wymiarem autonomii i uczestnictwa, a ujemnie z pracą i edukacją. Zróżnicowanie Ja było pozytywnie związane z wymiarem autonomii i uczestnictwa tj. relacje społeczne, jedynie u badanych kobiet ($B = 0,887$; $SE = 0,344$; $t = 2,576$, CI 95% = [0,209; 1,566]). Natomiast zróżnicowanie Ja w przypadku mężczyzn istotnie i negatywnie związane było z wymiarem uczestnictwa, jakim jest praca i edukacja ($B = -0,851$; $SE = -0,281$; $t = -3,026$, CI 95% = [-1,404; -0,297]). Również zależność między emocjonalną reaktywnością a pełnioną rolą w rodzinie ($R^2 = 0,03$; $F(3,261) = 2,726$ $p = 0,045$) jest moderowana przez płeć i pozytywna występuje jedynie w przypadku kobiet ($B = 0,237$;

Tabela 2. Postrzeganie autonomii i uczestnictwa a zróżnicowanie JA u badanych osób z nabytą niepełnosprawnością ruchową – plec jako moderator

Zmienne	B	SE	t	p	LLCI	ULCI	
Zróżnicowanie JA	Constant	144,11	16,25	<0,001	126,655	161,578	
	Relacje społeczne (AREL)	2,46	0,79	3,10	0,900	4,024	
	Płeć	10,79	5,97	1,81	0,072	22,55	
	Relacje społeczne (AREL) X płeć	1,57	0,52	3,01	0,003	0,057	2,134
Model 1: $R^2 = 0,04$; $F(3,270) = 3,975$; $p = 0,009$							
Zróżnicowanie JA	Constant	144,22	9,13	15,79	<0,001	126,237	162,209
	Praca i edukacja (APE)	1,81	0,60	3,01	0,003	0,627	2,994
	Płeć	13,71	5,89	2,33	0,021	2,116	25,31
	Praca i edukacja (APE) X płeć	-1,33	0,39	-3,44	0,001	-2,092	-0,569
Model 2: $R^2 = 0,05$; $F(3,252) = 4,765$; $p = 0,003$							
Emocjonalna reaktywność	Constant	35,04	3,92	8,95	<0,001	27,331	42,755
	Rola w rodzinie (AREL)	0,69	0,28	2,46	0,015	0,138	1,249
	Płeć	4,11	2,57	1,60	0,111	-0,954	9,164
	Rola w rodzinie (AREL) X płeć	-0,46	0,18	-2,48	0,014	-0,818	-0,094
Model 3: $R^2 = 0,03$; $F(3,261) = 2,726$ $p = 0,045$							
Pozycja JA	Constant	41,81	2,39	17,46	<0,001	37,093	46,521
	Autonomia w domu (AD)	0,11	0,22	0,49	0,623	-0,319	0,532
	Płeć	0,84	1,59	0,53	0,599	-2,299	3,979
	Autonomia w domu (AD) X płeć	-0,21	0,14	-1,48	0,141	-0,484	0,069

Model 4: $R^2 = 0,04$; $F(3,274) = 3,838$; $p = 0,010$									
Pozycja JA	Constant	41,89	3,19	13,11	<0,001	35,600	48,77		
	Autonomia poza domem (APD)	0,04	0,29	0,13	0,900	-0,536	0,609		
	Płeć	1,57	2,13	0,74	0,459	-2,611	5,761		
	Autonomia poza domem (APD) X płeć	-0,21	0,19	-1,09	0,274	-0,592	0,169		
Model 5: $R^2 = 0,03$; $F(3,273) = 3,103$; $p = 0,027$									
Pozycja JA	Constant	41,16	2,64	15,62	<0,001	35,975	46,354		
	Relacje społeczne (AREL)	0,15	0,24	0,64	0,522	-0,313	0,615		
	Płeć	1,76	1,78	0,99	0,322	-1,735	5,259		
	Relacje społeczne (AREL) X płeć	-0,24	0,16	-1,57	0,117	-0,550	0,062		
Model 6: $R^2 = 0,04$; $F(3,273) = 3,399$; $p = 0,018$									
Pozycja JA	Constant	39,84	2,82	14,12	<0,001	34,284	45,394		
	Praca i edukacja (APE)	0,19	0,19	1,05	0,293	-0,169	0,561		
	Płeć	2,82	1,82	1,55	0,122	-0,762	6,402		
	Praca i edukacja (APE) X płeć	-0,26	0,12	-2,16	0,032	-0,493	-0,023		
Model 7: $R^2 = 0,06$; $F(3,252) = 4,901$; $p = 0,003$									
Emocjonalne odcięcie	Constant	29,36	3,58	8,21	<0,001	22,318	36,408		
	Relacje społeczne (AREL)	1,03	0,32	3,20	0,002	0,395	1,655		
	Płeć	2,89	2,41	1,19	0,232	-1,859	7,636		
	Relacje społeczne (AREL) X płeć	-0,46	0,21	-2,18	0,029	-0,876	-0,045		

Tabela 2 – cd.

Zmienne	B	SE	t	p	LLCI	ULCI	
Model 8: $R^2=0,06$; $F(3,270)=5,964$; $p=0,001$							
Emocjonalne odcięcie	Constant	27,07	3,87	6,99	<0,001	19,446	34,685
	Praca i edukacja (APE)	0,87	0,25	3,42	0,001	0,369	1,372
	Płeć	5,99	2,49	2,40	0,017	1,075	10,901
	Praca i edukacja (APE) X płeć	-0,517	0,164	-3,15	0,002	-0,839	-0,194
Model 9: $R^2=0,05$; $F(3,252)=4,082$; $p=0,007$							
Fuzja	Constant	34,45	3,27	10,54	<0,001	28,015	40,879
	Relacje społeczne (AREL)	0,79	0,29	2,71	0,007	0,216	1,367
	Płeć	4,99	2,20	2,27	0,024	0,655	9,324
	Relacje społeczne (AREL) X płeć	-0,564	0,19	-2,93	0,004	-0,943	-0,184
Model 10: $R^2=0,03$; $F(3,270)=2,958$; $p=0,033$							
Fuzja	Constant	35,50	3,46	10,25	<0,001	28,684	42,323
	Praca i edukacja (APE)	0,56	0,23	2,47	0,014	0,115	1,012
	Płeć	4,89	2,23	2,19	0,029	0,493	9,287
	Praca i edukacja (APE) X płeć	-0,423	0,15	-2,88	0,004	-0,712	-0,134
Model 11: $R^2=0,04$; $F(3,252)=3,139$; $p=0,026$							

Źródło: Opracowanie własne

$SE = 0,124$; $t = 1,919$; $CI95\% = 0,0062; 0,480$). Natomiast negatywne związki między pozycją Ja a pracą i edukacją ($R^2 = 0,06$; $F(3,252) = 4,901$; $p = 0,003$) widoczne są jedynie w przypadku mężczyzn ($B = -0,321$; $SE = 0,087$; $t = -3,691$, $CI95\% = -0,491; -0,149$). Pozytywne zależności między emocjonalnym odcięciem a relacjami społecznymi ($R^2 = 0,06$; $F(3,270) = 5,964$; $p = 0,001$) oraz pracą i edukacją ($R^2 = 0,05$; $F(3,252) = 4,082$; $p = 0,007$) występowały jedynie w grupie badanych kobiet i wynosiły odpowiednio ($B = 0,564$; $SE = 0,139$; $t = 4,059$, $CI 95\% = [0,291; 0,838]$) oraz ($B = 0,354$; $SE = 0,113$; $t = 3,148$; $CI95\% = [0,133; 0,576]$). Natomiast w przypadku zależności między fuzją a relacjami społecznymi oraz pracą a edukacją ($R^2 = 0,03$; $F(3,270) = 2,958$; $p = 0,033$; $R^2 = 0,04$; $F(3,252) = 3,139$; $p = 0,026$) wskazują, że są one negatywne i występują jedynie wśród grupy badanych mężczyzn odpowiednio ($B = -0,335$; $SE = 0,145$; $t = -1,798$, $CI95\% = [-0,620; -0,050]$) oraz ($B = -0,283$; $SE = 0,107$; $t = -2,650$, $CI95\% = [-0,492; -0,073]$).

Powyższe dane jednoznacznie wskazują, że w wymienionych wymiarach autonomii i uczestnictwa oraz zróżnicowania Ja płeć pełni rolę moderującą, co oznacza że efekt interakcji tych zmiennych będzie miał odmienny charakter u kobiet i mężczyzn. W przypadku kobiet słaba pozycja Ja charakteryzująca się słabo zdefiniowanymi celami oraz trudnościami w równoważeniu własnego funkcjonowania emocjonalnego, związana jest z trudnościami w realizacji siebie w relacjach społecznych, ale również z postrzeganymi mniejszymi ograniczeniami w tym zakresie, co być może wynika z przyjęcia biernej roli oraz przyjmowania działań opiekuńczych i przystosowanie się do takiego stanu, który w przypadku kobiet, najprawdopodobniej jest w tej grupie satysfakcjonujący. Wyższa emocjonalność i związany z tym niższy poziom przystosowania, radzenia sobie z negatywnymi emocjami oraz niższą satysfakcją z życia charakteryzował kobiety mające trudności w uczestniczeniu w życiu społecznym i realizacji planów związanych z pracą i edukacją. Odmienne zależności charakteryzują grupę mężczyzn, gdyż w ich przypadku silna pozycja Ja, odczuwane mniejsze ograniczenia w autonomii w relacjach z innymi, sprzyjały podejmowaniu aktywności zawodowej oraz szeroko pojętej aktywności społecznej, a koncentracja na emocjach, zachowania lękowe i wycofywanie się z kontaktu będą te działania utrudniać.

Podsumowanie

Celem podjętych badań była analiza związku między poczuciem autonomii i zróżnicowaniem Ja przy uwzględnieniu moderacyjnej roli deklarowanej płci osób badanych. Badania dowiodły istnienia słabych korelacji między analizowanymi zmiennymi u badanych kobiet i mężczyzn. Istniejące, lecz słabe zależności, nie

wyjaśniają w sposób jednoznaczny analizowanych wyników. Jednak uzyskane dane dostarczają informacji, że związki te mają odmienny obraz w przypadku kobiet i mężczyzn, stąd istnieje potrzeba holistycznego wsparcia w zakresie działań opiekuńczych, edukacyjnych i rehabilitacyjnych i powinna ona uwzględniać specyficzne potrzeby zarówno mężczyzn, jak i kobiet z niepełnosprawnością ruchową. Szczególnie wydaje się wspieranie mężczyzn w ich chęci do podejmowania aktywności zawodowej poprzez odpowiednio dopasowane wsparcie psychiczne oraz motywowanie kobiet do czynnej aktywności na różnych polach działań społecznych. Dowiedziono istotnych, ale słabych i negatywnych zależności między poziomem pozycji Ja czyli większą emocjonalnością a tym samym wyższym poziomem lęku, gorszym przystosowaniem czy emocjonalnym odcięciem a niższym poczuciem autonomii i uczestnictwa, a tym samym większą zależnością, uległością i ograniczeniami w swobodnym wyrażaniu siebie i własnych potrzeb w przypadku kobiet. Wyniki te poniekąd potwierdzają doniesienia z badań nad radzeniem sobie w niepełnosprawności (Byra, Gabryś, 2019), które dowodzą, że w celu radzenia sobie z przeciwnościami kobiety wybierają najczęściej strategie o charakterze emocjonalnym i skupiają się raczej na poszukiwaniu wsparcia społecznego niż budowaniu swoistej autonomii (Byra, Gabryś, 2022).

Ograniczenia

Prezentowane wyniki badań mają charakter przekrojowy, co nie pozwala na interpretację przyczynowo-skutkową analizowanych zmiennych. Dodatkowym ograniczeniem prowadzonych badań jest niejednorodność badanej grupy pod względem socjodemograficznym oraz brak informacji na temat stanu psychicznego badanych. Zróżnicowanie uczestników pod kątem przyczyny niepełnosprawności, jej charakteru oraz sytuacji społeczno-ekonomicznej ze względu na pełnione role społeczne i aktywność zawodową, utrudnia ich jednoznaczną charakterystykę. Być może uzyskanie wyników nieistotnych statystycznie oraz niskich procentów wariancji może być spowodowane istnieniem czynników nieuwzględnionych w prezentowanych badaniach, co obecnie można poddać refleksji i uwzględnić je w ponownych projektach. Warto podkreślić jest to, że prezentowane badania należą do nielicznych podejmujących problematykę zróżnicowania Ja i funkcjonowania społecznego osób zmagających się z długotrwałą niepełnosprawnością.

References

- Byra, S., Duda, M. (2019). Impact on Participation and Autonomy Questionnaire (IPA) –Sprawdzenie właściwości psychometrycznych polskiej wersji narzędzia. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 35, 103–126.
- Byra, S., Gabryś, A. (2022). Coping strategies of women with long-term spinal cord injury: The role of beliefs about the world, self-efficacy and disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 66(2), 136–148.
- Cardol, M., de Haan, R. J., de Jong, B. A., van den Bos, G.A.M., de Groot, I. J.M. (2001). Psychometric properties of the impact on participation and autonomy questionnaire. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 82(2), 210–216.
- Cardol, M., de Haan, R. J., van den Bos, G.A.M., de Jong, B. A., de Groot, I.J.M. (1999). The development of a handicap assessment questionnaire: The Impact on Participation and Autonomy (IPA). *Clinical Rehabilitation*, 13(5), 411–419.
- Cardol, M., de Jong, B. A., van den Bos, G. A., Beelen, A., de Groot, I. J.M., de Haan, R. J. (2002). Beyond disability: Perceived participation in people with a chronic disabling condition. *Clinical Rehabilitation*, 16(1), 27–35.
- Cardol, M., de Jong, B. A., Ward, C. D. (2002). On autonomy and participation in rehabilitation. *Disability and Rehabilitation*, 24(18), 970–974.
- Chang, F. H., Wang, Y. H., Jang, Y., Wang, C.W. (2012). Factors associated with quality of life among people with spinal cord injury: application of the international classification of functioning, disability and health model. *Archives of Physical Medicine Rehabilitation*, 93, 2264–2270.
- Chung, H., Gale, J. (2006). Comparing self-differentiation and psychological well-being between Korean and European American students. *Contemporary Family Therapy*, 28, 367–381.
- Drake, J. R., Murdock, N. L., Marszalek, J. M., Barbek, C.E. (2015) Differentiation of self inventory–short form: Development and preliminary validation. *Contemporary Family Therapy*.
- Eysen, I. C., Steultjens, M. P., Dekker, J., Terwee, C. B. (2011). A Systematic review of instruments assessing participation: Challenges in defining participation. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 92(6), 983–997.
- Gabryś, A. (2019). Siła relacji interpersonalnej a sytuacyjne radzenie sobie u kobiet z uszkodzeniem rdzenia kręgowego. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 2019, 35, s.11–23.
- Gabryś, A. (2022). Basic hope and coping among women with physical disability – the moderating role of types of disability. *Studia z Teorii Wychowania*, 2022, t. 13, 3(40), s.161–179.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach*. New York: The Guilford Press.
- Heeb, R., Putman, M., Keglovits, M., Weber, C., Campbell, M., Stark, S., Morgan, K. (2022). Factors influencing participation among adults aging with long-term physical disability. *Disability and Health Journal*, 15(1), 101169.
- Hilberink, S. R., van der Slot, W. M., Klem, M. (2017). Health and participation problems in older adults with long-term disability. *Disability and Health Journal*, 10, 361–366.
- ICF. (2001). Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia. Geneva: Światowa Organizacja Zdrowia.
- Jankowski, P. J., Hooper, L. M. (2012). Differentiation of self: A validation study of the Bowen theory construct. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 1, 226–243.

- Jørgensen, S., Costa Andersson, M.V., Lexell, J. (2021). Changes in health-related quality of life among older adults aging with long-term spinal cord injury. *Spinal Cord*, 59(7), 769–776.
- Jørgensen, S., Iwarsson, S., Norin, L., Lexell, J. (2016). The Swedish aging with spinal cord injury study (SASCIS): Methodology and initial results. *PM&R*, 8(7), 667–677.
- Kaleta, K. (2011). Rodzinne uwarunkowania społecznego funkcjonowania jednostek w świetle teorii Minuchina i Bowena. *Roczniki Psychologiczne*, 14(2), 141–158.
- Kaleta, K. (2014). Marital satisfaction, differentiation of self and stress perceived by women. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19(3), 325–339.
- Karhula, M. E., Saukkonen, S., Xiong, E., Kinnunen, A., Heiskanen, T., Anttila, H. (2021). ICF Personal factors strengthen commitment to Person-centered rehabilitation – A Scoping review. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 2, 1–11.
- Kriegewicz, O. (2009). *Transmisja pokoleniowa stopnia różnicowania Ja i samooceny oraz ich znaczenie dla satysfakcji małżeńskiej*. [Niepublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Warszawski.
- Krycak, R., Murdock, N. L., Marszałek, J. M. (2012). Differentiation of self, stress, and emotional support as predictors of psychological distress. *Contemporary Family Therapy*, 34, 495–515.
- Kusideł, E., Podgórska-Jachnik, D., Potoczna, M. (2018). *Osoby samodzielne w województwie łódzkim*. Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi.
- Mikrut, A. (2009). O autorewalidacji jako efekcie i drodze ku podmiotowości oraz autonomii osoby z niepełnosprawnością. W: J. Rottermund (red.), *Zmaganie się z niepełnosprawnością – kolejne wyznaczniki* (s. 29–37). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Moghimian, M., Kashani, F., Cheraghi, M. A. (2015). Quality of life and related factors among people with spinal cord injuries in Tehran, Iran. *Archives of Trauma Research*, 4, e19280.
- Mróz, J. (2015). Differentiation of self in job and work engagement as variables determining job satisfaction among social service job. *Journal of Modern Science*, 27(4), 293–308.
- Mróz, J., Kaleta, K. (2016). Zachowania i przeżycia związane z pracą oraz różnicowanie „ja”, a satysfakcja z małżeństwa u kobiet. *Kwartalnik Naukowy*, 28(4), 70–89.
- Niedbalski, J. (2019). *Niepełnosprawność i osoby z niepełnosprawnością. Od pasywności i wykluczenia do aktywności życiowej i integracji społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Peleg-Popko, O. (2002). Bowen theory: A study of differentiation of self, social anxiety, and physiological symptoms. *Contemporary Family Therapy*, 24(2), 355–369.
- Remillard, E.T., Fausset, C.B., Fain, W.B. (2019). Aging with long-term mobility impairment: Maintaining activities of daily living via selection, optimization, and compensation. *The Gerontologist*, 59(3), 559–569.
- Skowron, E. A. (2000). The role of differentiation of self in marital adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(2), 229–237.
- Skowron, E. A., Friedlander, M. (1998). The differentiation of self-inventory: Development and initial validation. *Journal of Counselling Psychology*, 45(3), 235–246.
- Skowron, E. A., Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of new DSI fusion with others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29(2), 209–222.
- Skowron, E.A., Dendy, A.K. (2004). Differentiation of self and attachment in adulthood: relational correlates of effortful control. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 26, 337–357.
- Skowron, E.A., Friedlander, M.L. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 235–246

- Zawiślak, A. (2008). Problemy autonomii osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. *Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji*, 2, 41–46.
- Żyta, A. (2013). Samostanowienie dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnej Polsce – pozory czy rzeczywistość? *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 22(4), 117–130.

Iwona Skrzypczyk-Galkowska

*Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie**

E-mail: i.skrzypczyk-galkowska@ujd.edu.pl

ORCID: 0009-0000-3413-0143

Teoretyczne podstawy rewalidacji a zajęcia rewalidacyjne dla uczniów z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej ogólnodostępnej**

Summary

THEORETICAL FOUNDATIONS OF REVALIDATION AND REVALIDATION CLASSES FOR STUDENTS WITH ASPERGER'S SYNDROME IN A MAINSTREAM SECONDARY SCHOOL**

This article explores the application of scientific definitions of revalidation within the context of revalidation classes currently implemented in Polish mainstream high schools. The author traces the evolution of the term "revalidation" in Polish academic discourse, underscoring the objectives of revalidation interventions. The paper outlines the legal framework governing revalidation classes in Polish education and scrutinises specific recommendations from psychological and pedagogical counselling centres concerning revalidation classes derived from special education needs assessments for students with Asperger's syndrome. The analysis reveals that these revalidation classes primarily focus on enhancing the students' social integration by teaching effective communication skills. This focus reflects the broader scientific aim of revalidation, which is to facilitate the inclusion of individuals with disabilities into society. Additionally, the article discusses the practical challenges and potential improvements in implementing revalidation programmes, emphasising the need for tailored approaches that address the unique needs of students with Asperger's syndrome to maximise their educational and social outcomes.

Keywords: revalidation, revalidation classes for students with Asperger's syndrome, revalidation programmes, public secondary schools and educational and social outcomes

* Adres: Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, ul. Waszyngtona 4/8, 42-217 Częstochowa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Teoretyczne podstawy rewalidacji

Rewalidacja, utożsamiana pierwotnie z rehabilitacją (Hulek, 1988, s. 11–13), to przedmiot wielu opracowań naukowych (Morcinek, 2008, s. 66). Ich inicjatorką była twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej – Maria Grzegorzewska. W dosłownym tłumaczeniu „rewalidacja” rozumiana jest jako powrót do sił, do zdrowia (łac. *re* – znów, ponownie; *validus* – mocny, zdrowy). Definicja rewalidacji w pedagogice ewoluowała, nabierając coraz bardziej precyzyjnego określenia (Łukawska, Dudek, 2018/2019, s. 184–200). Przegląd wybranych, źródłowych stanowisk, umożliwia ustalenie ważnych aspektów oddziaływań rewalidacyjnych na podstawie prowadzonego na ten temat dyskursu naukowego.

Za Marią Grzegorzewską, która miała w nim swój znaczący udział, można powiedzieć: „Rewalidacja jest procesem, który mieści w sobie dążenie do przywracania każdemu upośledzonemu człowiekowi warunków możliwie wszechstronnego rozwoju, do pożytecznego włączenia się w życie społeczne” (Grzegorzewska, 1964, za: Klaczak, Majewicz, 2006, s. 58). Warto tu podkreślić istotną zmianę terminologiczną, jaka nastąpiła w ostatnich czasach – zastąpienie określeń pejoratywnych (osoby upośledzone, zaburzone itp.) określeniem podkreślającym podmiotowość – „osoba z niepełnosprawnością” (Morcinek, 2011, s. 12–16). Na ważne aspekty rewalidacji zwrócił uwagę Aleksander Hulek twierdząc, że rewalidacja to „działanie kompleksowe i jednolite” (Hulek, 1988, s. 13), którego istotą jest nabywanie nowych sprawności i umiejętności, uczenie się, przy udzieleniu stosownej pomocy i odpowiedniego instruktażu w przygotowaniu się osoby z niepełnosprawnością do samodzielnego życia (Hulek, 1988, s. 16). Wskazywał, że czynniki społeczne, ekonomiczne i techniczne mogą często decydować o skuteczności działań rewalidacyjnych. Otton Lipkowski podkreślił m.in., że rewalidacja wymaga stosowania specjalnych metod i środków, zwrócił uwagę na wychowawczy aspekt rewalidacji (za: Hulek, 1988, s. 54) oraz uwarunkował jej skuteczność od korzystnego klimatu społecznego i społecznego wsparcia (za: Hulek, 1988, s. 57).

Uwzględniając powyższe stanowiska, Urszula Morcinek stwierdziła, że „w rewalidacji chodzi o złożone i skoordynowane działania o charakterze leczniczym, psychologicznym, pedagogicznym i społeczno-zawodowym, które zmierzają do rozwinięcia lub przywrócenia u osoby trwale poszkodowanej na zdrowiu sprawności, zdolności i możliwości niezbędnych do jej prawidłowego funkcjonowania (Morcinek, 2011, s. 27). Za nadrzędny efekt pracy rewalidacyjnej uznaje integrację osoby z niepełnosprawnością ze społeczeństwem (Morcinek, 2008, s. 68). Natomiast Aleksandra Maciarz definiuje rewalidację jako szeroki i zróżnicowany proces przygotowania osób z niepełnosprawnościami do życia w społeczeństwie, tj. „zespół zintegrowanych działań, dynamicznie zmieniających wzajemny zakres i układ

zależnie od sytuacji fizycznej, psychicznej, społecznej i zawodowej jednostki rewalidowanej” (Maciarz, 1981, s. 18), w której ostatecznym efektem oddziaływań wychowawczych i kształcących jest rewalidacja społeczna. Tłumaczy ją jako „szeroki zakres działań zmierzających, z jednej strony, do ukształtowania u jednostek upośledzonych postaw i umiejętności społecznych, umożliwiających im samodzielne funkcjonowanie, współżycie z innymi ludźmi, a z drugiej, do kształtowania środowiska społecznego, w aspekcie tworzenia w nim coraz korzystniejszych warunków życia dla tych jednostek” (Maciarz, 1981, s. 14). Wskazuje jednocześnie na konieczność objęcia tymi oddziaływaniami nie tylko osoby rewalidowanej, ale i jej środowiska rodzinnego, otoczenia społecznego i fizycznego, co Zabłocki ujmuje jako zmiany w otoczeniu osoby z niepełnosprawnością i nazywa zewnętrznymi warunkami integracji osoby niepełnosprawnej z otoczeniem. Jako drugi czynnik wskazuje właściwą diagnozę odkrywającą zarówno zasoby (opanowane już umiejętności) osoby z niepełnosprawnością, jak i trudności (Zabłocki, 1991, s. 41). Wanda Potocka wśród warunków skutecznej rewalidacji wymienia osobowość nauczyciela (Potocka, 1990, s. 91). Wykazuje też, że istnieje związek między poziomem osiągnięć edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnościami a poziomem uspołecznienia, motywacją do nauki, koncentracją uwagi, rozumieniem istoty problemu (Potocka, 1990, s. 65–66).

W kontekście niniejszych rozważań, warto zwrócić uwagę na pojawiające się w odniesieniu do działań psychologiczno-pedagogicznych pomagających dziecku o specjalnych potrzebach edukacyjnych określenie „rewalidacja indywidualna”, której skuteczność warunkuje wieloaspektowa diagnoza, określająca potrzeby dziecka, jego możliwości i bariery rozwojowe, kierunki działania, a także metody pracy, „[...] które powinny uwzględniać nie tylko wąsko rozumiany aspekt edukacyjny, ale także aspekt szeroki – terapeutyczny” (Klaczak, Majewicz, 2006, s. 5). Iwona Chrzanowska natomiast wymienia zajęcia rewalidacyjne wśród innych form terapii proponowanych uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stosunkowo rzadko wskazywanych przez nauczycieli jako element oferty poradni psychologiczno-pedagogicznych (Chrzanowska, 2015, s. 59).

Na podstawie dokonanego tu wyboru sposobów rozumienia rewalidacji, można stwierdzić, że jej cele odgrywają bardzo ważną rolę w życiu osoby z niepełnosprawnością. Należy za nie uznać pełny i wszechstronny rozwój, w tym rozwój zainteresowań, kształcenie ogólne i zawodowe, wychowanie, usamodzielnienie, przygotowanie do życia w społeczeństwie. Dzięki skutecznej rewalidacji opartej na wnikliwej diagnozie, zindywidualizowanej i prowadzonej właściwie dobranymi metodami, przy zapewnieniu odpowiedniej motywacji oraz dzięki wsparciu otoczenia, w tym właściwego nauczyciela, możliwa jest pełna integracja osoby z niepełnosprawnością ze społeczeństwem (Kłoda, Pomorska, 2016, s. 22).

Założenia wstępne

Rewalidacja w polskiej szkole jest realizowana w myśl założeń tzw. edukacji włączającej, zgodnie z którą uczniowie z niepełnosprawnościami uczą się w klasach ogólnodostępnych. Dlatego istotne wydaje się zestawienie przywołanych, zarówno starszych, jak i współczesnych, teoretycznych stanowisk w tym obszarze wraz z praktycznymi przykładami oddziaływań rewalidacyjnych we współczesnej szkole. W tym celu poddałam analizie trzy znane mi przypadki uczniów z niepełnosprawnością w postaci zespołu Aspergera, którzy, uczęszczając do szkoły ponadpodstawowej ogólnodostępnej (liceum ogólnokształcącego), realizowali zajęcia rewalidacyjne zorganizowane dla nich przez szkołę na podstawie zaleceń zawartych w dokumentach sporządzonych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne (orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego). W niniejszym artykule przywołałam wybrane fragmenty orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego tych uczniów w celu przedstawienia zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznych dla szkoły (nauczycieli) ukierunkowujących pracę rewalidacyjną z tymi uczniami. Następnie porównałam treści tych zaleceń, wskazując na ich podobieństwa wynikające z tej samej diagnozy (autyzm, w tym zespół Aspergera) i różnice świadczące o pierwiastku indywidualnym każdego z przypadków.

Tak przeprowadzona analiza przypadków ma prowadzić do wniosków, czy i, ewentualnie, na ile pierwotne naukowe założenia rewalidacji (wynikające z definicji i celów) są nadal aktualne i tożsame z celami zajęć rewalidacyjnych, rekomendowanymi przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego do realizacji we współczesnej szkole.

Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej ogólnodostępnej jako uczestnik rewalidacji – próba charakterystyki

W dzisiejszych czasach coraz częściej do polskich szkół ogólnodostępnych trafiają uczniowie z diagnozą spektrum autyzmu. Zdecydowanie więcej takich uczniów uczy się w szkołach podstawowych, ale od kilku lat obserwuje się napływ takich uczniów do szkół ponadpodstawowych, w tym do liceów ogólnokształcących. Rozpoczynając naukę w szkole ponadpodstawowej, uczeń ma 14–15 lat. Jednak w przypadku uczniów i uczennic z zespołem Aspergera, to nie wiek rozwojowy jest wykładnią ich wiedzy i umiejętności, ale indywidualne uwarunkowania, które są specyficzne dla każdego z nich (w zasadzie mówi się o niepowtarzalności przypadków). Na podstawie własnych doświadczeń mogę stwierdzić, że zdecydowana większość tych uczniów ma zdiagnozowany zespół Aspergera, ale są również uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi, np. zespół Aspergera i niedo-

widzenie lub choroba afektywna dwubiegunowa. Wszyscy oni uczą się w klasach ogólnodostępnych lub korzystają z nauczania indywidualnego. Oprócz zajęć dydaktycznych zwykle realizują oni zajęcia rewalidacyjne. Bywa, że rodzice ucznia lub pełnoletni uczeń składają w szkole oświadczenie o rezygnacji z zajęć rewalidacyjnych. Nie jest to prawidłowe zachowanie, gdyż powinien on realizować zalecenia poradni psychologiczno-pedagogicznej; działa więc na swoją niekorzyść. Dlatego niezwykle ważna jest ścisła i stała współpraca szkoły z rodzicami ucznia, aby uświadomić im potrzebę uczestnictwa dziecka w zajęciach rewalidacyjnych oraz możliwość czynnego udziału rodziców w organizacji procesu nauczania, np. przez udział w zebraniach zespołu nauczycieli i specjalistów pracujących z dzieckiem.

Literatura przedmiotu dostarcza informacji o cechach charakterystycznych tych dzieci oraz o sposobach ich funkcjonowania. Charakteryzując zespół Aspergera, lekturę należy rozpocząć od prac Hansa Aspergera (Firth, 2005). Na gruncie polskim warto sięgnąć do opracowań Tadeusza Gałkowskiego, Beaty Winczury, Ewy Pisuli (Gałkowski, 1995; Pisula, 2010; Winczura, 2013) i innych. Wielu informacji można zaczerpnąć z tzw. świadectw pisanych przez osoby z zespołem Aspergera, jak np. Temple Grandin czy Luck Jackson (Grandin, Scariano, 1995; Jackson, 2005).

Wśród typowych cech odznaczających te osoby wymienia się m.in.: nadwrażliwość na bodźce, trudności z komunikacją, dosłowne odbieranie wypowiedzi, w tym metafor, żartów, trudności z przyjmowaniem perspektywy innych osób, z rozumieniem emocji innych osób, występowanie zaburzeń w zakresie komunikacji społecznej, wzorców zachowań, regulacją własnego zachowania w oparciu o reakcje otoczenia, nadmierne przywiązanie do stałości, sztywność oraz schematyczność w działaniu, trudności motoryczne, specyficzne zainteresowania, przy jednoczesnym braku opóźnienia i upośledzenia ogólnego rozwoju funkcji języka oraz funkcji poznawczych oraz normalnej (lub czasem ponadprzeciętnej) inteligencji (Cybulska, Dryjańska, 2016, s. 7–11).

Zajęcia rewalidacyjne w szkole ogólnodostępnej dla ucznia z zespołem Aspergera w świetle przepisów prawa oświatowego

W dyskursie naukowym w obszarze pedagogiki specjalnej zwykło się używać określenia „rewalidacja”, tymczasem w środowisku oświatowym obowiązuje prawo usankcjonowane określenie „zajęcia rewalidacyjne” (choć potocznie używana jest nazwa „rewalidacja”). W przepisach prawa oświatowego mówi się jeszcze o działaniach rewalidacyjnych, których nie należy mylić z zajęciami rewalidacyjnymi, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu. Zajęcia rewalidacyjne organizowane są wyłącznie dla uczniów z niepełnosprawnościami i nie są zajęciami organizowanymi w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zapewnienie

zajęć rewalidacyjnych jest elementem realizacji kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2020 r. poz. 1309) zajęcia rewalidacyjne przeznaczone są dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną ze względu na niepełnosprawność, a więc: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zwanych w rozporządzeniu „uczniami niepełnosprawnymi”. W paragrafie 5 pkt. 4. ww. rozporządzenia nakłada się na szkołę ogólnodostępną obowiązek zapewnienia uczniom z niepełnosprawnościami, w tym w spektrum autyzmu, zajęć odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęć rewalidacyjnych. Oprócz tego szkoła odpowiada za realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, stworzenie warunków do nauki, zapewnienie sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne tych uczniów, zorganizowanie zajęć specjalistycznych oraz integrowanie uczniów z niepełnosprawnością ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z uczniami pełnosprawnymi, i przygotowanie uczniów z niepełnosprawnością do samodzielności w życiu dorosłym.

W paragrafie 6 w punkcie 1.2. ustawodawca zobowiązał zespół nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem z niepełnosprawnością do stworzenia dokumentu o nazwie *Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny* (IPET), w którym powinni oni zawrzeć informację o zintegrowanych działaniach ukierunkowanych na poprawę funkcjonowania tego ucznia, jakie z nim poprowadzą. Wymienia się tu „działania o charakterze rewalidacyjnym” ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością. Nie ma tu jednak mowy o „zajęciach rewalidacyjnych”. Zatem przez „działania o charakterze rewalidacyjnym” rozumieć należy wszelkie sposoby pracy nauczycieli, które doprowadzą do lepszego funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością na lekcjach, na przykład poprzez odwołanie się do jego mocnych stron.

Obowiązek organizacji zajęć rewalidacyjnych odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia wynika także z zapisu w § 6. 1.5.2. Natomiast paragraf 6.2. precyzuje, że

w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym należy uwzględnić zajęcia rewalidacyjne odpowiednie dla danego ucznia, czyli w przypadku ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne.

Oprócz ww. zapisów brak w przepisach prawa oświatowego definicji zajęć rewalidacyjnych i wskazówek określających rodzaj działań, jakie w trakcie tych zajęć powinien realizować nauczyciel-rewalidant. Przyjąć zatem należy, że „zajęcia rewalidacyjne” to wielopłaszczyznowe i zróżnicowane zajęcia dostosowane do indywidualnych, bieżących potrzeb ucznia z niepełnosprawnością, wzmacniające jego mocne strony i usprawniające strony słabsze, mające również charakter terapeutyczny, wspomagające rozwój konkretnego dziecka.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2019 poz. 502) w §10. 3 i 4. oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2019 poz. 639) wyraźnie wskazują, że w szkole ogólnodostępnej czas trwania takich zajęć dla jednego ucznia to dwie godziny zegarowe w tygodniu. Dopuszcza się inny podział tego czasu niż dwa razy tygodniowo po jednej godzinie; zajęcia rewalidacyjne mogą trwać krócej niż 60 minut, ale łączny czas tych zajęć w okresie tygodniowym powinien być zachowany.

Zajęcia rewalidacyjne prowadzą nauczyciele posiadający kwalifikacje odpowiednie do rodzaju niepełnosprawności ucznia, w tym dodatkowo zatrudnieni nauczyciele posiadający kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej (nauczyciele współorganizujący kształcenie, tzw. nauczyciele wspomagający).

Jednym z najważniejszych dokumentów, w których nauczyciel-rewalidant (rewalidator) znajdzie wskazówki dotyczące specyfiki zajęć rewalidacyjnych dla danego ucznia jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Zawartość dokumentu określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. poz. 1743 oraz z 2021 r. poz. 2294). W paragrafie 13 w punkcie 1. zapisano, że ten typ dokumentu wydaje się m.in. uczniom niepełnosprawnym, którzy wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy, zaś w punkcie 2. sprecyzowano zawartość orzeczenia, ujednocijając ją do niezbędnych elementów: diagnozy funkcjonowania dziecka lub ucznia (z uwzględnieniem jego potencjału rozwojowego, mocnych stron i uzdolnień, występujących w środowisku nauczania i wychowania barier i ograniczeń utrudniających jego funkcjonowanie) oraz tzw. zaleceń. Zalecenia są to rekomendacje, wskazówki zespołu orzekającego dla, szeroko rzecz ujmując, szkoły w zakresie pracy z konkretnym uczniem. Podkreślić należy, że zgodnie

z zasadą indywidualizacji nauczania, na każdego ucznia należy spojrzeć przez pryzmat jego indywidualnych potrzeb. Tak samo jest w przypadku uczniów, u których zdiagnozowano zespół Aspergera.

Drugi punkt paragrafu zobowiązuje zespół orzekający do określenia postulowanych celów rozwojowych i terapeutycznych do realizacji podczas zajęć rewalidacyjnych oraz do określenia zalecanych rodzajów zajęć rewalidacyjnych, wraz z uzasadnieniem tych zaleceń.

Zadaniem szkoły jest zapoznanie się z zapisami orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym z zaleceniami, i ich rzetelna realizacja, m.in. w trakcie zajęć rewalidacyjnych. Prowadzenie zajęć rewalidacyjnych ma charakter procesu przewidzianego w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego na jeden etap edukacyjny, czyli na cztery lata nauki ucznia w szkole ogólnodostępnej ponadpodstawowej (lub pięć lat w przypadku technikum). Jednak zobligowanie nauczycieli do przeprowadzania co najmniej dwa razy w ciągu każdego roku szkolnego (lub, w razie potrzeby, częściej) wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (tzw. WOPFU), stwarza możliwość aktualizowania diagnozy i dostosowywania udzielanej uczniowi pomocy do jego bieżących potrzeb. Dokonywanie tej oceny oraz sporządzanie na jej podstawie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego zobowiązuje uczących do podejmowania działań zespołowych. Dokumenty te wskazują nauczycielom cele, formy i metody pracy z uczniem z niepełnosprawnością, także podczas zajęć rewalidacyjnych.

Zajęcia rewalidacyjne dla ucznia z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej ogólnodostępnej na przykładach

Analiza przykładowych orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego

W celu ukazania specyfiki wskazówek adresowanych do nauczycieli pracujących z uczniem w szkole ponadpodstawowej, przeanalizowano trzy autentyczne orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (w części obejmującej zalecenia do pracy z uczniem) wydane przez różne poradnie psychologiczno-pedagogiczne na okres nauki w szkole ponadpodstawowej ze względu na niepełnosprawność uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera. Uczniowie pozostają anonimowi – nadano im symbole literowe: A, B, C. Jest wśród nich jedna dziewczynka. Opisy uporządkowano pod względem wieku uczniów – od najstarszego do najmłodszego. Nie cytowano ich dosłownie, ale nadano im charakter ciągłej wypowiedzi, zachowując kolejność zapisów, ale analizując wyłącznie treści dotyczące zajęć rewalidacyjnych.

Uczeń A

W punkcie 2.1. zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego zapisano, że cele rozwojowe i terapeutyczne do realizacji podczas zajęć rewalidacyjnych powinny wynikać z aktualnych potrzeb, możliwości psychofizycznych oraz strefy najbliższego rozwoju. Wskazano, że aktualnie najistotniejszym celem w pracy jest wszechstronny rozwój sfery społeczno-emocjonalnej oraz dalszy rozwój poznawczy ucznia.

W punkcie 2.2. zalecono, aby objąć ucznia zajęciami rewalidacji indywidualnej, w trakcie których należy:

- położyć nacisk na trening kompetencji społecznych, zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne;
- wzmacniać umiejętność przewidywania skutków własnego zachowania (pozytywnych i negatywnych) w stosunku do innych osób, rozumienia punktu widzenia, intencji, zachowania innych osób;
- doskonalić zdolność rozumienia obowiązujących reguł, zasad zachowań, norm poprzez wykorzystywanie sytuacji z życia codziennego, zdarzeń wynikających w grupie rówieśniczej, mobilizować do pełnego zainteresowania się otaczającą rzeczywistością społeczną;
- zachęcać do przezwyciężenia trudności, uczyć, jak radzić sobie ze stresem.

W uzasadnieniu do ww. zaleceń zapisano, że realizacja wskazanych celów rozwojowych i terapeutycznych jest możliwa tylko poprzez zapewnienie uczniowi specjalistycznych oddziaływań w formie zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne (nie należy ich utożsamiać z zajęciami rewalidacyjnymi). Udział ucznia w takich zajęciach pomoże w lepszym funkcjonowaniu społecznym.

Uczeń B

W punkcie 2.1. dokumentu zapisano, że cele rozwojowe i terapeutyczne do realizacji podczas zajęć rewalidacyjnych powinny wynikać z aktualnych potrzeb, możliwości psychofizycznych oraz strefy najbliższego rozwoju ucznia. W obecnej chwili najistotniejszym celem w pracy jest wszechstronny rozwój społeczno-emocjonalny i poznawczy.

W punkcie 2.2. zalecono objąć ucznia zajęciami rewalidacji indywidualnej, w trakcie których należy:

- położyć nacisk na trening kompetencji społecznych, zajęcia rozwijające umiejętności emocjonalno-społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne (trening umiejętności społecznych – TUS);
- modelować zachowanie i interakcje społeczne poprzez system wzmocnień;
- wyjaśniać metafory, wyrazy wieloznaczne, żarty, znaczenie niektórych słów, przysłów, powiedzeń itp., unikać używania idiomów, sarkazmu;

- doskonalić myślenie perspektywiczne oraz zdolność przewidywania skutków także w celu zapewnienia uczniowi bezpieczeństwa;
- doskonalić zdolność rozumienia obowiązujących reguł, zasad zachowań, norm poprzez wykorzystywanie sytuacji z życia codziennego, zdarzeń wynikających w grupie rówieśniczej, mobilizować do pełnego zainteresowania się otaczającą rzeczywistością społeczną.

Uzasadnienie zawiera stwierdzenie, że zapewnienie specjalistycznych oddziaływań, m.in. w formie zajęć indywidualnej rewalidacji, pomoże w lepszym funkcjonowaniu szkolnym ucznia. Efektem udziału w zajęciach rewalidacyjnych (i innych rodzajach pomocy) będzie lepsze radzenie sobie z trudnościami w prawidłowym nawiązywaniu relacji w szkole i poza szkołą.

Uczeń C

W punkcie 2.1. zaleceń zapisano, że podczas zajęć rewalidacyjnych należy realizować cele rozwojowe i terapeutyczne. Powinny być one skoncentrowane na wyrównywaniu szans edukacyjnych ucznia przy stwierdzonej niepełnosprawności, rozwijaniu jego zdolności adaptacyjnych oraz na zapewnieniu dobrych relacji z rówieśnikami.

W punkcie 2.2. zalecono objąć ucznia zajęciami rewalidacji indywidualnej, w trakcie których należy w szczególności:

- rozwijać kompetencje społeczne, w tym komunikację społeczną;
- kształtować zdolność inicjowania i podtrzymywania relacji z drugim człowiekiem;
- kształtować umiejętność podporządkowywania się obowiązującym w klasie zasadom, rozwijać umiejętność współpracy i współdziałania;
- doskonalić umiejętność regulowania przeżywanych emocji; uczyć, jak radzić sobie ze stresem, jak przezwyciężać frustrację;
- na bieżącym materiale dydaktycznym doskonalić kompetencje kluczowe, jak myślenie, czytanie, kreatywne rozwiązywanie problemów;
- doskonalić percepcję wzrokową;
- stosować elementy różnorodnych form terapeutycznych mających na celu stymulację wszechstronnego rozwoju ucznia.

W uzasadnieniu zawarto tezę, że wspomaganie rozwoju ucznia poprzez jego udział w rewalidacji indywidualnej pozwoli na realizację założonych celów rozwojowych i terapeutycznych.

Wnioski z analizy orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego

We wszystkich trzech orzeczeniach w punkcie 2.1. zwrócono uwagę na konieczność realizacji założonych celów terapeutycznych i rozwojowych podczas zajęć rewalidacyjnych. W przypadkach A i B zapisano, że powinny one wynikać z aktualnych potrzeb, możliwości psychofizycznych oraz strefy najbliższego rozwoju ucznia. W przypadku C brakło formuły o odniesieniu celów do bieżącego stanu ucznia. Jednak w dalszej części wszystkich trzech orzeczeń wskazano te indywidualne potrzeby każdego z badanych uczniów:

- uczniowie A i B: aktualnie najistotniejszym celem w pracy jest wszechstronny rozwój sfery społeczno-emocjonalnej oraz dalszy rozwój poznawczy ucznia;
- uczeń C: cele powinny być skoncentrowane na wyrównywaniu szans edukacyjnych ucznia, rozwijaniu jego zdolności adaptacyjnych oraz na zapewnieniu dobrych relacji z rówieśnikami.

W punkcie 2.2. wszystkich orzeczeń zalecono objąć uczniów zajęciami rewalidacji indywidualnej. Następnie wymieniono, jakie działania należy podjąć w ich trakcie (w przypadku ucznia C dodano formułę „w szczególności”). W pracy z uczniami A i B należy położyć nacisk na trening kompetencji społecznych, zajęcia rozwijające umiejętności emocjonalno-społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne (w przypadku ucznia B doprecyzowano: „trening umiejętności społecznych – TUS”). W stosunku do ucznia C należy rozwijać kompetencje społeczne, w tym komunikację społeczną. We wszystkich przypadkach zajęcia rewalidacyjne będą się koncentrować na kompetencjach społecznych, w tym komunikacyjnych, jednak praca ta ma przebiegać nieco inaczej ze względu na towarzyszące temu zapisowi dookreślenia. Uczeń A nie ma więcej zaleceń w tym obszarze. W przypadku ucznia B należy dodatkowo modelować zachowanie i interakcje społeczne poprzez system wzmocnień, zaś u ucznia C kształtować zdolność inicjowania i podtrzymywania relacji z drugim człowiekiem.

Kolejne zapisy dotyczące kompetencji społecznych są jednobrzmiące dla uczniów A i B i dotyczą doskonalenia zdolności rozumienia obowiązujących reguł, zasad zachowań, norm poprzez wykorzystywanie sytuacji z życia codziennego, zdarzeń wynikających w grupie rówieśniczej, mobilizować do pełnego zainteresowania się otaczającą rzeczywistością społeczną. Natomiast u ucznia C w czasie zajęć rewalidacyjnych należy kształtować umiejętność podporządkowywania się obowiązującym w klasie zasadom, rozwijać umiejętność współpracy i współdziałania.

Podobne, ale już nie tożsame, zapisy w orzeczeniach uczniów A i B dotyczą myślenia perspektywicznego (ze względów bezpieczeństwa, co zaznaczono w orzeczeniu ucznia B) – umiejętności przewidywania skutków własnego zachowania

w stosunku do innych osób oraz zachowania innych osób, rozumienia ich punktu widzenia oraz intencji. Podobieństwo zapisów dotyczących emocji można zauważyć w zaleceniach uczniów A i C, których podczas zajęć rewalidacyjnych trzeba uczyć radzenia sobie ze stresem. Uczeń A dodatkowo potrzebuje wskazówek dotyczących postępowania w sytuacjach trudnych, a uczeń C powinien pracować nad umiejętnością regulowania przeżywanych emocji i sposobami przezwyciężania frustracji.

W orzeczeniu dla ucznia A nie ma więcej zaleceń dotyczących zajęć rewalidacyjnych. W stosunku do ucznia B natomiast znajduje się zalecenie dotyczące konieczności działań w obszarze językowym poprzez wyjaśnianie metafor, wyrazów wieloznacznych, żartów, znaczeń niektórych słów, przysłów, powiedzeń itp. Jest również wskazówka dla nauczyciela-rewalidanta, aby w komunikacji z uczniem unikać używania idiomów i sarkazmu. Zalecenia do pracy rewalidacyjnej u ucznia C wskazują, by doskonalić u niego kompetencje kluczowe, jak myślenie, czytanie, kreatywne rozwiązywanie problemów na bieżącym materiale dydaktycznym, doskonalić percepcję wzrokową oraz stosować elementy różnorodnych form terapeutycznych mających na celu stymulację wszechstronnego rozwoju ucznia.

Analizowane cele zajęć rewalidacyjnych są sformułowane indywidualnie w odniesieniu do każdego z uczniów, przeważnie z uwzględnieniem ich aktualnego stanu psychofizycznego. Zorientowano je na rozwój emocjonalno-społeczny, w tym relacje rówieśnicze, oraz poznawczy, w tym na wyrównanie szans edukacyjnych w stosunku do rówieśników. Relacje z otoczeniem mają być kształtowane na konkretnych przykładach z życia w oparciu o obowiązujący system norm, reguł, zasad oraz z uwzględnieniem nauki przewidywania konsekwencji zachowań własnych i cudzych. Podkreślono konieczność rozwijania umiejętności komunikacyjnych, w tym komunikacji społecznej, z zaznaczeniem, że nauka podstawowych kompetencji, takich jak czytanie czy pisanie, ma się odbywać równoległe z nauką odczytywania sensów metaforycznych, ukrytych, sarkastycznych i innych. Zwrócono uwagę na konieczność nauczania uczniów z zespołem Aspergera właściwych sposobów zachowania, regulacji emocji i walki ze stresem w sposób akceptowalny społecznie. Pojawiła się też wskazówka dotycząca właściwego motywowania ucznia.

Wszystkie orzeczenia w punkcie 2 kończą się uzasadnieniem, ale nie w każdym z nich znajduje się odwołanie do indywidualnej rewalidacji/ zajęć rewalidacyjnych. W zaleceniach w stosunku do ucznia A nie ma takiego odwołania, czyli brakuje rokowań wskazujących na przewidywany skutek oddziaływań rewalidacyjnych. U ucznia B przewiduje się, że pomogą mu one w lepszym funkcjonowaniu szkolnym oraz lepszym radzeniu sobie z trudnościami i w prawidłowym nawiązywaniu relacji w szkole i poza szkołą. W uzasadnieniu zaleceń ucznia C lakonicznie zapisano, że dzięki rewalidacji indywidualnej zrealizowane zostaną założone cele rozwojowe i terapeutyczne.

Jak widać, uzasadnienia analizowanych zaleceń znacznie się różnią; zwłaszcza wyróżnia się orzeczenie ucznia A, w którym w uzasadnieniu w ogóle brak odniesienia do zajęć rewalidacyjnych. Wynika to zapewne ze specyfiki funkcjonowania danego ucznia, a przez to wskazań na konkretny rodzaj zalecanych oddziaływań.

Wnioski końcowe

Analiza wybranych, stanowiących swoisty grunt dla pojmowania rewalidacji, stanowisk naukowych oraz przepisów oświatowych i orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów z zespołem Aspergera pozwala stwierdzić, że określenie „zajęcia rewalidacyjne” (realizowane w szkole ponadpodstawowej ogólnodostępnej) można pojmować jako rewalidację definiowaną w sposób tradycyjny, zgodny z najstarszymi ujęciami. Ma bowiem charakter procesowy, jego celem jest stworzenie takich warunków, aby uczeń możliwie wszechstronnie się rozwijał, by ostatecznie mógł stać się uczestnikiem życia społecznego. O ile jednak zarówno w starszej, jak i nieco nowszej literaturze przedmiotu mowa jest konsekwentnie o rewalidacji, rewalidacji społecznej, rewalidacji indywidualnej, o tyle w przepisach prawa oświatowego widnieją określenia: „zajęcia rewalidacyjne” i „działania rewalidacyjne”, a w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego używa się synonimicznie nazw: „zajęcia rewalidacyjne” i „rewalidacja indywidualna”.

Od początku XX w. w literaturze naukowej cele rewalidacji mają szerszy zakres niż cele zajęć rewalidacyjnych dla uczniów z zespołem Aspergera, co jest zrozumiałe, gdyż stanowiska naukowe odnoszą się do wszystkich rodzajów niepełnosprawności, a cele zajęć rewalidacyjnych dla uczniów z zespołem Aspergera, wynikają z przepisów oświatowych i specyfiki funkcjonowania uczniów z taką diagnozą. Precyzyjne określenie celów zajęć ze względu na rodzaj niepełnosprawności jest konieczne, aby dobrze ukierunkować działania, pamiętając, że nadrzędnym celem zajęć rewalidacyjnych jest maksymalny rozwój ucznia. Analiza orzeczeń wykazała, że zalecenia wskazujące na cele zajęć rewalidacyjnych są skoncentrowane na kształceniu i wychowaniu uczniów w oparciu o specjalne metody pracy, co przy zastosowaniu właściwej motywacji oraz wsparciu środowiska, przysłuży się uspołecznieniu tych uczniów i pomoże im w radzeniu sobie w samodzielnym życiu. Nie można jednak nakreślić jednego uniwersalnego modelu zajęć rewalidacyjnych, ponieważ powinny być one indywidualnie przygotowane dla danego ucznia.

Uwzględniając obowiązki wynikające z przepisów prawa oświatowego oraz diagnozę i zalecenia poradni psychologiczno-pedagogicznej zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, należy przyjąć, że zajęcia rewalidacyjne dla ucznia z zespołem Aspergera będą koncentrowały się na rozwijaniu jego

umiejętności społecznych, w tym umiejętności komunikacyjnych. Nabycie właściwych umiejętności komunikacyjnych jest niezwykle istotne w przypadku tego typu uczniów i jest punktem wyjściowym w procesie ich „wrastania w struktury społeczne” (Błęszyński, 2010, s. 9).

W odniesieniu do kompetencji społecznych uczniów z zespołem Aspergera zasadne wydaje się zastosowanie określenia „umiejętności społecznego zachowania”, zaproponowanego przez Aleksandrę Maciarz, „[...] które umożliwiłyby mu samodzielne i niezależne funkcjonowanie w różnorodnych sytuacjach życia osobistego i społecznego” (Maciarz, 1981, s. 7). Badaczka zalicza do nich podstawowe umiejętności szkolne, takie jak pisanie, czytanie i liczenie, które są niezbędne, aby efektywnie rozwiązywać typowe problemy życia codziennego i radzić sobie w typowych sytuacjach cywilizacyjno-kulturowych, czyli osiągnąć dojrzałość społeczną, zatem warunkują też skuteczność oddziaływań rewalidacyjnych. Maciarz, za Aleksandrem Hulkiem, używa też określenia „techniki społecznego bytowania”, rozumiane jako „samowystarczalność w czynnościach samoobsługowych i gospodarczych, w załatwianiu spraw osobistych w różnych instytucjach oraz w poprawnym współżyciu i współdziałaniu z innymi, w różnych sytuacjach pracy i w czasie wolnym” (Maciarz, 1981, s. 18).

Dla analizowanych przypadków uczniów z zespołem Aspergera cele rewalidacji rozumianej jako zajęcia rewalidacyjne mają szansę realizacji.

References

- Atwood, T. (2013). *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*. tłum. A. Sawicka-Chrapkowicz. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Błęszyński, J. J. (2010). *Analiza różnicująca wybranych zespołów zaburzeń autystycznych. Zarys rewalidacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Borkowska, A. (2016). *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Charbicka, M. (2015). *Dziecko z zespołem Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cybulska, R., Dryjańska, J., Gotlin, K., Kłoda, M., Pomorska, K., Pyzikiewicz, A. (2016). *Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dycht, M. (2006). *Rozwój polskiej pedagogiki specjalnej w świetle dokonań jej twórców: szkice do portretu historycznego pedagogiki rewalidacyjnej i resocjalizacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Dykcik, W. (1998). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Frith, U. (red.). (2005). *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

- Galkowski, T. (1995). *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Głodkowska, J. (red.). (2017). *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyki specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grandin, T., Scariano, M. (1995). *Byłam dzieckiem autystycznym*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hulek, A. (red.). (1988). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jackson, L. (2005). *Świry, dziwadła i Zespół Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna we współpracy z Fundacją Synapsis.
- Jagielska, G. (2010). *One są wśród nas. Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Klaczak, M., Majewicz, P. (red.). (2006). *Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kłoda, M., Pomorska K. (2016). *Uczeń z Zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Łukawska, M., Dudek, M. (2019). *Program działań profilaktyczno-rewalidacyjnych dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*. W: M. Dudek., W. Błażejowski (red.). *Edukacyjne wyzwania w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 184–200), t. 1. Jarosław: Wydawnictwo PWSTE w Jarosławiu.
- Maciarz, A. (1981). *Rewalidacja społeczna dzieci*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Maciarz, A., Biadasiewicz, M. (2005). *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera: studium przypadku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Morcinek, U. (2011). *Pedagogika specjalna*. Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.
- Morcinek, U. (2008). *Postępy w czytaniu uczniów objętych rewalidacją indywidualną*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Pisula, E. (2010). *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część I i II*. (2010). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Potocka, W. (1990). *Rewalidacja uczniów niepełnosprawnych*. Białystok: Uniwersytet Warszawski. Filia w Białymstoku.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. poz. 1743 oraz z 2021 r. poz. 2294).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2019 poz. 639).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2019 poz. 502).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020 poz. 1309).
- Rynkiewicz, A. (2009). *Zespół Aspergera. Inny mózg. Inny umysł*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.

- Smith, D. D., Frankowska-Mankiewicz, A., Szumski, G. (red.). (2009). *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 1, 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Święcicka, J. (2010). *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Winczura, B. (2017). *Společno-komunikacyjne uwarunkowania rozwoju teorii umysłu w osób ze spektrum autyzmu. Od narodzin ku dorosłości*. W: K. Patyk, M. Panasiuk (red.), *Wsparcie młodzieży i dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu* (s. 66–100). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Winter, M. (2006). *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien. Poradnik nauczyciela, wychowawcy, pedagoga*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Zabłocki, K., J. (1992). *Psychologiczne podstawy integracji*. W: A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej* (s. 35–43). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Katarzyna Pająk

*Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie***

E-mail: katarzyna.pajak@up.krakow.pl

ORCID: 0000-0002-6829-4805

Macierzyństwo w obliczu niepełnosprawności intelektualnej dziecka**

Summary

MOTHERHOOD IN THE FACE OF A CHILD'S INTELLECTUAL DISABILITY**

The aim of this article is to explore the situation of women who are mothers of children with intellectual disability. The following issues were analysed: the birth of the child and the accompanying emotions, the support received by the women surveyed, the difficulties experienced by mothers after receiving a diagnosis of their child's intellectual disability, and their satisfaction with life. The study used a diagnostic survey method; the research technique was a questionnaire. The study group consisted of 35 mothers of children with mild and moderate intellectual disabilities. The research has shown that it is important to develop knowledge of motherhood in the face of a child's intellectual disability in order to understand women's reactions in their relationships with professionals, as well as to skillfully support women – both by those closest to them and by their social environment. It is also important to focus on respite care for women who devote their full time and energy to caring for and bringing up their offspring. This provides them with an opportunity to regenerate, rest and return to pursuing their passions. Ongoing research indicates the need to combine theoretical and practical knowledge and the relevance of supporting mothers of children with intellectual disabilities in different areas.

Keywords: mothers of a children with intellectual disability, care for women, children with disability and the emotions in the family, therapies for families

* Adres: Instytut Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 30-060 Kraków, ul. Ingardena 4

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Tematyka macierzyństwa w kontekście niepełnosprawności intelektualnej dziecka jest niezmiernie ważna. Pomimo wielu badań oraz analiz, które dotychczas przeprowadzono autorstwa m.in. Małgorzaty Karwowskiej (2008), Lucyny Bakiery, Żanety Stelter (2010), Marzanny Farnickiej (2011), Joanny Gładyszewskiej-Cylulko (2016), Edyty Bujak (2013), Małgorzaty Bilewicz (2018), czy Joanny Konarskiej (2017), warto na bieżąco aktualizować wiedzę w zakresie doświadczeń, przeżyć i stanów emocjonalnych odczuwanych przez kobiety będące matkami dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Wiedza ta stanowi bowiem bazę do pracy dla pedagoga specjalnego – zarówno z samym rodzicem, jak i z jego dzieckiem. Pozwala też na zrozumienie wielu zachowań prezentowanych przez rodziców, a co za tym idzie przyczynia się do budowania efektywnej współpracy w oparciu o zaufanie i poczucie bezpieczeństwa.

Celem niniejszego artykułu jest poznanie sytuacji kobiet będących matkami dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Analizie poddano następujące zagadnienia: narodziny dziecka i towarzyszące im emocje, wsparcie uzyskane przez badane kobiety, trudności doświadczane przez matki po uzyskaniu diagnozy niepełnosprawności intelektualnej dziecka, a także ich satysfakcję z życia. Z perspektywy rozwoju wiedzy i praktyki pedagogicznej podjęta w niniejszym tekście tematyka skłania do nadawania większego znaczenia kontaktom z rodzicami, a szczególnie z matkami dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ tylko wielokierunkowe działania i współpraca pozwala na podejmowanie adekwatnych i skutecznych działań terapeutycznych.

Macierzyństwo a niepełnosprawność intelektualna dziecka

Magdalena Orlikowska i Iwona Bołtuć w pracy pod tytułem: *Rodzicielstwo w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną* (2018) piszą o „przypiętej tożsamości dziecka”. Scharakteryzowana jest ona jako przypisywanie przez rodziców oczekiwanemu dziecku obrazu samych siebie lub też osób znaczących. Wiąże się to z określonymi oczekiwaniami względem nowo narodzonego potomka. Wydaje się to być naturalnym zachowaniem, lecz gdy jest nadmiernie sztywne, w zderzeniu z rzeczywistością może pojawić się u rodziców rozczarowanie i żal z powodu utraty wyobrażenia o upragnionym dziecku idealnym. Taka sytuacja jest szczególnie dotkliwa i bolesna, gdy na świat przychodzi dziecko z niepełnosprawnością. Może wówczas pojawić się poczucie zawodu, zagubienia, niespełnienia, straty, osamotnienia oraz braku możliwości realizacji założonych celów. Wyczuwalne jest także napięcie i konflikty w rodzinie, a także ogromne poczucie straty (Abbas,

Feroz, Alyana, 2016; Banasiak, Adamus, 2018; Konarska, 2017; Ollson, Hwang, 2001; Parchomiuk, Szabała, 2011; Perechowska, 2008).

O stracie przeżywanej przez rodzica można mówić nie tylko w momencie diagnozy niepełnosprawności u dziecka. Rodzic doświadcza go również na kolejnych etapach życia potomka: gdy dziecko nie osiąga kompetencji charakterystycznych dla danego etapu rozwoju, nie realizuje ról przypisanych do wieku, np. rozpoczęcie nauki w szkole czy podjęcie pracy. Poczucie straty przeżywane przez rodzica pogłębia porównywanie dziecka z niepełnosprawnością do pełnosprawnego rodzeństwa lub prawidłowo rozwijających się rówieśników (Parchomiuk, 2018). Diana Aksamit i Katarzyna Kruś-Kubaszewska (2021) wspominają o tym, że w funkcjonowaniu takiej rodziny cykl życia ulega zachwianiu, a etap opuszczonego gniazda może nigdy nie nastąpić. Rodzice, którzy się starzeją są wówczas szczególnie obciążeni fizycznie, ale także emocjonalnie, a w związku z tym potrzebne im jest wielokierunkowe wsparcie. Potrzeba ta wynika z tego, że funkcjonowanie w roli rodzica dziecka z niepełnosprawnością wiąże się z dużym nakładem pracy oraz wysiłkiem fizycznym i psychicznym.

Pojawienie się w rodzinie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną często burzy idealne, a nawet utopijne wyobrażenie rodzica, który potrzebuje wiele czasu, aby przystosować się do nowej rzeczywistości (Bakiera, Stelter, 2010; Marmola, 2017). Omawiana sytuacja generuje szereg zmian w życiu całej rodziny – nie tylko kobiety, ale także ojca dziecka, rodzeństwa i innych bliskich członków rodziny oraz otoczenia społecznego (Bilewicz, 2018; Farnicka, 2011; Karwowska, 2008; Karwowska, Albrecht, 2008; Marmola, 2017; Pągowska, 2010; Sekułowicz, 1998; Szymanowska, 2011). Pojawia się również wiele nowych dla rodziny kwestii związanych z leczeniem dziecka, jego rehabilitacją, niekiedy nieprzewidywanymi wizytami u specjalistów. Często występuje obawa i lęk przed tym, jak na dziecko zareaguje otoczenie społeczne. Niekiedy rodzic woli się wycofać z kontaktu z innymi ludźmi niż być narażonym na negatywne komentarze ze strony otoczenia (Abbas, Feroz, Alyana, 2016). Rodzicom często towarzyszy także poczucie winy, które może wiązać się z przekonaniem, że nie radzą sobie oni z obowiązkami związanymi z opieką nad dzieckiem lub też z myślą, że kochają je w sposób niewystarczający, a być może wahają się czy oddać je pod opiekę instytucji. Pojawia się ono także wtedy, gdy rodzic myśli, że niepełnosprawność dziecka jest jego winą bądź stanowi karę (Klajmon-Lech, 2017).

Percepcja macierzyństwa zależy od predyspozycji psychicznych kobiety (Bołtuć, Orlikowska, 2018), tak więc stanowi kwestię indywidualną. Trudności, z którymi mierzą się matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną dotyczą w głównej mierze deficytów intelektualnych potomka. Ten wątek można poszerzyć o stopień niepełnosprawności, gdyż trudno dokonać uogólnienia stwierdzając, że owe trud-

ności są takie same w przypadku lekkiego i głębokiego stopnia niepełnosprawności intelektualnej. Ich zakres jest zdecydowanie odmienny, gdyż obie grupy dzieci funkcjonują inaczej (Aksamit, Kruś-Kubaszewska, 2021; Sekułowicz, 1998).

Skutkiem pojawienia się dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie często bywa konieczność rezygnacji matki z pracy zawodowej (Sekułowicz, 1998). Jednocześnie znacznie zwiększają się wydatki potrzebne na rehabilitację dziecka, wzrasta także poziom doświadczanego stresu. Wpływ mają na to takie czynniki, jak np.: płeć dziecka, kolejność narodzin dziecka z niepełnosprawnością, różnica wieku między dziećmi, ale także wygląd zewnętrzny dziecka czy też wiek rodzica (Sekułowicz, 1998). Badacze wskazują na to, że im starsze jest dziecko z niepełnosprawnością, tym poziom stresu matki jest niższy, co być może wynika z tego, że z biegiem lat kobieta przystosowuje się do doświadczanych trudności. Wczesne lata życia dziecka są bowiem czasem, gdy matka buduje akceptację względem potomka z niepełnosprawnością. Można zatem wnioskować, że zmienna wieku oraz poziomu stresu są ze sobą skorelowane (Abbas, Feroz, Alyana, 2016). Matki dzieci z niepełnosprawnością w związku z ciągłą opieką nad potomkiem i często całkowitym odsunięciem własnych potrzeb mogą mierzyć się z syndromem „wypalania sił”, co z kolei może skutkować dystansowaniem się względem dziecka, a nawet zupełnym wycofaniem z roli matki (Bołtuć, Orlikowska, 2018). Cechuje go również wyczerpanie fizyczne, pojawiają się objawy somatyczne (np. bóle głowy, bóle brzucha), utrata energii, zaburzenia snu, łatwe popadanie w irytację, poczucie bezsensu (Bujak, 2013; Karwowska, Albrecht, 2008; Rusinek, 2015). Często kobieta postrzega swoje dziecko wyłącznie w kontekście jego niepełnej sprawności oraz dysfunkcji z nią związanych. W związku z brakiem systemowego wsparcia, wchodzi ona w rolę terapeutki własnego dziecka, pomijając siebie w roli żony/partnerki, co często skutkuje kryzysem w związku, wzajemną niechęcią, wrogością, a niekiedy prowadzi do całkowitego zburzenia relacji (Barłóg, 2017; Marmola, 2017).

Pomimo dużego trudu i poświęcenia, ważne jest budowanie tożsamości rodzicielskiej, która polega na dbałości rodzica o rozwój dziecka oraz emocjonalny kontakt z nim, umiejętności organizowania wsparcia i zgoda na dokonywanie zmian w swojej tożsamości. Jako pozytywny aspekt bycia rodzicem dziecka z niepełnosprawnością wskazuje się zdobycie nowej, wewnętrznej siły do podejmowania różnych wyzwań życiowych (Jazłowska, Przybyła-Basista, 2019). Na potwierdzenie tego, przywołać można badania Iwony Myśliwcyk (2017), która po przeprowadzeniu wywiadów narracyjnych z rodzinami dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną pokazuje, że niekiedy to właśnie niepełnosprawny członek rodziny stanowił dla matek źródło siły. Jedna z nich w swojej wypowiedzi zaznacza, że pomimo tego, że jest jej trudno, bo ojciec dziecka odszedł, to nie wyobraża sobie swojego życia bez syna. Ponadto, jak wykazały badania Krystyny Barłóg (2017), zdecydowana większość

rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną zadeklarowała, że ich życie ma szczególny sens i wartość. Z kolei badania Stelter (2014) wykazały, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną pozytywnie postrzegali i akceptowali swoje role rodzicielskie, a ponadto rozumieli i byli pogodzeni z tym, co ich spotkało.

Metoda badań

Celem niniejszych badań było poszerzenie wiedzy na temat sytuacji, doświadczeń i przeżyć matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytania dotyczące narodzin dziecka i towarzyszących mu emocji, źródeł wsparcia, jakie uzyskują badane kobiety, postrzegania trudności doświadczanych przez badane matki po uzyskaniu diagnozy niepełnosprawności intelektualnej dziecka oraz ich satysfakcji z życia.

Na potrzeby badań zastosowano metodę sondażu i opracowano ankietę. Kwestionariusz ankiety zawierał 15 pytań mających formę zarówno otwartą, jak i zamkniętą. Warunkiem uczestnictwa w badaniach było posiadanie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Podczas prowadzenia badań koncentrowano się na dbałości o przestrzeganie zasad etyki obowiązujących w badaniach społecznych – opartych o zasadę dobrowolności uczestnictwa oraz niekrzywdzenia osób badanych. Jak wskazuje Earl Babbie (2004) nie stanowią one kwestii czysto naukowych, ale są niezwykle istotne w pracy badacza.

Grupę badaną stanowiło 35 kobiet – matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim lub umiarkowanym, które wypełniały kwestionariusz ankiety przesłany drogą elektroniczną, z zapewnieniem o anonimowości badań i ich wyników (Babbie, 2004). Badane osoby uczestniczyły w badaniach dobrowolnie, przy poszanowaniu ich prawa do odmowy udziału w badaniach.

Wyniki badań

Uzyskane wyniki badań pozwalają zwrócić uwagę na następujące kwestie: narodziny dziecka i towarzyszące im emocje, wsparcie uzyskane przez badane kobiety, trudności doświadczane przez matki po uzyskaniu diagnozy niepełnosprawności intelektualnej dziecka, a także ich satysfakcję z życia.

Poprzedzając ich omówienie warto zwrócić uwagę na fakt, iż w badanej grupie znalazły się zdecydowanie kobiety w przedziale wiekowym 31–40 lat (48,6%) oraz 21 do 30 lat (34,3% ogółu badanych). Z uzyskanych danych wynika, że zdecydowana większość respondentek (58,3%) ma dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w przedziale wiekowym 4–8 lat. Z kolei na drugim miejscu znajdują się kobiety,

które mają dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w przedziale wiekowym 9–13 lat (19,4%). Kolejną grupą były matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mających poniżej 3 lat (13,9%). Najmniejszą grupę (8,3%) stanowiły kobiety, które miały dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w przedziale wiekowym od 14 do 18 lat. Jeśli chodzi o stopień niepełnosprawności intelektualnej dzieci badanych kobiet, to ponad połowa z nich (57,1%) posiada lekki stopień niepełnosprawności intelektualnej, natomiast pozostałe 42,9% – umiarkowany.

Narodziny dziecka i towarzyszące im emocje

Niniejsze rozważania rozpoczyna analiza odpowiedzi na pytanie, kiedy badane kobiety uzyskały informację o niepełnosprawności intelektualnej dziecka. Z zebranych danych wynika, że zdecydowana większość (91,4%) dowiedziała się o tym po narodzinach dziecka. Jedynie 8,6% kobiet uzyskało taką wiadomość w trakcie porodu.

Następne pytanie skierowane do badanych dotyczyło emocji i uczuć, jakie w największym stopniu towarzyszyły im w trakcie uzyskania informacji o niepełnosprawności własnego dziecka. Z zebranych danych wynika, że u zdecydowanej większości matek po uzyskaniu informacji o niepełnosprawności intelektualnej dziecka dominował lęk (23,9%), jak również rozczarowanie (20,2%) oraz niepokój (18,3%). Nieco mniej respondentek doświadczyło paniki – 9,2%, a także strachu i zakłopotania – te dwie odpowiedzi zostały zaznaczone przez tyle samo matek, co dla każdej z osobna stanowi 7,3%. Niektóre badane kobiety, gdy dowiedziały się o niepełnosprawności swojego dziecka w najwyższym stopniu odczuwały bezsilność – 5,5%, rozpacz – 3,7%, poczucie winy – 2,8% i żal – 1,8%. Według deklaracji, żadna z matek nie odczuła obojętności czy też wstydu. Respondentki miały również możliwość wpisania odpowiedzi innej niż te, które zostały zaproponowane, lecz żadna z nich nie skorzystała z tej możliwości.

Badane matki zapytano również jak postrzegają niepełnosprawność intelektualną własnego dziecka. Jak pokazują uzyskane dane zdecydowana większość kobiet (68,6%) postrzega niepełnosprawność swojego dziecka jako wyzwanie. Nieco mniej matek, bo 22,9%, określiła niepełnosprawność intelektualną swojego dziecka jako trudność, która spoczęła na ich barkach. Najmniej matek (8,6%) określiła ją jako coś normalnego.

Wsparcie uzyskane przez badane kobiety

Kolejna część uzyskanych danych prezentuje informacje dotyczące otrzymanego przez badane matki wsparcia. Respondentki miały możliwość zaznaczenia

tylko jednej z proponowanych odpowiedzi lub wpisania własnej. Zdecydowana większość matek (68,6%) dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w największym stopniu otrzymała wsparcie od męża lub partnera. Następną grupę kobiet stanowiły te, które uzyskały wsparcie od własnych rodziców (22,9%). Pojedyncze odpowiedzi odnosiły się do wsparcia uzyskanego od siostry lub brata, a także od psychologa. W ankietach badanej grupy kobiet pojawiły się również wypowiedzi świadczące o tym, że nie otrzymały one żadnego wsparcia po otrzymaniu diagnozy niepełnosprawności intelektualnej dziecka.

Kolejne dane odnoszą się do informacji dotyczących opieki nad dzieckiem oraz tego, kto w największym stopniu pomaga w tym matkom. Jak wynika z wypowiedzi udzielonych przez badane kobiety, zdecydowana większość (68,6%) otrzymuje w największym stopniu wsparcie od męża lub partnera. Największe wsparcie od rodziców otrzymuje 28,6% badanych matek, natomiast od siostry lub brata – 2,9%.

Wsparcie płynące od bliskich pomaga matkom przetrwać trudniejsze chwile, jak również może dodawać otuchy i sił w dążeniu do osiągnięcia nawet najmniejszych celów. W najgorszej sytuacji znajduje się matka, która tego wsparcia nie dostaje od nikogo. Jest wtedy zdana sama na siebie i samodzielnie musi przezwyciężać wszelkiego rodzaju problemy. Ten stan doświadczyła jedna z badanych kobiet, gdyż wskazała, że nie otrzymała wsparcia od drugiej osoby.

Trudności doświadczane przez badane kobiety po uzyskaniu diagnozy niepełnosprawności intelektualnej dziecka

Zdecydowana większość badanych matek (71,4%) doświadczyła istotnych trudności po urodzeniu dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, które mocno odbiły się na ich zdrowiu. W wyniku mierzenia się z tymi trudnościami badane wskazywały, że pojawiały się u nich problemy ze zdrowiem. Większość badanych matek (60%) doświadczyła depresji. Na drugim miejscu znalazły się trudności określone przez kobiety jako zaburzenia psychiczne. Taką odpowiedź wskazało aż 24% matek.

Kolejnym problemem, z jakim zmagają się matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną była utrata zdrowia zarówno psychicznego, jak i fizycznego (8% respondentek). Należy mieć na uwadze to, że udzielone odpowiedzi nie są podparte faktyczną diagnozą depresji, a tylko deklaracją badanych osób, ich subiektywnym odczuciem. Nie mamy również wiedzy na temat tego, czy jedyną przyczyną utraty zdrowia psychicznego (ale również fizycznego) kobiet jest wyłącznie niepełnosprawność dziecka, czy też na ich stan emocjonalny mają wpływ również inne czynniki. Wypowiedzi badanych stanowią ich indywidualne, subiektywne i deklarowane odczucia oraz przeżycia.

Satysfakcja z życia

Badanym matkom zadano pytanie dotyczące ich satysfakcji z życia rozumianej również jako jakość życia, zadowolenie z życia, dobrostan, dobrobyt, szczęście (Wałęcka-Matyja, Kurpiel, 2015). Satysfakcja z życia jest pojęciem subiektywnym i odnosi się do takich aspektów, jak: małżeństwo, życie rodzinne, sąsiedzi, znajomi, zdrowie, praca, czas wolny, warunki mieszkaniowe, standard życia (Konarska, 2017). Uzyskane wyniki pokazują, że 45,7% badanych matek jest częściowo usatysfakcjonowana z własnego życia. Respondentki, które zaznaczyły, że ich własne życie nie jest dla nich satysfakcjonujące stanowią aż 37,1% wszystkich badanych osób, co jest bardzo niepokojące. Natomiast matki, które są usatysfakcjonowane z własnego życia stanowią 17,1% badanej grupy.

W badaniu postanowiono dowiedzieć się, jakie czynniki wpływają na brak satysfakcji z własnego życia. Analizując uzyskane dane, można zauważyć, że największą (45%) grupę matek stanowią te, które nie pogodziły się z niepełnosprawnością intelektualną swojego dziecka i ciągle chcą tego, aby ich dziecko było w pełni sprawne. Wśród czynników braku satysfakcji z własnego życia respondentki wskazywały również na: brak wolnego czasu, zmęczenie, nieodczuwanie szczęścia zarówno z własnego życia, jak i macierzyństwa, a także całkowitą rezygnację z wszelkich przyjemności takich, jak: kino, teatr, podróże (po 10%). Ponadto badane matki wymieniały również takie przyczyny, jak: rozpad rodziny, utrata męża po narodzinach dziecka z niepełnosprawnością intelektualną oraz nieradzenie sobie z problemami dnia codziennego (po 8%).

Tabela 1. Czynniki, które wpłynęły na brak satysfakcji z życia matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Czynniki	<i>n</i>	%
Brak pogodzenia się z niepełnosprawnością dziecka i nieustanne pragnienie, aby było ono sprawne	13	45
Brak wolnego czasu, zmęczenie	3	10
Brak poczucia szczęścia z życia i macierzyństwa	3	10
Całkowita rezygnacja z przyjemności takich, jak: kino, teatr, podróże, basen	3	10
Rozpad rodziny, utrata męża po narodzinach dziecka	2	8
Trudności z radzeniem sobie z problemami dnia codziennego	2	8
Wyczerpanie/brak sił do opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną.	1	3
Rezygnacja z posiadania drugiego dziecka	1	3

Źródło: Badania własne

Jedna z badanych matek wskazała, że nie jest usatysfakcjonowana własnym życiem, ponieważ nie ma już sił potrzebnych do dalszej opieki nad dzieckiem. Kolejna zaś chciałaby powiększyć rodzinę, ale fakt posiadania już jednego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną nie pozwala jej zdecydować się na ten krok. Jeszcze jedna z badanych matek twierdzi, że powodem braku satysfakcji z życia jest brak możliwości częstszego wychodzenia na basen.

Odpowiedzi uzyskane na to pytanie pokazują, z jakimi problemami zmagają się matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz jaki wpływ mają one na ich życie. Brak satysfakcji może prowadzić do poczucia beznadziei, smutku, bezsilności, a nawet powodować zaburzenia zdrowia psychicznego. Otrzymane wyniki mogą również stanowić wyjaśnienie tego, dlaczego aż 60% badanych kobiet zadeklarowało we wcześniejszych pytaniach, że choruje na depresję lub doświadczyło tej choroby.

Dyskusja

Odnosząc uzyskane wyniki do już istniejących badań, należy zwrócić uwagę na to, że moment uzyskania diagnozy niepełnosprawności dziecka ma znaczenie dla oswojenia się z nową sytuacją. Szczególnie ma to miejsce, gdy rodzic zna diagnozę przed narodzinami potomka. Jednak taka sytuacja zdarza się rzadko. Znaczenie ma również interpretacja diagnozy przez rodziców, oraz to, czy i komu przypisują winę za niepełną sprawność swojego dziecka (Jazłowska, Przybyła-Basista, 2019). Lęk towarzyszący kobietom jest często spotęgowany przez zachowanie personelu medycznego i próbę izolacji dziecka od matki (Perechowska, 2008). Na postrzeganie przez matkę niepełnosprawności dziecka wpływ ma m.in. stopień oraz jej wiedza na temat trudności, z którymi może mierzyć się potomek (Sekułowicz, 1998). Badania prowadzone przez Annę Jazłowską i Hannę Przybyłą-Basistę (2019) wykazały, że rodzice postrzegający rodzicielstwo jako szczęście i satysfakcję przejawiali niższy poziom stresu niż rodzice opisujący rodzicielstwo w kategoriach obciążenia lub wyzwania.

Wyniki badań własnych odnoszące się do kwestii wsparcia są zbliżone do danych zaprezentowanych przez Katarzynę Wałęcką-Matyję oraz Dominikę Kurpiel (2015). Obie wykazały w swoich badaniach, że wszystkie badane przez nie matki dzieci z niepełnosprawnością (47 osób) uzyskiwały pomoc w wychowywaniu dziecka od swojego męża bądź partnera. Również Barłóg (2017) wykazała, że ogromna większość badanych rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną uzyskiwała wsparcie od współmałżonka/partnera. Warto przywołać również wyniki badań Anny Banasiak i Anety Adamus (2018), które wykazały, że pozytywną wizję dorosłości dzieci z niepełnosprawnością miały te kobiety, które deklarowały zadowolenie z otrzymywanego wsparcia społecznego.

Optymistyczne dane dotyczące relacji między rodzicami dzieci z niepełnosprawnością prezentuje Konarska (2017), która wykazała, że kobiety pozytywnie oceniały relacje z mężem/partnerem. Można więc przypuszczać, że ojcowie ci angażowali się w wychowanie dziecka. Opierając się na rozważaniach Agnieszki Żyty i Katarzyny Ćwirynkało (2015), które wymieniają dwa wymiary społecznego wsparcia – strukturalne (np. w małżeństwie, rodzinie, społeczności lokalnej) oraz funkcjonalne, można stwierdzić, że badane kobiety uzyskują w głównej mierze wsparcie w wymiarze strukturalnym. Opiera się ono na dostępności, spontaniczności, a także wzajemności. W przypadku badanych kobiet uzyskiwane jest ono w środowisku rodzinnym. Według deklaracji matek nie ma go w ogóle w środowisku pozarodzinnym (wśród przyjaciół czy też sąsiadów). Z kolei wsparcie funkcjonalne, jak podają wspomniane badaczki (Żyta, Ćwirynkało, 2015), związane jest ze wsparciem emocjonalnym, informacyjnym, instrumentalnym i rzeczowym oraz duchowym, a także wzmacnianiem poczucia własnej wartości. Nie było ono jednak poddane analizie w niniejszych badaniach.

Ważne jest zwrócenie uwagi na rolę ojca i jego czynne zaangażowanie w wychowanie dziecka. Często sprowadza się ona wyłącznie do bycia żywicielem rodziny. Jednak warto zwrócić uwagę na to, że mężczyznę również dotyka trudna sytuacja, jaką jest pojawienie się w rodzinie dziecka z niepełnosprawnością. Badania wskazują również na to, że reakcje matek i ojców na diagnozę niepełnosprawności u dziecka są odmienne (Pisula, 1998). Ojcowie często nie potrafią okazywać emocji, zamykają się w sobie, ukrywają swoje cierpienie i przeżywają je w samotności (Barłóg, 2017). Andrzej Twardowski (2009) pisze o tym, że doznania ojców są bardzo intensywne, a proces przystosowania się do niepełnosprawności dziecka trwa długo i jest burzliwy. Towarzyszy im żal i obawa o przyszłość dziecka, często też bardziej angażują się w pracę zawodową, która pozwala im częściowo zapomnieć o tym, co dzieje się z dzieckiem. Może zdarzyć się również tak, że ojcowie zaczynają uciekać emocjonalnie w stronę alkoholu jako środka, który pozwala im chwilowo zapomnieć o problemach. Tematyka ta jednak wykracza poza ramy niniejszego opracowania, natomiast niewątpliwie warta jest pogłębienia.

Analizując trudności wymieniane przez badane kobiety, można zauważyć, że należą one do zaburzeń, jak również chorób, które mają bardzo negatywny wpływ na stan zdrowia osoby, która ich doświadcza. Taki długofalowy stan może doprowadzić do poważnych problemów, takich jak zaburzenia apetytu, snu czy problemy z koncentracją. Ponadto osoba dotknięta na przykład depresją odczuwa ciągły smutek, przygnębienie, zmęczenie, traci zainteresowania. Warto w tym miejscu podkreślić, że matka dziecka z niepełnosprawnością intelektualną przeżywająca tego rodzaju trudności musi nie tylko zmagać się ze swoimi problemami, ale także mieć siły, by opiekować się własnym dzieckiem. Stopień trudności tego zadania

jest bardzo wysoki i wymaga wielkiego wysiłku, aby sobie z nim poradzić. Może też przyczynić się do powstania procesu „wypalania sił”, o którym piszą m.in. Małgorzata Sekułowicz i Piotr Kwiatkowski (2013), a także Bujak (2013) i Katarzyna Rusinek (2015).

Dane dotyczące satysfakcji z życia badanych matek, można odnieść do badań Wałęckiej-Matyji oraz Kurpiel (2015), jak również Konarskiej (2017). Można zauważyć, że uzyskane wyniki są zbliżone, gdyż autorki wskazują na to, że matki dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością były mniej usatysfakcjonowane z własnego życia niż matki dzieci i młodzieży pełnosprawnej, których poziom satysfakcji życiowej okazał się wysoki. Natomiast wyniki badań Stelter (2014) pokazały, że rodzice, którzy byli zadowoleni z relacji partnerskich, osiągnęli wyższy poziom satysfakcji z pełnienia roli rodzica dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Nieco inne wyniki uzyskała Aneta Lew-Koralewicz (2018), która wykazała, że matki dzieci z niepełnosprawnością cechowała niska satysfakcja z życia. Poziom niezadowolenia z życia spadał wraz z wiekiem matek. Z kolei im młodsze było dziecko z niepełnosprawnością, tym wyższy był poziom satysfakcji z życia kobiety.

Jak wskazują badania Grażyny Mikołajczyk-Lerman (2011) w zdecydowanej większości to matki sprawują opiekę nad niepełnosprawnym dzieckiem. Taka sytuacja powoduje nadmierne przeciążenie kobiet obowiązkami, gdyż to na ich barkach spoczywa ciężar odpowiedzialności za dziecko. W związku z tym duże jest znaczenie badań, które pokazują macierzyństwo kobiet posiadających dziecko z niepełnosprawnością intelektualną. Diagnoza stanu rzeczy ma bowiem wpływ na podejmowanie konkretnych oddziaływań – szczególnie w praktyce pedagogicznej. Matki dzieci z niepełnosprawnością prezentują różne strategie radzenia sobie ze stresem. Przeważają wśród nich te, które skoncentrowane są na emocjach i ich wyładowaniu. Związany z nimi niepokój generuje szereg potrzeb – w tym dążenie do uzyskania wsparcia emocjonalnego, ale również instrumentalnego (Pająk, 2022). Na potrzebę wsparcia informacyjnego i emocjonalnego w obliczu dezorientacji rodzica wskazują także Lucyna Bakiera oraz Stelter (2010). To, jak kobieta radzi sobie ze stresem ma wpływ na jej funkcjonowanie, obraz siebie i postawę wobec dziecka. Kobiety, które dążą do rozwiązywania bieżących problemów, postrzegają swoją sytuację na niższym poziomie stresu niż matki, które radzą sobie ze stresem emocjonalnie lub unikowo (Stelter, 2004). Należy więc dbać o budowanie właściwych strategii radzenia sobie ze stresem poprzez np. organizowanie warsztatów psychoedukacyjnych dla kobiet.

Jak wynika z badań Mantij J. Modula (2022) z wykorzystaniem pogłębionych wywiadów oraz dyskusji fokusowych przeprowadzonych z członkami rodzin z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, można wyróżnić cztery grupy potrzeb związanych z prawidłowym funkcjonowaniem rodziny: wsparcie informacyjne,

zawodowe, środowiskowe oraz dotyczące poprawy warunków życia – zarówno samych rodzin, jak i dzieci z niepełnosprawnością. Autorka badań postuluje konkretne kroki i wskazuje na konieczność wielopoziomych oddziaływań podejmowanych na rzecz rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie (Moduła, 2022). W zakresie wsparcia informacyjnego osoby, z którymi przeprowadzono wywiad wskazywały na to, że brakowało im wiedzy na temat niepełnosprawności ich dziecka. Jedna z badanych matek mówiła o tym, że ważna była dla niej obecność w grupie wsparcia. To właśnie tam uzyskiwała wsparcie informacyjne. Członkowie rodzin wskazywali także na to, że mają trudność ze zrozumieniem zachowań niepełnosprawnego dziecka (Moduła, 2022). To z kolei może stanowić przyczynek do organizowania spotkań ze specjalistami w celu poznania i wdrożenia właściwych strategii postępowania z dzieckiem.

Bilewicz (2018) wykazała, że 80% badanych przez nią matek miało poczucie, że zakres wiedzy, który został im przekazany przez specjalistów był niewielki. Badane uważały, że rozmowy prowadzone z nimi nie były wspierające. Za przykład może posłużyć przekazywanie informacji o niepełnosprawności dziecka przy studentach lub na korytarzu. Matki dzieci z niepełnosprawnością mówiły o poczuciu osamotnienia i dezorientacji w momencie otrzymywania diagnozy niepełnosprawności u dziecka. Wysuwa się tutaj postulat dotyczący przede wszystkim personelu medycznego i jego doksztalcania w zakresie komunikacji z pacjentem. Respondentki oczekiwały przede wszystkim spokojnego wyjaśnienia istoty niepełnosprawności dziecka i wskazania dalszych kroków postępowania. Istotne jest, aby sposób przekazywania diagnozy niepełnosprawności intelektualnej był odpowiedni, wyważony i delikatny. Jak pisze Gładyszewska-Cylulko (2016) kobiety często widzą pełne współczucia spojrzenia personelu, słyszą fragmenty rozmów medyków, ale nie dostają jasnego komunikatu o stanie dziecka. Niekiedy diagnoza postawiona po urodzeniu dziecka nie jest ostateczna i pewna, ale należy zasygnalizować zarówno matce, jak i ojcu dziecka, co budzi niepokój. Medycy powinni wykazać się tutaj profesjonalizmem na najwyższym poziomie.

Monika Masłowska oraz Anna Michalczyk (2019) wykazały, że matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną zetknęły się z wieloma stereotypowymi zdaniami na temat niepełnosprawności ich dziecka. Wśród nich najczęściej wskazywano na opinię, że osoba z tego rodzaju niepełnosprawnością jest tzw. wiecznym dzieckiem, którym należy zajmować się na każdym kroku. Co niepokojące, bardzo wiele stereotypowych stwierdzeń padało ze strony lekarzy i innych specjalistów oraz osób duchownych.

Podsumowanie i konkluzje

Celem niniejszego artykułu było poznanie sytuacji kobiet będących matkami dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Analizie poddano następujące zagadnienia: narodziny dziecka i towarzyszące im emocje, wsparcie uzyskane przez badane kobiety, trudności doświadczane przez matki po uzyskaniu diagnozy niepełnosprawności intelektualnej dziecka, a także ich satysfakcję z życia. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, a techniką badań była ankieta. Badania pokazały, że należy dążyć do pogłębiania wiedzy na temat macierzyństwa w obliczu niepełnosprawności intelektualnej dziecka w celu zrozumienia reakcji kobiet w relacjach ze specjalistami, a także umiejętnego ich wspierania – zarówno przez najbliższe im osoby, jak i otoczenie społeczne. Prezentowane badania pokazują, że badane matki w nikłym stopniu uzyskiwały wsparcie od specjalistów. Jest to wskazówka dla pedagogów, aby w swojej pracy starali się dbać o dobrą relację z rodzicami uczniów. Należy mieć także na uwadze to, że deklarowany brak wsparcia ze strony specjalistów jest subiektywnym odczuciem matek. W związku z tym należy dokonać pogłębionych analiz w tym zakresie. Podjęty temat ma także duże znaczenie dla praktyki pedagogicznej. Praca z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, to jedynie część pewnej szerszej całości. Ważnym elementem jest również współpraca z rodzinami dziecka, w tym rzetelne wsparcie informacyjne matek dzieci z niepełnosprawnością.

Skoncentrowanie się na poziomie teoretycznych analiz nie jest wystarczające, dlatego też powinny być one bazą do podejmowania konkretnych działań. Poznanie potrzeb danej grupy osób – w tym przypadku matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – pozwala na planowanie pracy, która powinna być efektywna i skrojona na miarę. Jak wskazują badania Sandry Krajczy (2015), rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mają poczucie braku wsparcia informacyjnego. Uważają, że taką rolę powinno pełnić w pierwszej kolejności szeroko pojęte państwo (w obszarze ustawodawstwa) poprzez powoływanie odrębnego organu, który zajmuje się wyłącznie taką tematyką. Ponadto badani wskazywali na potrzebę otrzymywania na bieżąco aktualizowanych informatorów, w którym zamieszczone są dane dotyczące tego, gdzie można uzyskać potrzebne wsparcie.

Systematyczne i bieżące działania pozwalają uniknąć efektu „fal morskich”, który Sekułowicz (1998) określa jako nakładanie się na siebie codziennych problemów, które często wywołują bezradność matki. Jej pojawienie się może wynikać z niedostatecznej ilości snu, a co za tym idzie braku efektywnego odpoczynku. Wśród innych trudności doświadczanych przez matki dzieci z niepełnosprawnością autorka wymienia także: konieczność stałego skupienia na dziecku czy też częste wizyty u specjalistów, a także fizyczne przeciążenie opieką.

W budowaniu sprzyjającego środowiska rodzinnego szczególnego znaczenia nabiera zdobycie lub przywrócenie równowagi emocjonalnej. Sprzyja temu uruchomienie własnych zasobów i potencjału (Szymanowska, 2011), a także wsparcie społeczne, które ma za zadanie mobilizować jednostkę, jej siły, zasoby, przywracać nadzieję oraz dawać jej do zrozumienia, że jest otoczona opieką i szanowana (Parchomiuk, Szabała, 2011; Sadowska, Szpich, Wójtowicz, Mazur, 2006). Jako zasoby rodzinne wskazywana jest np. pozytywna atmosfera rodzinna, kontakty interpersonalne, które dają satysfakcję, bliskie więzi (Stelter, Harwas-Napierała, 2010). Mówiąc o czynnikach odpornościowych i zasobach jednostki wspomnieć należy o rodzicielskim *resilience*, który budują m.in.: optymizm, wsparcie społeczne, pozytywna relacja z dzieckiem, radzenie sobie skoncentrowane na problemie (Byra, Parchomiuk, 2018). Z uwagi na to, że kobiety-matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną zwykle towarzyszą i są bezpośrednio związane z dzieckiem – w sposób szczególny są narażone na stygmatyzację przeniesioną, którą Monika Parchomiuk (2010) łączy z poczuciem lęku, obniżoną samooceną, obwinianiem siebie za zaistniałą sytuację, brakiem nadziei, trudnościami w radzeniu sobie ze stresem. Konsekwencją tego może być unikanie i izolacja społeczna.

W związku z tym rozwijanie opieki wytchnieniowej (wyłączającej) stanowi istotny postulat dla poprawy funkcjonowania matek i zapobiegania ich chronicznemu zmęczeniu. Polega ona na czasowym wspomaganiu poprzez świadczenie zewnętrznej pomocy skierowanej do opiekunów niesamodzielnych osób, w tym z niepełnosprawnością. Umożliwia ona czasową przerwę oraz stwarza okazję do odpoczynku dla osoby, która codziennie i niemal bez wytchnienia opiekuje się niepełnosprawnym członkiem rodziny. Może być również użyteczna w momencie pojawienia się kryzysu emocjonalnego u opiekuna, zapobiega również wypaleniu rodzicielskiemu, pozwala opanować stres i zyskać siłę do dalszej opieki (Glac, 2021).

References

- Abbas, Q., Feroz, R., Alyana, S. (2016). Determinants of psychological well-being in mothers of children with intellectual disability. *Pakistan Journal of Clinical Psychology*, 15, 1, 61–75.
- Aksamit, D., Kruś-Kubaszewska, K. (2021). Trudne drogi adaptacji matek do głębokiej niepełnosprawności intelektualnej dziecka. *Szkoła Specjalna*, 1, 39–54.
- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bakiera, L., Stelter, Ż. (2010). Rodzicielstwo z perspektywy rodziców pełnosprawnego i niepełnosprawnego intelektualnie. *Roczniki Socjologii Rodziny*, t. 20, 131–151.
- Banasiak, A., Adamus, A. (2018). Wizja dorosłości dzieci z niepełnosprawnością w percepcji ich matek. *Pedagogika*, t. 27, 2, 295–308.
- Barłóg, K. (2017). Poczucie sensu życia rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, t. 5, 255–266.

- Bilewicz, M. (2018). Wsparcie informacyjne rodziców w momencie otrzymania diagnozy o niepełnosprawności dziecka. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 30, 150–162.
- Bujak, E. (2013). Zjawisko zespołu wypalania się sił u matek dzieci niepełnosprawnych. *Rozprawy Społeczne*, t. 7, 2, 112–125.
- Byra, S., Parchomiuk, M. (2018). Resilience a strategie radzenia sobie z problemami u matek dzieci z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 31, 24–41.
- Farnicka, M. (2011). Wyzwania stojące przed rodziną w sytuacji rozpoznania niepełnosprawności u dziecka. *Niepełnosprawność*, 6, 18–33.
- Glac, I. (2021). Opieka wychnieniowa jako odpowiedź na potrzeby rodzin dzieci z niepełnosprawnościami. *Pedagogika społeczna*, 1–2, 167–185.
- Gładyszewska-Cylulko, J. (2016). Relacja rodzic-specjalista w kontekście psychologicznych następstw błędów popełnianych podczas informowania rodziców o wykryciu zaburzeń rozwoju dziecka. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 16(4), 256–261.
- Jazłowska, A., Przybyła-Basista, H. (2019). Doświadczanie stresu i odnajdywanie pozytywnych aspektów rodzicielstwa w kontekście wychowywania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. *Dziecko Krzywdzone*, 2, 76–105.
- Karwowska, M. (2008). Zmaganie się z problemami dnia codziennego przez rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością umysłową (w świetle badań własnych). *Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji*, 3, 93–109.
- Karwowska, M., Albrecht, M. (2008). Niepełnosprawność dziecka przyczyną rozpadu czy spójności rodziny? *Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji*, 3, 13–26.
- Klajmon-Lech, U. (2017). Doświadczanie niepełnosprawności jako Inności. *Trudy adaptacji. Edukacja Międzykulturowa*, 7, 266–276.
- Konarska, J. (2017). Satysfakcja życiowa matek dzieci z niepełnosprawnością a ich zdolność do realizacji zadań rehabilitacyjnych wobec dziecka. W: J. Głodkowska, I. Konieczna, R. Piotrowicz, G. Walczak (red.), *Interdyscyplinarne konteksty wczesnej interwencji, wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka* (s. 245–264). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Krajczy, S. (2013). Wsparcie informacyjne – oczekiwania rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 2, 133–149.
- Lew-Koralewicz, A. (2018). Zachowania trudne a satysfakcja z życia matek dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. *Kwartalnik Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 27(2), 54–65.
- Marmola, M. (2017). Style radzenia sobie ze stresem przez matki dzieci z niepełnosprawnością. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, t. 5, 267–281.
- Masłowska, M., Michalczyk, A. (2019). Społeczna percepcja niepełnosprawności w opinii matek dzieci niepełnosprawnych. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 168–184.
- Mikołajczyk-Lerman, G. (2011). Kobiety i ich niepełnosprawne dzieci. *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Socjologica*, 39, 73–90.
- Modula, M.J. (2022). The support needs of families raising children with intellectual disability. *African Journal Disability*, 11, 952.
- Myśliwczyk, I. (2017). (Nie)szczęśliwi rodzice – refleksje rodziców dorosłych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w rekonstrukcjach biograficznych. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 25, 55–71.

- Ollson, M., Hwang, P. (2001). Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 45, part 6, 467–548.
- Orlikowska, M., Bołtuć, I. (2018). Rodzicielstwo w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne*, 12(2), 327–340.
- Pągowska, M. (2010). Psychospołeczna sytuacja rodziny dziecka z autyzmem – etapy adaptacji do niepełnosprawności dziecka. *Szkoła Specjalna*, 4, 258–267.
- Pajak, K. (2022). Strategie radzenia sobie ze stresem przez matki dzieci z niepełnosprawnością – analiza porównawcza. *Konteksty Pedagogiczne*, 1, 47–65.
- Parchomiuk, M. (2010). Stygmatyzacja przeniesiona – analiza zjawiska w odniesieniu do rodzin osób niepełnosprawnych i chorych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, vol. 23, 55–69.
- Parchomiuk, M. (2018). Życie z dzieckiem niepełnosprawnym. Wielowymiarowość przystosowywania się rodziców. *Wychowanie w Rodzinie*, t. 17, 1, 305–322.
- Parchomiuk, M., Szabała, B. (2011). Wsparcie społeczne matek dzieci niepełnosprawnych a ich postawy rodzicielskie. W: A. Garbarz, B. Szluz, M. Urbańska, W. Walc (red.), *Rodzina w środowisku lokalnym. Pomoc-wsparcie-opieka* (s. 73–90). Rzeszów: Wydawnictwo Koraw.
- Perechowska, M. (2008). Problemy rodzin dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. *Paedagogia Christiana*, 1, 145–154.
- Pisula, E. (1998). *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rusinek, K. (2015). Zespół wypalania sił u matek wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną. *Szkoła Specjalna*, 1, 16–27.
- Sadowska, L., Szpich, E., Wójtowicz, D., Mazur, A. (2006). Odpowiedzialność rodzicielska w procesie rozwoju dziecka niepełnosprawnego. *Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego*, 1, 11–21.
- Sekułowicz, M. (1998). Problematyka funkcjonowania rodzin dzieci niepełnosprawnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 61–82.
- Sekułowicz, M., Kwiatkowski, P. (2013). Wypalanie się sił u rodziców dzieci z niepełnosprawnością – konstrukcja nowego narzędzia badawczego. *Studia Edukacyjne*, 25, 29–50.
- Stelter, Ż. (2004). Style radzenia sobie ze stresem a ocena własnej sytuacji przez matki dzieci z niedorozwojem umysłowym. *Studia Edukacyjne*, 6, 229–242.
- Stelter, Ż. (2014). Sposób realizacji roli rodzicielskiej wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. *Polskie Forum Psychologiczne*, t. 19, 1, 87–109.
- Stelter, Ż., Harwas-Napierała, B. (2010). Stosunki emocjonalne w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie. *Czasopismo Psychologiczne*, t. 16, 2, 199–207.
- Szymanowska, J. (2011). Funkcjonowanie rodziny z dzieckiem chorym i niepełnosprawnym w środowisku lokalnym – potrzeby i możliwości. W: A. Garbarz, B. Szluz, M. Urbańska, W. Walc (red.), *Rodzina w środowisku lokalnym. Pomoc-wsparcie-opieka* (s. 57–72). Rzeszów: Wydawnictwo Koraw.
- Twardowski, A. (2009). Psychologiczne problemy ojców dzieci z niepełnosprawnościami. *Szkoła Specjalna*, 1, 4–17.
- Wałęcka-Matyja, K., Kurpiel, D. (2015). Satysfakcja z życia a poczucie skuteczności i styl wychowania w percepcji matek młodzieży z niepełnosprawnością. *Psychologia Rozwojowa*, t. 20, 1, 75–89.
- Żyta, A., Ćwirynkało, K. (2015). Wspieranie rodzin dzieci z niepełnosprawnością – perspektywa zmiany. *Wychowanie w rodzinie*, t. 11, 1, 379–380.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

NUMER 1(271)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by ANNA MYRDA, 2024

Copyright © by KINGA MISINIEC, 2024

Copyright © by MAREK MISINIEC, 2024

Copyright © by GRZEGORZ STRUZIKIEWICZ, 2024

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 POLSKA (CC BY 3.0 PL)

[HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY/3.0/PL/](http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/)

[HTTPS://DOI.ORG/10.31338/2657-6007.kp.2024-1.6](https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2024-1.6)

Kinga Misiniec

*Grupa Jandura***

E-mail: kinga.misiniec@gmail.com

ORCID: 0009-0003-0079-9502

Marek Misiniec

*Grupa Jandura***

E-mail: marek.misiniec@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2473-5979

Anna Myrda

*Ośrodek Medycyny Rodzinnej**

E-mail: anna.m.myrda@gmail.com

ORCID: 0009-0000-0596-3576

Grzegorz Struzikiewicz

*Akademia Górniczo Hutnicza****

E-mail: gstruzik@agh.edu.pl

ORCID: 0000-0003-2473-5979

Znaczenie otoczenia fizycznego dla rozwoju dzieci w wieku od 3 do 6 roku życia – badanie nad efektywnością oddziaływania mebli edukacyjno-terapeutycznych umieszczonych w salach przedszkolnych****

Summary

THE IMPORTANCE OF THE PHYSICAL ENVIRONMENT FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 3 TO 6. A STUDY ON THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL AND THERAPEUTIC FURNITURE PLACED IN PRESCHOOL ROOMS****

Development is a result of interactions between biological conditions and the environment in which the developing child lives. The child must receive the right amount of stimuli I – not too

* Adres: Ośrodek Medycyny Rodzinnej, 34-404 Klikuszowa 40a

** Adres: Grupa Jandura, ul. Kamieniarska 14A, 34-440 Kluszkowce

*** Adres: Wydział Inżynierii Mechanicznej i Robotyki AGH, Katedra Systemów Wytwarzania, Al. Mickiewicza 30, 30-059 Kraków

**** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski. Artykuł powstał na podstawie danych zgromadzonych w projekcie współfinansowanym przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, w ramach programu: „Inteligentny rozwój”. Projekt realizowany w ramach konkursu Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, konkurs nr 6/1.1.1/2019 „Szybka ścieżka”. Współautorzy uczestniczyli w pracach koncepcyjnych, projektowaniu badania, gromadzeniu i analizie danych oraz przygotowaniu rekomendacji dla kolejnych etapów projektu.

much and not too little. Thanks to this, the child gains experience and successfully acquires sensorimotor and cognitive skills. Furniture is part of the physical environment that all young children come into contact with. The aim of the presented study was to check the extent to which furniture designed to support the development of preschool children actually fulfils this function. It was expected that children who would have systematic contact with therapeutic furniture would develop better than children staying in a space with standard furniture. 60 children aged 3 to 6 years participated in the study. Half of the children (two experimental groups of 15 children each) attended a kindergarten that received the designed furniture. These pieces of furniture were located in rooms where children spent time every day – preschoolers had frequent contact with them and could use them spontaneously during free play time. The control groups included children attending preschool with standard equipment. All children were tested twice with a standardised intelligence test (IDS-2, IDS-P, SB5) at a six-month interval. Cognitive function indicators were constructed based on the converted results and used in further analysis. The average values of indicators of the level of cognitive functions were compared in the experimental and control groups. Significant improvement in the functioning of the average child from the experimental group compared to the average child from the control group was noted in the areas of short-term auditory memory, short-term visual memory, conceptual reasoning, gross motor skills and IQ.

Keywords: educational and therapeutic furniture, cognitive development, preschoolers, kindergarten rooms, experimental research

Znaczenie otoczenia dla rozwoju dziecka w pierwszych latach życia

Rozwój dziecka jest wypadkową interakcji między jego wyposażeniem biologicznym, którego pierwsze wskaźniki są obserwowalne już w niemowlęctwie (Strelau, 2006, s. 203) a oddziaływaniem środowiska, jakim to dziecko podlega (Kalat, 2006, s. 115; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996, s. 60). Pytanie, w jakim stopniu na działanie jednostki wpływa natura/ biologia, a w jakim środowisko/ kultura od dawna jest obecne w dyskursach w obrębie nauk społecznych, takich jak: socjologia, psychologia, czy pedagogika (np. Kalat, 2006, s. 11–13; Strelau, 2006, s. 42–44; Sztompka, 2004, s. 239; Tomasello, 2002, s. 22–29), które zajmują się ludzkim funkcjonowaniem na różnych płaszczyznach.

Genetycznie uwarunkowane prawidłowości dotyczące rozwoju układu nerwowego prowadzą do ogólnego wniosku: mózg ma zdolność do ograniczonych zmian strukturalnych, które pojawiają się w odpowiedzi na oddziaływania środowiskowe. I tak, na przykład ćwiczenia mogą zmienić organizację neuronalną, przez co wzrasta sprawność ćwiczonego działania (Kalat, 2006, s. 112–118). To, jak istotne jest oddziaływanie środowiska oraz co się dzieje, gdy dziecko podlega deprywacji, jaskrawo ilustrują udokumentowane historie dzieci zaniedbywanych, np. te zebrane przez Perrego i Szalvitz (2006) w książce *O chłopcu wychowywanym jak pies*.

Znaczenie środowiska jest też uwzględniane w trakcie diagnoz psychologicznych i pedagogicznych: układ, w którym badany uzyskuje istotnie wyższe wyniki w podtestach sprawdzających funkcje poznawcze niż w podtestach badających zakres nabytej wiedzy o świecie oraz przyswojonych umiejętności bywa interpretowany jako wskaźnik braku właściwych oddziaływań środowiskowych umożliwiających pełne rozwinięcie wrodzonego potencjału jednostki (Fecenec i in., 2015, s. 168; Grob, Hagemann-von Arx, 2018, s. 218).

Anna Brzezińska pisze, że rozwój człowieka jest wypadkową interakcji między jego kontekstem zewnętrznym i wewnętrznym (2010, s. 191–192). Dziecko postrzega i interpretuje swoje otoczenie w określony sposób oraz podejmuje działania mające na celu zaspokajanie własnych potrzeb i spełnianie wymagań płynących z otoczenia. Na to, jakie działania zostaną podjęte wpływa m.in. sposób organizacji czasu i przestrzeni, w tym to, jakie przedmioty są dostępne, a jakie nie, w jaki typowy sposób i do czego rzeczy są używane. Jednocześnie to, co realnie dziecko zrobi wynika także z poziomu jego dojrzałości biologicznej. Człowiek jest istotą biologiczną i istotą społeczną, która wchodzi w interakcje z otoczeniem i w trakcie tych interakcji „staje się”: wykształca swoją tożsamość i rozwija się (Namysłowska, 2016, s. 27).

Otoczenie fizyczne jest elementem zewnętrznego kontekstu rozwoju, a składają się na nie różnorodne przedmioty i obiekty powstałe naturalnie, ludzkie wytwory oraz sami ludzie. Fragmentem tego otoczenia są też elementy wyposażenia domu (w tym zabawki, meble), które stają się źródłem istotnej dla rozwoju stymulacji fizycznej i społecznej (Brzezińska, 2010, s. 195–196). Rolę otoczenia fizycznego dla rozwoju podkreślił Kurt Lewin w swojej koncepcji motywacyjnej natury przedmiotów. Lewin pisał, że poprzez zmysłowe doświadczanie zachowaniem dziecka kieruje otoczenie, czyli że to postrzegane przez małe dziecko przedmioty wskazują mu, co ma robić. W tym ujęciu, jak wskazuje Brzezińska (2010, s. 197), to środowisko steruje zachowaniem i rozwojem. Autorka *Społecznej psychologii rozwoju* (2010) zaznacza, że bezpośrednie naciski fizyczne stanowią pierwszy rodzaj wpływów, jakim podlega człowiek. W nieco inny sposób ich znaczenie opisuje teoria Jeana Piageta (1966, 1981, za: Harwas-Napierała, Trempała, s. 21–22), w której wiedza jest zdobywana przez abstrakcję wyprowadzoną z właściwości fizycznych przedmiotów. Piaget przyjmował, że na rozwój dziecka wpływ mają tylko te elementy otoczenia (też fizycznego), które w danym momencie potrafi ono aktywnie zrekonstruować lub twórczo przekształcić (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996, s. 60). Kluczowe dla rozwoju jest więc to, aby otoczenie było dopasowane do potrzeb i możliwości działania rozwijającego się dziecka.

Dziecko podlega bezpośredniemu fizycznemu oddziaływaniu swojego otoczenia, które jest odpowiednio strukturyzowane przez innych ludzi tak, aby prowokować do podejmowania jednego rodzaju działań, a zniechęcać do innych (Brzezińska,

2010, s. 200). Dorastanie w środowisku kształtowanym przez ludzi, wyposażonym w wytwory będące nośnikami różnorodnych treści ma istotny wpływ na rozwój, gdyż jak pisze Tomasello, umożliwia to dzieciom: „(a) korzystanie z wiedzy, umiejętności zgromadzonych przez grupę do której należą, (b) rozwijanie i używanie reprezentacji poznawczych opartych na zmiennej perspektywie, mających formę symboli językowych [...], (c) zinternalizowanie pewnych typów interakcji dyskursywnych i rozwijanie zdolności metapoznania, redeskrpcji reprezentacji i myślenia dialogowego” (2002, s. 19).

Otoczenie (także w wymiarze fizycznym) sprzyjające rozwojowi dziecka powinno dostarczać stymulacji, która będzie podtrzymywać proces rozwoju danej funkcji (nabywanie wprawy), facylitować rozwój, uruchamiać proces rozwojowy (Brzezińska, 2010, s. 201). Takie otoczenie powinno umożliwiać i zachęcać dziecko do podejmowania aktywności, którą Brzezińska charakteryzuje jako:

- aktywność zewnętrzną i wewnętrzną – działania współwystępujące z wysiłkiem umysłowym i doświadczeniem emocjonalnym,
- aktywność rzeczywistą,
- aktywność różnorodną,
- aktywność korzystającą ze wszystkich dostępnych zasobów (1994, s. 31).

Należy podkreślić, że dla prawidłowego rozwoju znaczenie mają nie tylko interakcje z innymi ludźmi, ale właściwości otoczenia fizycznego, w którym przebywa dziecko. Rene Spitz (1945) zwrócił uwagę na jakość bezpośredniego otoczenia fizycznego dziecka stwierdzając, że deterioracja zachowania niemowlaków przebywających przez długi czas w zamkniętych instytucjach to pochodna nie tylko braku właściwej relacji z głównym opiekunem, lecz też deprywacji percepcyjnej i motorycznej, ściśle wynikających z cech przestrzeni, w jakiej niemowlę przebywa.

Obserwacje Spitz'a potwierdzają dane OECD (2019, s. 58–63), z których wynika, że na dobrostan, rozwój i funkcjonowanie dzieci istotnie wpływa szereg czynników środowiskowych działających na poziomie rodziny i społeczności. Czynniki rodzinne obejmują deprywację materialną, zdrowie i zachowania zdrowotne rodziców, poziom wykształcenia rodziców, przemoc i stres w rodzinie. Czynniki społeczne dotyczą charakterystyk szkół i dzielnic. Cytowane opracowanie wskazuje na duże znaczenie otoczenia materialnego – kondycja finansowa rodzin przekłada się na jakość żywienia, ubiór, dostępne materiały edukacyjne, warunki mieszkaniowe, środowisko społeczne, możliwości spędzania wolnego czasu i możliwości społeczne, a wszystko to finalnie wpływa na funkcjonowanie i rozwój dzieci.

Lynne Vernon-Feagans i współpracownicy (2012) badali to, jakie znaczenie dla rozwoju językowego dzieci ma codzienne doświadczanie skutków życia w chaotycznym gospodarstwie domowym. Chaotyczność domu zdefiniowali jako

dwuwymiarowy konstrukt, na który składają się niestabilność oraz dezorganizacja gospodarstwa domowego. Ich podłużne badanie przeprowadzone na reprezentatywnej próbie 1292 dzieci z ubogich rodzin zamieszkujących tereny wiejskie wykazało, że dorastanie w chaotycznym domu jest jednym z czynników ryzyka wystąpienia zaburzeń rozwoju językowego. Niestabilność była ujmowana głównie w odniesieniu do relacji między domownikami, a dezorganizacja dotyczyła m.in. codziennej rutyny, czyli zachowań domowników. Należy jednak podkreślić, że jednym ze wskaźników dezorganizacji był brak czystości i porządku w mieszkaniu, czyli charakterystyka przestrzeni. Także częste oglądanie telewizji – to, ile godzin dziennie odbiornik jest włączony uznano za wskaźnik dezorganizacji.

Z przeglądu literatury przedmiotu dotyczącej wpływu warunków mieszkaniowych dla rozwoju Tana Leventhal i Sandra Newman (2010) wyciągnęły wnioski, że warunki mieszkaniowe wpływają na rozwój fizyczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny, a także na wyniki w nauce i przyszłą karierę zawodową. W przeprowadzonym przeglądzie badań autorki uwzględniły zarówno kwestie związane z własnością mieszkania, przeprowadzkami, jak i właściwościami fizycznymi miejsc, w którym dzieci mieszkają. Znaczenie warunków mieszkaniowych dla zdrowia fizycznego potwierdza też badanie Daniela Dedmana i współpracowników (2001), z którego wynika m.in. to, że gorsza wentylacja w mieszkaniu w okresie dzieciństwa podnosi ryzyko przedwczesnej śmierci w dorosłości.

Jamie Hanson i współpracownicy (2011) wskazali jeden z możliwych neurobiologicznych mechanizmów tego, jak niskie dochody rodziny (warunkujące też otoczenie materialne) mogą negatywnie wpływać na rozwój dzieci. Wykazali, że istnieje związek między poziomem rocznych przychodów rodziców a wielkością hipokampów ich dzieci. Hipokamp jest strukturą biorącą udział w procesach zapamiętywania i nauki, która może być upośledzana w wyniku długo trwającego stresu. Dzieci z uboższych rodzin miały niższą gęstość istoty szarej hipokampa od dzieci pochodzących z rodzin lepiej sytuowanych.

Znaczenie najbliższego otoczenia jest podkreślane w opracowaniach poświęconych wczesnym interwencjom i wspomaganie rozwoju u małych dzieci. W literaturze przedmiotu można znaleźć wytyczne dotyczące postępowania diagnostycznego w przypadku wystąpienia lub ryzyka wystąpienia zaburzeń rozwoju oraz tego, jak na podstawie diagnozy dobierać i prowadzić oddziaływania terapeutyczne (Cytowska, Winczura, 2006). Co istotne, bez względu na metody pracy znaczenie ma otoczenie, w jakim terapia jest prowadzona. Będkowska-Heine (2014, s. 69) podaje m.in. takie zalecenia dotyczące organizacji przestrzeni, w której przebywają małe dzieci: redukcja ostrego światła, wyeliminowanie nadmiaru bodźców wzrokowych, plakatów, obrazków, zorganizowanie przytulnych intymnych kącików do odpoczynku, dopasowanie materiałów do zainteresowań i zdolności dzieci.

Otoczenie fizyczne jest jednym z aspektów zewnętrznego kontekstu rozwoju, o którym pisała Brzezińska (2010, s. 191–192), a to, w jakim stopniu dziecko realnie korzysta z pozytywnych warunków stwarzanych w jego miejscu zamieszkania czy placówce edukacyjnej w dużej mierze zależy od otaczających go ludzi. Z punktu widzenia teorii przywiązania Bowlby'ego i rozwijanej m.in. przez Anisworth: dorośli opiekunowie powinni stanowić bezpieczną bazę, która zapewnia dziecku komfort i do której dziecko może wrócić, gdy eksploracja staje się źródłem zbyt dużego napięcia (Wallin, 2011, s. 14–15). W tym ujęciu to brak bezpiecznej bazy hamuje aktywność dziecka w zewnętrznym świecie i może opóźniać i zaburzać jego rozwój. Tematowi oddziaływań społecznych, w tym roli istotnych dorosłych (także nauczycieli przedszkolnych) dla rozwoju poświęcono w literaturze przedmiotu wiele miejsca. Prezentowane opracowanie skupia się na otoczeniu fizycznym, dlatego teoretyczne kwestie dotyczące kontekstu kulturowego i społecznego nie są tu szerzej dyskutowane.

W kontekście zrealizowanych badań empirycznych zawartych w głównej części artykułu istotne są opisywane w literaturze przedmiotu trzy czynniki wpływające na rozwój dzieci przebywających w przedszkolach: otrzymywanie wsparcia emocjonalnego od nauczyciela, organizacja sali oraz otrzymywany od nauczyciela instruktaż (Nguyen i in., 2020, s. 3). To nauczyciel jest odpowiedzialny za stworzenie warunków umożliwiających rozwój indywidualnych predyspozycji każdego z wychowanków, tak aby dzieci mogły w pełni korzystać ze wszystkich pozytywnych oddziaływań, jakie zapewnia im przedszkole. Dlatego pedagog nie może skupiać się jedynie na realizacji programu wychowania przedszkolnego – jego zadanie wykracza znacząco poza to (Smak, 2006, s. 7). Znaczenie roli nauczyciela przedszkolnego pokazują np. wyniki badania Nguyen i współpracowników (2020), którzy zajmowali się wpływem relacji nauczyciel–przedszkolak oraz jakości interakcji między pedagogiem a wychowankami na rozwój w sferze poznawczej i społecznej. W cytowanej pracy wykazano synergiczny wpływ wywierany przez oba te czynniki na rozwój dzieci w wieku przedszkolnym. Autorzy badania uwzględnili też znaczenie wyposażenia klas i podkreślili, że samo odpowiednie otoczenie fizyczne, bez właściwej stymulacji społecznej nie wystarczy dla prawidłowego rozwoju.

Podsumowując, należy podkreślić, że okres dzieciństwa i dorastania to czas, w którym jednostka wyjątkowo intensywnie się zmienia, w rezultacie czego, człowiek staje się istotą inteligentną i uspołecznioną. Dynamiczne zmiany zachodzące w ciele, w tym: w układzie nerwowym, są podłożem obserwowanych zmian w zachowaniu i umiejętnościach. Jednocześnie biologiczne wyposażenie wyznacza tylko pewne możliwości, które mogą, lecz nie muszą być zrealizowane w toku życia człowieka. Dzieje się tak, ponieważ na to, jak faktycznie będzie przebiegał rozwój konkretnego dziecka w dużym stopniu wpływa jego otoczenie. Otoczenie dziecka,

także to fizyczne, może facylitować jego rozwój lub w przypadku niekorzystnych oddziaływań rozwój ten zaburzać.

W niemowlęctwie kluczowe dla dziecka jest zdobycie szeregu umiejętności psychomotorycznych z zakresu dużej i małej motoryki oraz usprawnienie percepcji. Jest to możliwe dzięki aktywności podejmowanej w sprzyjającym środowisku. Osiągnięcia w tych obszarach są podstawą rozwoju funkcji poznawczych, który obserwujemy w średnim dzieciństwie. Równoległe dziecko zdobywa wiedzę o otaczającym go świecie, co jest możliwe dzięki coraz sprawniejszej motoryce oraz doskonalącym się funkcjom poznawczym (Harwas-Napierała, Trempała, 2023). Tym samym rozwój fizyczny przekłada się na rozwój poznawczy oraz warunkuje rozwój inteligencji rozumianej zgodnie z definicją podaną przez Gottferdsona (1997, za: Grob, Hagmann - von Arx, 2018, s. 15) jako ogólna zdolność umysłowa pozwalająca m.in. na rozwiązywanie problemów, planowanie, myślenie dedukcyjne i szybkie uczenie się na podstawie doświadczenia.

Meble z elementami edukacyjno-terapeutycznymi

W pierwszym okresie życia bardzo ważne dla prawidłowego rozwoju dziecka jest jego otoczenie fizyczne. Dziecko musi otrzymać odpowiednią (nie za dużą, nie za małą) ilość stymulacji – musi stykać się z korzystnymi bodźcami. Dzięki temu zbiera doświadczenia i z sukcesem nabywa kolejne umiejętności sensomotoryczne i poznawcze. Elementem otoczenia, z którym stykają się wszystkie małe dzieci są meble. Stąd pomysł, aby wykorzystać te naturalnie występujące w ich otoczeniu obiekty do wspierania rozwoju.

Meble to przedmioty użytku codziennego, pełniące określone funkcje w każdym pokoju dziecięcym. Mimo to tematyce wpływu mebli dziecięcych na ich rozwój nie poświęcono do tej pory wielu badań. Na przykład, w koreańskim opracowaniu czytamy, że meble dziecięce podzielono na trzy typy i przyporządkowano je do grup wiekowych (Kim, 2016). Muhyiddin Bin Mohammed i Ong Wen Qi (2020) opublikowali wyniki prac nad projektowaniem mebla, mającego służyć przedszkolakom głównie do zabawy – zachęcającego dzieci do podejmowania spontanicznej, samodzielnej aktywności ruchowej. Sibel Dazkir i Marilyn Read (2012) badały, jak kształt mebli może wpływać na emocje osób dorosłych. Marisa Topping (2008) napisała pracę dyplomową, w której zawarła wytyczne dotyczące tego, jak należy projektować meble dziecięce, aby zachęcały przedszkolaki do twórczej zabawy. W żadnej z tych prac nie sprawdzano jednak, w jakim stopniu meble stworzone z myślą o wspieraniu rozwoju rzeczywiście to robią – skoncentrowano się na tym, jakie cechy mają posiadać meble z punktu widzenia teorii oraz preferencji dzieci i ich rodziców.

Prezentowane w tym artykule badanie jest fragmentem większego projektu finansowanego przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBiR), którego celem

było stworzenie kolekcji mebli terapeutycznych wspierających rozwój dzieci od urodzenia do osiągnięcia gotowości szkolnej. Podstawowym problemem badawczym w projekcie było ustalenie, jakimi właściwościami i funkcjonalnościami mają cechować się meble dla dzieci, żeby wywierać bezpośredni, pozytywny wpływ na ich rozwój. Jednocześnie zaprojektowane meble miały pozostać meblami, czyli produkt końcowy miała cechować podwójna funkcjonalność. Projekt składał się z sześciu etapów, pierwsze dwa poświęcono na opracowanie prototypów mebli. Etap trzeci, którego wyniki są prezentowane był testowaniem z wykorzystaniem odbiorców końcowych stworzonych prototypów pod względem cech i funkcjonalności. Tym samym prezentowane badanie różni się od cytowanych opracowań poświęconych właściwościom mebli dziecięcych.

W ramach projektu opracowano następujące meble:

- Łóżko w formie zabudowanego domku pełniące też funkcję bezpiecznej przestrzeni, w której dziecko może się wyciszyć i zrelaksować. Łóżko zawiera:
 - delikatnie podświetlony sufit, który imituje rozgwieżdżone niebo,
 - zasłonkę umożliwiającą odizolowanie się, która daje poczucie bezpieczeństwa i odpręża wzrok przez dobór odpowiedniego koloru,
 - otwieraną bramkę, aby zapewnić bezpieczeństwo podczas zabawy i snu.
- Biurko z liczydłem i kostkami. Biurko ma kształt domku w naturalnym kolorze, wysokość blatu jest regulowana, pod blatem znajduje się szuflada. Biurko zawiera:
 - liczydło,
 - drewniane kostki z elementami graficznymi.
- Krzeselko wykonane z naturalnych materiałów, w stonowanej kolorystyce. Dzięki odpowiednio wyprofilowanym bokom po obróceniu krzeselko może pełnić funkcję bujaka.
- Tablica manipulacyjna będąca jednocześnie frontem szuflady do modułowej komody. Na tablicy jest namalowany las, w który wkomponowano rzeczywiste, ruchome elementy codziennego użytku. Tablica zawiera:
 - drzwiczki z zasuwką,
 - drzwiczki z haczykiem,
 - drzwiczki z łącznikiem,
 - drzwiczki z zaczepem,
 - zamknięcie na łańcuszek,
 - ubranko w ramce z 4 rodzajami zapięć,
 - drewniane grzyby oraz ptaki mocowane na rzepie,
 - dzwoneczek,
 - światelko z włącznikiem,

- pokrętko (kurek).
- Kalendarz: tablica edukacyjna będąca jednocześnie frontem szuflady do modułowej komody. Front z kalendarzem umożliwia codzienne i samodzielne działanie dziecka, poprzez zaznaczanie na niej aktualnej daty, pory roku, temperatury powietrza oraz pogody. Tablica zawiera:
 - datownik (7 kafelków z dniami tygodnia, 6 kafelków z cyframi do kartki kalendarza),
 - koło pór roku,
 - termometr ze strzałką,
 - graficzne symbole pogodowe.
- Zegar tradycyjny (wskazówkowy) oraz zegar cyfrowy, które są zamocowane do frontów za pomocą magnesów, co umożliwia ich zdjęcie na czas użytkowania. Zawiera:
 - zegar wskazówkowy (ustawiamy ręcznie),
 - zegar cyfrowy (godziny ustawiamy za pomocą przesuwania zębatek, na których wypalone są cyfry).
- Front z zadaniami. To element edukacyjno-terapeutyczny zamocowany na wybranym meblu, zawierający szereg kieszeni/otwory do umiejscowienia kafelków z różnymi strukturami materiałów, zasłanianych przez przesuwne drzwiczki. Zawiera:
 - 6 par kafelków wypełnionych różnymi kolorowymi fakturami,
 - przesuwne drzwiczki.
- Skrzynia modułowa usytuowana w szufladzie. W skrzyni modułowej znajdują się elementy potrzebne do zabawy w teatr. Przed rozpoczęciem zabawy należy wysunąć szufladę, otworzyć ramkę, wyciągnąć powierzchnię rzepową i umieścić ją w odpowiednio przygotowanej przegrodzie. Zawiera:
 - powierzchnię rzepową,
 - bordową kotarę,
 - figurki: mamy, taty, dziewczynki, chłopca, babci, dziadka, kota, psa, krowy, koguta, konia, kury, świnki, lisa, niedźwiedzia, ptaszka, królika, sarny, wieiórki,
 - elementy scenerii: góry, las, łąka, krzak, płotek, piaskownica, huśtawka, buda dla psa, drzewa w czterech porach roku.
- Ścieżka sensoryczna z puzzli, po których dziecko może chodzić. Każdy puzzle posiada inną fakturę. Zawiera puzzle wypełnione:
 - kawałkami drewna przypominającymi sęki,
 - patykami,
 - kamykami,
 - ziarnami kawy,

- korą,
- gąbką (Grupa Jandura, 2022)¹.

Meble powstały z naturalnych materiałów w stonowanych kolorach, wzory i obrazki na poszczególnych elementach oraz figurki w teatryku nawiązują do siebie tworząc spójną całość.

Celem prezentowanego badania było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy zaprojektowana kolekcja mebli dziecięcych wyposażonych w elementy edukacyjno-terapeutyczne wpływa korzystnie na rozwój stykających się z nimi na co dzień dzieci w wieku przedszkolnym. Postawiono hipotezę, że zaprojektowane meble stanowią ważny element otoczenia fizycznego dzieci i jako takie mogą istotnie wpływać na przebieg rozwoju. Założono, że dzieci mające dostęp do mebli wyposażonych w dostosowane do ich wieku i umiejętności elementy edukacyjno-terapeutyczne będą spontanicznie z nich korzystać, czyli podejmować działania facylitujące ich rozwój. W efekcie dzieci te będą szybciej zdobywać określone sprawności niż dzieci przebywające w otoczeniu wyposażonym standardowo.

Metoda

W badaniu wzięło udział 60 dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Badane dzieci zostały przypisane do czterech grup:

1. grupa eksperymentalna 1 – 15 dzieci w wieku 3 i 4 lat (dzieci młodsze) mające na co dzień kontakt z meblami terapeutycznymi w placówce;
2. grupa eksperymentalna 2 – 15 dzieci w wieku 5 i 6 lat (dzieci starsze) mające na co dzień kontakt z meblami terapeutycznymi w placówce;
3. grupa kontrolna 1 – 15 dzieci w wieku 3 i 4 lat (dzieci młodsze) nie mające styczności z meblami terapeutycznymi;
4. grupa kontrolna 2 – 15 dzieci w wieku 5 i 6 lat (dzieci starsze) nie mające kontaktu z meblami terapeutycznymi.

W badaniu wykorzystano trzy testy²:

1. *Skale inteligencji Stanford Binet (SB5)* – pełna skala.

¹ Zdjęcia i specyfikacja zaprojektowanych mebli są dostępne na stronie: <https://www.jandura.com.pl/innowacyjnej-kolekcja-mebli-dzieciwych.html>

² Część badawcza, w której użyte zostały testy psychologiczne była opracowana zgodnie z zasadami etyki pracy psychologa oraz etycznymi wskazaniami dotyczącymi prowadzenia badań psychologicznych (diagnostycznych i naukowych) przez psychologów zatrudnionych w projekcie, a zaakceptowana w trakcie postępowania konkursowego NCBiR.

2. *Skale inteligencji i rozwoju dla dzieci przedszkolnych (IDS-P)* – podskale: zdolności poznawcze + motoryka + manipulacja + mowa + matematyka.
3. *Skale inteligencji i rozwoju dla dzieci i młodzieży (IDS-2)* – podskale: zdolności poznawcze + motoryka + manipulacja + mowa + matematyka.

Badanie przeprowadzono metodą eksperymentu naturalnego z dwoma grupami eksperymentalnymi i dwoma grupami kontrolnymi. Wykorzystano plan eksperymentalny *ex ante-ex post* z blokowaniem. Manipulacja eksperymentalna polegała na umieszczeniu w dwóch salach przedszkolnych zestawów zaprojektowanych mebli terapeutycznych. W jednej sali na co dzień przebywały dzieci ze starszej grupy eksperymentalnej, a w drugiej dzieci z młodszej grupy eksperymentalnej. Dzieci z przedszkola miały częsty kontakt z meblami terapeutycznymi, mogły używać ich spontanicznie w czasie przeznaczonym na swobodną zabawę.

W dwóch grupach kontrolnych znalazły się dzieci przebywające w standardowo wyposażonych salach przedszkolnych. Wszystkie dzieci zostały dwukrotnie, w odstępie sześciu miesięcy, przebadane całościowym testem inteligencji. Pierwszy pomiar w grupach eksperymentalnych został wykonany tuż przed umieszczeniem mebli terapeutycznych w salach. Dzieci były badane za każdym razem innym testem:

- dzieci młodsze:
 - 7 dzieci: pierwszy pomiar: SB5 + podskale motoryka, manipulacja, uwaga selektywna z IDS-P; drugi pomiar: IDS-P (zdolności poznawcze + motoryka + manipulacja + słownik + matematyka).
 - 8 dzieci: pierwszy pomiar IDS-P (zdolności poznawcze + motoryka + manipulacja + słownik + matematyka), drugi pomiar SB5 + podskale motoryka, manipulacja, uwaga selektywna z IDS-P.
- dzieci starsze:
 - 7 dzieci: pierwszy pomiar IDS-2 (zdolności poznawcze + motoryka + manipulacja + mowa czynna + matematyka), drugi pomiar: IDS-P (zdolności poznawcze + motoryka + manipulacja + mowa czynna + matematyka);
 - 8 dzieci: pierwszy pomiar IDS-P, drugi pomiar IDS-2.

Taki plan badania miał na celu ograniczenie wpływu kolejności użycia narzędzi na uzyskane wyniki.

Zmienne

Po przeanalizowaniu właściwości użytych testów wybrano podskale, które były porównywane i na podstawie uzyskanych w nich wyników przeliczonych skonstruowano wskaźniki poszczególnych badanych zdolności poznawczych. Tabela 1 zawiera zestawienie zmiennych wraz z informacjami, którym z podskal testów one odpowiadają.

Tabela 1. Zmienne wykorzystane w badaniu

Zmienna	IDS-P: podskala	IDS-2: podskala	SB5: podskala
Długotrwała pamięć słuchowa	Pamięć słuchowa	Opowiadanie	-
Uwaga selektywna	Uwaga selektywna	Papugi	-
Krótkotrwała pamięć słuchowa	Pamięć fonologiczna	Szeregi jednorodne	Pamięć robocza – obszar werbalny
Krótkotrwała pamięć wzrokowa	Pamięć wzrokowo-przestrzenna	Bryły	Pamięć robocza – obszar niewerbalny
Rozumowanie przestrzenne	Rozumowanie przestrzenne	Klocki	Przetwarzanie wzrokowo-przestrzenne – obszar niewerbalny
Rozumowanie pojęciowe	Rozumowanie pojęciowe	Kategorie	Obszar werbalny – rozumowanie płynne
Iloraz inteligencji	Inteligencja płynna	Iloraz ogólny	Iloraz inteligencji
Umiejętności językowe	Słownik, mowa czynna	Mowa czynna	Rozumowanie werbalne – wiedza
Umiejętności matematyczne	Rozumowanie logiczno-matematyczne	Rozumowanie logiczno-matematyczne	Rozumowanie ilościowe
Duża motoryka	Motoryka	Motoryka	-
Mała motoryka	Manipulacja	Manipulacja	-

Źródło: Opracowanie własne

Następnie obliczono zmiany, jakie u dzieci zaszły przez sześć miesięcy w obrębie badanych funkcji poznawczych (od wartości pomiaru drugiego odjęto wartość pomiaru pierwszego). Tak skonstruowane zmienne stały się podstawą analiz.

W badaniach postawiona następującą hipotezę: Średnia zmiana (przyrost) ilorazu inteligencji oraz wskaźników badanych funkcji poznawczych będzie istotnie większa w grupie eksperymentalnej niż w grupie kontrolnej.

Wyniki badań

Pierwszym etapem analizy było sprawdzenie, czy grupa eksperymentalna istotnie różni się pod względem zaobserwowanych zmian w funkcjonowaniu poznawczym od grupy kontrolnej. Rozpoczęto od sprawdzenia, czy między grupami

eksperymentalnymi i grupami kontrolnymi występowały istotne różnice w średnich ilorazach inteligencji na etapie pierwszego pomiaru.

Przeciętne dziecko z grupy eksperymentalnej uzyskało podczas pierwszego pomiaru 102 punkty na skali IQ, natomiast przeciętne dziecko z grupy kontrolnej otrzymało 107 punktów. Ta różnica jest na granicy istotności statystycznej ($t = 1,895, p = 0,063$). Różnica w ilorazach między dziećmi starszymi i młodszymi była nieistotna ($t = 0,219, p = 0,828$). Znaczące okazały się różnice w wyjściowym poziomie IQ, gdy uwzględniono równocześnie wiek i grupę ($F = 4,037, p = 0,011$). Starsze dzieci z grupy kontrolnej miały istotnie wyższy iloraz inteligencji (średnie IQ = 114) niż starsze dzieci z grupy eksperymentalnej (średnie IQ = 97), wypadły też lepiej od młodszych dzieci z obu grup (średni IQ w młodszej grupie eksperymentalnej = 106, a w młodszej grupie kontrolnej 103).

We właściwej analizie skorzystano z różnicy w zmianie poziomu IQ (i innych badanych funkcji), a nie z poziomu IQ, żeby ograniczyć początkową przewagę zaobserwowaną u starszych dzieci z grupy kontrolnej. Po sześciu miesiącach zaobserwowano następujące zmiany w poziomie IQ:

- średnia zmiana w młodszej grupie kontrolnej: -0,07 ($SD = 11,1$);
- średnia zmiana w młodszej grupie eksperymentalnej: 3 ($SD = 8,7$);
- średnia zmiana w starszej grupie kontrolnej: -1,866 ($SD = 6,2$);
- średnia zmiana w starszej grupie eksperymentalnej: 12,47 ($SD = 10,7$).

Tabela 2. Analiza wariancji jednej zmiennej. Zmienna zależna: zmiana poziomu IQ; zmienne niezależne: grupa (eksperymentalna- kontrolna), wiek (dzieci młodsze – dzieci starsze)

Testy efektów międzyobiektywych					
Zmienna zależna:zmiana IQ	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Model skorygowany	1831,928	3	610,643	6,939	0
Stała	697,719	1	697,719	7,928	0,007
Grupa	1153,371	1	1153,371	13,105	0,001
Wiek	223,915	1	223,915	2,544	0,116
Grupa * wiek	483,572	1	483,572	5,495	0,023
Błąd	5016,400	57	88,007		
Ogółem	7544	61			
Ogółem skorygowane	6848,328	60			

$R^2 = ,268$ (Skorygowane $R^2 = ,229$)

Źródło: Opracowanie własne

Średni iloraz inteligencji wzrósł najbardziej w grupie eksperymentalnej złożonej ze starszych dzieci, a w starszej grupie kontrolnej nieznacznie spadł. Przeciętny IQ w młodszej grupie kontrolnej nie zmienił się, a w młodszej grupie eksperymentalnej wzrósł. W rezultacie zniknęła obserwowana podczas pierwszego pomiaru różnica między starszymi dziećmi z grupy eksperymentalnej i kontrolnej, a młodsze dzieci z grupy eksperymentalnej powiększyły swoją przewagę nad młodszymi dziećmi z grupy kontrolnej. Tabela 2 zawiera wyniki analizy wariancji zmiany poziomu IQ.

W analizie uwzględniono następujące funkcje poznawcze:

- długotrwała pamięć słuchową (tylko w grupie starszych dzieci);
- uwaga selektywna;
- krótkotrwała pamięć słuchowa
- krótkotrwała pamięć wzrokowa;
- rozumowanie przestrzenne;
- rozumowanie pojęciowe.

Tabela 3 zestawia średnie zmiany badanych funkcji poznawczych i ilorazów inteligencji w grupach eksperymentalnych i kontrolnych.

Tabela 3. Średnie zmiany ilorazów inteligencji i badanych funkcji poznawczych w grupach eksperymentalnych i kontrolnych ($n=60$)

Zmienna	Grupa kontrolna			
	Dzieci młodsze ($n=15$)		Dzieci starsze ($n=15$)	
	średnia	SD	średnia	SD
Iloraz inteligencji	-0,0667	11,11284	-1,8667	6,23202
Długotrwała pamięć słuchowa			-0,2667	4,23365
Uwaga selektywna	0,1333	2,99682	-1,0667	2,1202
Krótkotrwała pamięć słuchowa	-0,7333	2,37447	-0,9333	3,05817
Krótkotrwała pamięć wzrokowa	-0,4667	4,06846	0	3,96412
Rozumowanie przestrzenne	-0,9333	3,43234	0,1333	2,79966
Rozumowanie pojęciowe	0,8667	2,94877	-0,6	4,08482
Umiejętności językowe	-0,0667	2,73774	0,2667	4,06143
Umiejętności matematyczne	1	2,56348	0,4	2,99523
Motoryka	-0,8	2,33605	-0,2667	2,65832

Zmienna	Grupa eksperymentalna			
	Dzieci młodsze ($n = 15$)		Dzieci starsze ($n = 15$)	
	średnia	SD	średnia	SD
Iloraz inteligencji	3	8,71015	12,4667	10,70959
Długotrwała pamięć słuchowa			0,8571	1,95555
Uwaga selektywna	-1,9375	4,68286	2,4	4,76295
Krótkotrwała pamięć słuchowa	0,25	3,8384	0,5333	1,64172
Krótkotrwała pamięć wzrokowa	-0,0625	3,69628	5,6667	2,49762
Rozumowanie przestrzenne	0,9375	3,66003	-0,0667	2,05171
Rozumowanie pojęciowe	1,9375	3,69628	1,5333	3,15926
Umiejętności językowe	1	3,01109	0,7333	4,36654
Umiejętności matematyczne	0,8125	3,31097	0,7333	2,37447
Motoryka	0,25	4,25049	2,8	3,8582

Źródło: Opracowanie własne

Dane dla badanych dzieci tylko z podziałem na grupy eksperymentalną i kontrolną (bez rozróżniania w ich obrębie dzieci młodszych i starszych) wskazują, że w obrębie badanych funkcji poznawczych pozytywne zmiany (wyższy poziom funkcji) obserwowano częściej w grupie eksperymentalnej. Wszystkie zmiany, które wystąpiły w grupie kontrolnej, były nieistotne statystycznie. Natomiast w grupie eksperymentalnej znaczące okazały się średnie przyrosty w obrębie pamięci roboczej (t dla prób zależnych = 3,535, $p = 0,001$) i rozumowania pojęciowego (t dla prób zależnych = 2,988, $p = 0,008$).

Istotne różnice między grupami kontrolną i eksperymentalną odnotowano w zakresie zmian poziomu rozwoju następujących funkcji:

- krótkotrwała pamięć słuchowa ($t = -1,698$, $p = 0,096$);
- krótkotrwała pamięć wzrokowa ($t = -2,792$, $p = 0,007$);
- rozumowanie pojęciowe ($t = -1,801$, $p = 0,077$).

Istotne różnice między grupami z uwzględnieniem zróżnicowania wieku badanych dzieci wystąpiły w zakresie krótkotrwałej pamięci wzrokowej. Na poziom zmiany w obrębie tej funkcji istotnie oddziaływał wiek, przynależność do grupy eksperymentalnej lub kontrolnej oraz łączny wpływ wieku i grupy eksperymentalnej.

Dzieci ze starszej grupy eksperymentalnej wypadły istotnie lepiej niż dzieci ze starszej grupy kontrolnej. Tabela 4 zawiera wyniki analizy wariancji zmiany poziomu krótkotrwałej pamięci wzrokowej.

Tabela 4. Analiza wariancji jednej zmiennej. Zmienna zależna: zmiana krótkotrwałej pamięci wzrokowej; zmienne niezależne: grupa (eksperymentalna- kontrolna), wiek (dzieci młodsze – dzieci starsze)

Testy efektów międzyobiektywnych					
Zmienna zależna: zmiana krótkotrwałej pamięci wzrokowej	Typ III sumy kwadratów	<i>df</i>	Średni kwadrat	<i>F</i>	Istotność
Model skorygowany	387,799	3	129,266	9,903	0
Stała	100,548	1	100,548	7,703	0,007
Grupa	140,400	1	140,400	10,756	0,002
Wiek	146,241	1	146,241	11,204	0,001
Grupa * wiek	105,501	1	105,501	8,083	0,006
Błąd	744,004	57	13,053		
Ogółem	1229,000	61			
Ogółem skorygowane	1131,803	60			

Źródło: Opracowanie własne

Długotrwała pamięć słuchowa była mierzona tylko w grupach starszych dzieci. Średnia zmiana poziomu tej funkcji w grupie kontrolnej wyniosła -0,27 punktu przeliczeniowego a w grupie eksperymentalnej 0,86 punktu. Zarówno poziom zmiany, jak i różnice międzygrupowe okazały się nieistotne statystycznie. W zakresie umiejętności matematycznych i językowych między grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi nie było istotnych różnic. Wszystkie zaobserwowane zmiany były nieistotne statystycznie.

W obszarze dużej motoryki wystąpiły istotne różnice między dziećmi z poszczególnych grup. Dzieci z grup eksperymentalnych wypadły lepiej od dzieci z grup kontrolnych, szczególnie dużą i istotną różnicę zaobserwowano między pięcioletkami. W grupie eksperymentalnej dzieci te polepszyły swoje wyniki w obszarze dużej motoryki średnio o 2,8 punkta przeliczonego. W grupie kontrolnej odnotowano spadek o 0,3 punkta przeliczonego.

Poprawa w obszarze dużej motoryki w grupie eksperymentalnej była na granicy istotności statystycznej (test *t* dla prób zależnych = 1,966, *p* = 0,059) a zmiana

Tabela 5. Analiza wariancji jednej zmiennej. Zmienna zależna: zmiana poziomu sprawności dużej motoryki; zmienne niezależne: grupa (eksperymentalna- kontrolna), wiek (dzieci młodsze – dzieci starsze)

Testy efektów międzyobiektywnych					
Zmienna zależna: zmiana poziomu sprawności dużej motoryki	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Model skorygowany	114,513	3	38,171	3,323	0,026
Stała	14,985	1	14,985	1,305	0,258
Grupa	64,560	1	64,560	5,620	0,021
Wiek	36,217	1	36,217	3,153	0,081
Grupa * wiek	15,493	1	15,493	1,349	0,250
Błąd	654,733	57	11,487		
Ogółem	784,000	61			
Ogółem skorygowane	769,246	60			

Źródło: Opracowanie własne

obserwowana w grupie kontrolnej była nieistotna. Tabela 5 zawiera wyniki analizy wariancji zmiany sprawność dużej motoryki w grupach eksperymentalnych. W sferze małej motoryki nie zaobserwowano istotnych różnic między grupami eksperymentalnymi i grupami kontrolnymi.

Wnioski

Otoczenie fizyczne jest ważnym elementem zewnętrznego kontekstu rozwoju. Wychodząc od teorii Lewina i Piageta postawiono hipotezę, że odpowiednio zaprojektowane meble stanowiące element otoczenia fizycznego mogą facylitować rozwój dzieci w wieku przedszkolnym. Celem badania było eksperymentalne sprawdzenie tej hipotezy. Meble wyposażone w elementy edukacyjno-terapeutyczne zostały umieszczone w salach przedszkolnych, a badane dzieci miały z nimi systematyczny kontakt.

Zmiany w średnim ilorazie inteligencji obserwowane w grupach eksperymentalnych i kontrolnych można potraktować jako potwierdzenie postawionej hipotezy: istotny przyrosty przeciętnego IQ wystąpił tylko w grupach eksperymentalnych.

W przypadku większości badanych obszarów zaobserwowano wzrost poziomu funkcji poznawczych/ sprawności w grupach eksperymentalnych. Natomiast w grupach kontrolnych odnotowywano braki zmian, a w części wypadku nieznaczne spadki. Większość tych różnic i zmian okazała się nieistotna statystycznie. Może to być wynikiem zbyt krótkiego czasu, jaki upłynął między pierwszym a drugim pomiarem, za niską czułością na zmiany wykorzystywanych narzędzi i/ lub zbyt małą liczebnością badanych grup. Trend obserwowany w danych wydaje się być jednoznaczny: u dzieci w grupach eksperymentalnych częściej i w większym stopniu występowały pozytywne zmiany w funkcjonowaniu poznawczym, co wskazuje na możliwy pozytywny wpływ mebli terapeutycznych na ich rozwój.

Istotne polepszenie funkcjonowania odnotowano w zakresie:

- krótkotrwałej pamięci słuchowej,
- krótkotrwałej pamięci wzrokowej,
- rozumowania pojęciowego,
- dużej motoryki.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że zaprojektowane meble mają potencjał, aby facylitować rozwój dzieci w wieku przedszkolnym. W porównaniu do grup kontrolnych największe istotne zmiany wystąpiły wśród dzieci starszych. Może to wynikać z faktu, że przeciętne dziecko z tej grupy eksperymentalnej podczas pierwszego pomiaru miało IQ mieszczące się w normie, lecz nieco poniżej średniej. U takiego dziecka najwięcej jest obszarów – funkcji i sprawności, których rozwój można usprawniać „zwykłymi” środkami tak, aby finalnie całość jego funkcjonowania się polepszyła. Przeciętne starsze dziecko z grupy kontrolnej miało IQ z górnego obszaru normy. Żeby poprawić funkcjonowanie tego dziecka należałoby wdrożyć rozwiązania zaprojektowane z myślą o dzieciach uzdolnionych, których jest w populacji znacznie mniej niż dzieci w normie.

Zaprojektowane meble mają wspierać rozwój dzieci ze specjalnymi potrzebami oraz dzieci w normie. Zgodnie z założeniami projektantów na najkorzystniejszy możliwy wpływ mebli na umiejętności przedszkolaków wskazują wyniki zebrane w grupie dzieci przeciętnych. Zgromadzone dane pokazują, że średni iloraz inteligencji w starszej grupie eksperymentalnej znacząco wzrósł i znalazł się w górnym obszarze normy i zniwelowana została różnica między grupą kontrolną i grupą eksperymentalną.

Zebrane wyniki są zgodne z założeniami teoretycznymi mówiącymi, że otoczenie fizyczne wpływa na rozwój dzieci. Empiryczne dane wskazujące, że znaczenie może mieć to jakumeblowane są sale przedszkolne wydają się być istotne, gdyż małe dzieci spędzają w przedszkolach dużą część dnia. Fakt, że można na nie w tym czasie pozytywnie wpływać nie tylko poprzez pracę nauczycieli w trakcie zaplanowanych zajęć, ale samym wyposażeniem, które daje im możliwość

swobodnej zabawy jest bardzo ważny, szczególnie w odniesieniu do dzieci narażonych na niekorzystne oddziaływania w środowisku domowym. Jednak ze względu na ograniczenia przeprowadzonego badania zagadnienie to wymaga dalszych pogłębionych badań.

Ograniczenia badań

Prezentowane badanie to eksperyment naturalny. Tego typu manipulacja eksperymentalna jest obciążona większą liczbą ograniczeń niż eksperyment laboratoryjny. Przede wszystkim w badaniu trudno kontrolować wszystkie znane czynniki mogące wpływać na wartości zmiennej zależnej. W przypadku przedszkolaków bardzo istotna dla ich rozwoju jest relacja z nauczycielem oraz to, w jaki sposób realizowana jest podstawa programowa. Założono, że nauczyciele pracujący w grupach eksperymentalnych oraz kontrolnych cechują się zbliżonym poziomem kompetencji i nie różnią istotnie jakością relacji, które tworzą ze swoimi podopiecznymi. Przyjęto też, że realizując tę samą podstawę programową ćwiczą z dziećmi te same umiejętności. Żadna z tych kwestii nie była osobno badana i poddawana kontroli a każda z nich stanowi istotny czynnik mogący modyfikować wyniki prowadzonych pomiarów. Wszystkie badane dzieci uczęszczały do wiejskich placówek na południu Małopolski – taki wybór był podyktowany tym, aby dzieci pochodziły ze środowisk o zbliżonym kapitale kulturowym i społecznym. Także to założenie nie było empirycznie sprawdzone.

Z jednej strony zgromadzone dane wydają się być spójne z założeniami teoretycznymi, z drugiej ograniczenia eksperymentu naturalnego sprawiają, że należy do nich podchodzić ostrożnie. Właściwe wydaje się replikowanie badania w innych grupach i/ lub próba pomiaru wpływu mebli terapeutycznych na rozwój dzieci za pomocą także innych metod.

References

- Bedkowska-Heine, V. (2014). Małe dziecko w procesie terapeutycznym. W: B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 65–71.
- Bin Mohammed, M., Wen Qi, O. (2020). Exploring Conceptual Play Furniture For Children. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(03), 255–259.
- Brzezińska, A. (1994). Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela? W: G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej* (s. 31–41). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. (2010). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cytowska, B., Winczura, B. (red.). (2014). *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Dazkir, S., Read, M. (2012). Furniture Forms and Their Influence on Our Emotional Responses towards Interior Environments. *Environment and Behavior*, 44(5), 722–732.
- Dedman, D.J., Gunnell, D., Davey Smith, G., Frankel, S. (2001). Childhood housing conditions and later mortality in the Boyd Orr cohort. *J Epidemiol Community Health*, 55(1), 10–15.
- Fecenec, D., Jaworowska, A., Matczak, A. (2015). *Skale inteligencji dla dzieci w wieku przedszkolnym. Alexander Grob, Giselle Reimann, Janine Gut, Marie-Claire Frischknecht. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Grob, A. Hagemann-von Arx, P. (2018). *Skale inteligencji i rozwoju dla dzieci i młodzieży. Podręcznik 1. Podstawy teoretyczne, własności psychometryczne, interpretacja*. Polska adaptacja: A. Jaworowska, A. Matczak, D. Fecenec. Warszawa: Pracownia Testów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Grupa Jandura (2022). *Innowacyjna kolekcja mebli dziecięcych*. <https://www.jandura.com.pl/innowacyjnej-kolekcja-mebli-dziecięcych.html> (otwarty: 13.02.2024)
- Hanson, J., Chandra, A., Wolfe, B., Pollak, S. (2011). Association between income and the hippocampus. *PLoS ONE*, 6(5).
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.). (2010). *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.). (2023). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kalat, J.W. (2006). *Biologiczne podstawy psychologii*, tłum. M. Binder, A. Jarmocik, M. Kuniecki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kim, Y. (2016). A Study on the type of playable furniture for emotional development of preschool children. *Korean Institute of Interior Design Journal*, 25(3), 70–81 <https://koreascience.kr/article/JAKO201620853200272.page>
- Leventhal, T., Newman, S. (2010). Housing and child development. *Children and Youth Service Review*, 32(9), 1165–1174.
- Namysłowska, I. (red.). (2016). *Psychiatria dzieci i młodzieży. Wydanie II rozszerzone i uaktualnione*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Nguyen, T., Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. (2020). The classroom relational environment and children's early development in preschool. *Social Development*, 29(4), 1–21.
- OECD. (2019). *Changing the odds for vulnerable children: Building opportunities and resilience*. Paryż: OECD Publishing.
- Perry, B.D., Szalvitz, M. (2006). *O chłopcu wychowywanym jak pies i inne historie z notatnika dziecięcego psychiatry*, tłum. P. Żak. Warszawa: Media Rodzina.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smak E. (red.). (2006). *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Spitz, R. (1945). Hospitalism. An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 153–172.
- Strelau, J. (2006). *Psychologia różnic indywidualnych*. Wydanie drugie rozszerzone. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sztompka, P. (2004). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. J. Rączaszek. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Topping, M. K. (2008). *Revealing the relationship between furniture and play: an informative tool for designers*. [Niepublikowana praca dyplomowa]. Georgia Institute of Technology. <https://repository.gatech.edu/server/api/core/bitstreams/0739872c-acbc-4587-bc7e-c0ec5c7f3796/content>
- Vernon-Feagans, L., Garrett-Peters, P., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., Cox, M., Blair, C., Burchinal, P., Burton, L., Crnic, K., Crouter, N., Garrett-Peters, P., Granger, D., Greenberg, M., Lanza, S., Miccio, A., Mills-Koonce, R., Skinner, D., Stifter, C., Werner, E., & Willoughby, M (2012). Chaos, poverty, and parenting: Predictors of early language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 339–351.
- Wallin, D.J. (2011) *Przywiązanie w psychoterapii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

NUMER 1(271)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by Natalia Kowalczyk, 2024

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL)

[HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY/3.0/PL/](http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/)

[HTTPS://DOI.ORG/10.31338/2657-6007.kp.2024-1.7](https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2024-1.7)

Natalia Kowalczyk

*Uniwersytet Warszawski**

E-mail: natalia_przybysz8@o2.pl

ORCID: 0009-0006-2957-0770

O przeniesieniach leksykalnych w międzykulturowym nauczaniu języka polskiego**

Summary

LEXICAL TRANSFERS IN INTERCULTURAL POLISH LANGUAGE TEACHING **

This article examines the influence of English on the Polish language as evidenced in the written works of multilingual students educated in an intercultural context. The study aims to identify characteristic language errors made by Polish students studying within international communities from early childhood, with a primary focus on English-language education. This linguistic interplay between Polish and English presents a compelling phenomenon, particularly in terms of lexical transfers observed in students' works, which underscore the connectivity between the two languages and reflect linguistic associations with worldview. To present the research findings systematically, the article is structured into three parts. The first part discusses key issues related to intercultural education and self-identity. The second part examines lexical transfers within both glottodidactic and classical contexts, treating Polish as the mother tongue. The final part provides analyses of language tracings and hybrids, illustrating interlingual relations in intercultural teaching. By showcasing various types of spontaneous lexical errors commonly made by students, this study highlights the complexity of interculturality in multilingual high school education.

Keywords: multicultural education, lexical transfers, language errors, intercultural teaching, connections between languages

* Adres: Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski. Artykuł jest częścią szerszego projektu badawczego „Niezręczności i błędy językowe w międzykulturowym nauczaniu języka polskiego jako ojczystego na przykładzie warszawskiego liceum Akademeia High School” zrealizowanego przeze mnie w latach 2019–2022.

Wprowadzenie

W artykule analizuję przeniesienia leksykalne z języka angielskiego na język polski, obecne w międzykulturowym nauczaniu języka polskiego, często charakterystycznym dla szkół międzynarodowych w Polsce. Za przeniesienia uznaję taki dobór wyrazów, w których uczniowie zastępują słowa potocznie znane w języku polskim spolszczonymi odpowiednikami angielskimi. Ich przykłady zaobserwować można w pracach pisemnych i bardzo często stanowią one błędy, ponieważ nie mieszczą się w normie językowej, będąc odstępstwem od uzualnego wykorzystania języka i wpływają na zmianę sposobu rozumienia poszczególnych słów lub zdań. Często są to hybrydy językowe, a także niefortunnie stworzone kalki wyrazowe. Celem mojej analizy jest rozpoznanie charakterystycznych błędów językowych popełnianych przez polskich uczniów, którzy od wczesnego dzieciństwa przyswajają wiedzę w kręgach międzynarodowych, a ich edukacja w większości odbywa się w języku angielskim. Jednocześnie zależy mi na znalezieniu takich metod pracy z uczniami, które dawałyby możliwość korygowania tych błędów. W wielokierunkowym procesie nauczania literatury istotne wydaje się wzajemne przekraczanie granic między formami leksykalnymi w języku polskim i angielskim, którego efektem jest fuzja tych dwóch języków.

Badania, które prezentuję w tym artykule, stanowią część szerszego projektu badawczego, dotyczącego niezręczności i błędów językowych w międzykulturowym nauczaniu języka polskiego jako ojczystego na przykładzie warszawskiego liceum Akademeia High School. W latach 2019–2022 zbierałam materiał badawczy, na który składają się prace pisemne moich uczniów. W sumie zgromadziłam 384 prace uczniów. Liczba ta okazała się wystarczająca do zaobserwowania podobieństw między błędami popełnianymi przez młodzież. W zebranych przeze mnie materiale badawczym nie pojawiły się także zbyt częste powtórzenia dokładnie tych samych błędów. Innymi słowy, wypracowania uczniów były dobierane aż do wysycenia teoretycznego, kiedy to kolejne z prac przestawały wносить nowe wątki do analizy. Analizowane prace liczą od 300 do 1000 słów. Są to eseje problemowe, w których uczniowie mieli za zadanie odnieść się do konkretnego problemu kulturowego, analizując przy tym wybrane dzieła sztuki, utwory literackie czy filmy. W pracach tych znalazłam 1267 fraz i sformułowań, które stały się podstawą moich badań. Pozwoliło mi to na zaobserwowanie konkretnych prawidłowości językowych i wyborów lingwistycznych uczniów. W artykule przedstawiam fragment tych analiz. Skupiam się na błędach leksykalnych, ukazujących łączność między myśleniem i tworzeniem tekstów w dwóch językach, zupełnie odmiennych z perspektywy klasyfikacji genetycznej języków. W swoich rozważaniach wykorzystuję metodę analizy błędu językowego, opartą na obserwacji popełnionych przez uczniów błędów.

dów, z wykorzystaniem analogicznych form leksykalnych, które mogą pojawić się w dwóch, z pozoru niespokrewnionych ze sobą językach.

Tendencje językowe, które udało mi się zaobserwować przez blisko pięć lat pracy z uczniami, mają wymiar uniwersalny i mogą pojawiać się we wszystkich szkołach międzynarodowych, w których nauka odbywa się wielojęzycznie. Analizy, które przedstawiam, wskazują na problemy komunikacji językowej i mogą przekładać się nie tylko na prace pisemne, ale także na codzienne porozumiewanie. Wymagają one znalezienia konkretnych rozwiązań i metod pracy z uczniami, których zarys przedstawiam w tym artykule¹.

Na początku artykułu wskazuję najważniejsze zadania edukacji międzykulturowej. Zwracam także uwagę na łączność tego pojęcia z zagadnieniem kształtowania się tożsamości uczniów w edukacji. Jest ono istotne z uwagi na to, że wśród moich uczniów (płynnie i wymiennie używających dwóch języków zarówno w edukacji, jak i na potrzeby prywatne) zaobserwowałam pewnego rodzaju zagubienie lingwistyczne, mające miejsce w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych. W dużej mierze jego odzwierciedleniem są omawiane przeze mnie w dalszej części artykułu przeniesienia leksykalne, głównie kalek i hybryd językowych, które uwidaczniają wspomnianą relacyjność międzyjęzykową w nauczaniu międzykulturowym. Końcową część artykułu stanowi przedstawienie wybranych przeze mnie sposobów pracy z uczniami, które pomagają w niwelowaniu błędów językowych i jednocześnie dają uczniom możliwość zapoznawania się ze skomplikowanymi z perspektywy lingwistycznej utworami literackimi.

Edukacja międzykulturowa – zarys pojęcia i poczucie uczniowskiej tożsamości

Uczniowie, których prace zostały przeanalizowane, zdobywają wiedzę poprzez zetknięcie z edukacją międzykulturową, która stanowi zasadniczą wartość w nauczaniu międzynarodowym. W ogólnym założeniu, cele takiej edukacji często mogą wydawać się rozbieżne, związane z chęcią pogłębienia u uczniów ich indywidualności i poczucia własnej tożsamości, a jednocześnie podkreślenia ważnego zadania, jakim jest akceptacja odmienności oraz otwarcie się na nieznanie wcześniej wartości kulturowe (Szczurek-Boruta, 2007). Kultura jednak ma za zadanie „ukształtować horyzont, który [...] może otwierać na Inność” (Nikitorowicz, 2004, s. 47), co może oznaczać, że dzięki akceptacji wielowymiarowości różnych kultur uczniowie mają możliwość przesunięcia swoich osobistych granic w celu

¹ Pełny spis metod pracy z uczniami stanowi osobny, rozbudowany rozdział szerszego projektu badawczego mojego autorstwa.

zrozumienia tego, co z pozoru nieznanne. Nauczanie w duchu szacunku i próby lepszego rozumienia innych kultur można wiązać także z pojęciem polifonii, którą traktować należy jako rodzaj wypowiedzi dialogowej dającej możliwość dopuszczenia do głosu innych (Nikitorowicz, 2020). Zadaniem edukacji w takim rozumieniu będzie próba ograniczenia zaniku polifoniczności (dialogu, w którym zakłada się wzajemne poszanowanie i kulturę dyskusji) u uczniów, z jednoczesnym stymulowaniem dostrzegania odmiennych kultur i systemów wartościowania. Edukacja międzykulturowa daje więc szansę personalnego wzrostu, zakładając, że poznanie innych i próba ich zrozumienia, stwarzają jednocześnie perspektywę lepszego zrozumienia siebie. Granica między Ja–Inni zaczyna się zacierać tworząc nową płaszczyznę: My–Różnorodni. W ramach praktyki nauczycielskiej mogłam zauważyć, jak ważne dla uczniów jest to, aby dobrze rozumieć się wzajemnie przy jednoczesnej możliwości wyrażania siebie bez obaw o brak zrozumienia czy wyszydzenie. Nauka w środowisku międzynarodowym wiąże się nieodłącznie z szacunkiem do różnorodnych sposobów patrzenia na świat, zdobywania wiedzy czy dzielenia przyzwyczajęń. Perspektywa poszanowania międzykulturowości związana jest z takim pokazaniem wartości wzajemnego uczenia się oraz określenia własnych standardów i granic, które są dalekie od jakiegokolwiek wymuszania lub próby asymilowania w grupie rówieśniczej (Korporowicz, 1997). To wspomniane powyżej poczucie swobody i wolności wyrażania myśli, niezależnie od tła kulturowego, będzie przekładało się także na płaszczyznę językową, ponieważ nieodłączną częścią udanej komunikacji jest korzystanie z zasobów lingwistycznych.

Za zadania edukacji międzykulturowej można uznać przede wszystkim te, które związane są z próbą pogodzenia dialogu między tym, co indywidualne, a tym co społeczne i wymagające świadomej integracji (Nikitorowicz, 1995). Wymienić należy najważniejsze z nich:

- próbę poznania siebie samego, chęć zdefiniowania siebie i własnej kultury;
- chęć pracy nad naturalną tendencją do zamknięcia na wartości wyznawane przez innych, podejmowanie starań w celu zrozumienia tego, co nie jest w pełni zrozumiałe, nauka empatii i szacunku do indywidualnych różnic;
- samodzielną otwartość na zauważenie i akceptację drugiego człowieka (Nikitorowicz, 1995, s. 47).

Dodatkowo, za jedno z najważniejszych zalet nauczania w duchu poszanowania odmienności kulturowej można uznać kształtowanie umiejętności rozwiązywania ważnych problemów związanych z życiem w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie oraz konstruktywne radzenie sobie z trudnościami (Garbuzik, 2021). Nauka wśród rówieśników pochodzących z różnych grup społecznych i kulturowych, a także przenikających się wielu narodowości, może nadać ton budowaniu kontaktów interpersonalnych, pomagać w kreowaniu otwartych grup koleżeńskich,

a co najważniejsze – wpływać na wzajemne zrozumienie i zwiększać tolerancję odmienności (Lam, 2021). Nauczanie nie wskazujące na odmienność, a budujące mosty między tym, co kontrastywne, może wpływać na podejście uczniów do obowiązków szkolnych, zarówno w przestrzeni personalnej, jak i podczas nauki w grupach, wymagającej otwartości na różnorodność (Leonard, 2016). Podczas prowadzonych przeze mnie lekcji miałam okazję wielokrotnie przekonać się o tym, że uczniowie, którzy od dzieciństwa stykają się z wieloma środowiskami, nie traktują odmienności jako jakiegokolwiek granicy.

Oznacza to, że najważniejsze cele edukacji międzykulturowej związane będą z dwiema kwestiami. Po pierwsze są one kluczowe w procesie kształtowania osobistych wartości oraz w momencie odkrywania własnej tożsamości, co następuje już od wczesnych lat dziecięcych. Po drugie mają za zadanie nierozzerwalnie wiązać to, co jednostkowe, z tym, co społeczne. Edukacja międzykulturowa daje więc szansę na to, aby młody i rozwijający się człowiek podejmował stałe próby namysłu nad powiązaniem między tym, co dotyczy ściśle jego, a tym, co go otacza. Efektem takiej edukacji będzie poszanowanie odmienności, a także pełne zrozumienie tego, że wszystko jest zmienne i ludzka osobowość nie stanowi w pełni stałego rezerwuaru kulturowego. W przeciwieństwie do edukacji wielokulturowej, uznanej często jako bardziej pasywny system reakcji, nauczanie międzykulturowe można uznać jako system interakcyjny, skupiony na transkulturowym procesie uczenia się (Kempny i in., 1997). Dzięki temu, uczniowie mają możliwość oddalenia się od postaw etnocentrycznych, kierując swoją uwagę na integrację i próbę uczenia się od rówieśników (Klimowicz, 2004).

Przy uwzględnieniu powyższych ustaleń naukowych można zaobserwować, że proces kształtowania tożsamości kulturowej, niezbędny w ramach edukowania międzykulturowego, będzie jednocześnie związany z procesem rozwoju językowego, i to w zasadzie na każdym możliwym etapie.

Zagadnienie tożsamości może jednak okazać się problematyczne w sytuacjach pogranicza: zarówno kulturowego, jak i językowego. Często funkcjonowanie na styku kultur może wiązać się z takimi niebezpieczeństwami, jak mimowolne wyostrenie granic lub wręcz przeciwnie, ich zatarcie i brak możliwości zrozumienia różnic kulturowych, w których można funkcjonować jednocześnie (Melchior, 1990). Konsekwencją takiej sytuacji może być kryzys poczucia własnej tożsamości młodego człowieka, a także narastające poczucie niezrozumienia i odtrącenia. Praktyka nauczycielska w szkole międzynarodowej dała mi szansę obserwowania uczniów nie tylko w wymiarze edukacyjnym, ale także w codziennych kontaktach rówieśniczych. Zauważyłam, że komunikacji młodzieży towarzyszy dynamiczne łączenie dwóch językowych światów: odmiennych, a jednocześnie permanentnie się wiążących. Niektórzy uczniowie czują się więc wyobcowani przez swoje braki językowe, a gorsze wyniki z przedmiotów humanistycznych mogą ten stan jedynie uwypuklić.

Lingwistycznymi konsekwencjami dwujęzyczności współrzędnej z elementami dwujęzyczności dodanej (czyli sytuacji, gdy dziecko uczy się od początku swojego życia dwóch języków, ale jeden z nich szybko staje się dominującym) może być bowiem to, że dwa różnicowane „kody” językowe mogą ulec pomieszaniu. Jeden z języków może stać się dominującym do tego stopnia, że rozpocznie się proces wypierania drugiego, rzadziej wykorzystywanego lub bardziej skomplikowanego w procesie nauki. Materiał lingwistyczny, który jest przyswajany z mniejszym powodzeniem, może stać się przestrzenią do tworzenia błędów językowych na poziomie leksyki, składni lub stylistyki. Proces wypierania języka, którego znajomość jest słabsza, ma miejsce na poziomie pojedynczych słów lub całych fraz, sposobu budowania zdań. Intuicyjnie uczniowie zamiennie wykorzystują frazy z dwóch języków i mieszają je.

W świetle przeprowadzonych przeze mnie badań istotne wydaje się jednak, że funkcjonowanie na styku (pograniczu) kulturowym może być nie tylko słabością, ale także siłą młodzieży uczącej się w poszanowaniu międzykulturowości. Z perspektywy językowej taka sytuacja bywa trudna w relacji między uczniem a nauczycielem, ale jednocześnie daje wiele szans rozwoju. Wymienić można tutaj między innymi szerokie horyzonty poznawcze w znaczeniu kulturowym, łatwiejsze budowanie kontaktów międzynarodowych, rozwijanie umiejętności jednoczesnego przyswajania dwóch kultur (rozumienia i poszanowania inności), a przede wszystkim budowania komunikacyjnych kompetencji wielojęzycznych (Lewowicki i in., 2011). Dzięki pomocy nauczyciela uczniowie mają możliwość wchodzenia w dialog niezależnie od pochodzenia, ponieważ traktowane jest ono w społecznościach międzykulturowych równoprawnie. Oznacza to, że uczniowie mają świadomość różnic, ale wiedzą też, że jest ona „nieredukowalna” – niemożliwa do budowania jakiegokolwiek płaszczyzny porównawczej lub oceny (Białek, 2009). W ujęciu lingwistycznym uczniowie realizujący naukę w dwóch językach mogą potrzebować dodatkowego wsparcia ze względu na chociażby poczucie „syntaktycznego mieszania dwóch światów”, co udowadniają między innymi ich prace pisemne, na co wskazują przedstawiane poniżej analizy. Jednocześnie, zaobserwować można u nich wyższy poziom dynamiki poznawczej: są bardziej otwarci na akceptację wielu kultur, rozumieją proces ich mieszania, dynamicznie zmieniają wykorzystywany język w zależności od sytuacji komunikacyjnej.

Przeniesienia leksykalne jako błędy w ujęciu klasycznym oraz glottodydaktycznym

W pracach moich uczniów można odnaleźć przeniesienia niefortunne normatywnie, w szczególności między znaczeniami poszczególnych słów w dwóch

językach. Stanowią one interesujący rodzaj błędów, ponieważ można dokonać ich oceny zarówno z perspektywy tradycyjnej, jak i glottodydaktycznej. Wynika to ze specyficznej sytuacji, w której język pierwszy jest dla młodzieży dominującym w komunikacji codziennej i kontaktach towarzyskich, ale jest także mniej istotny i rzadziej używany do wypełniania potrzeb edukacyjnych, w tym szkolnych. Uczniowie z jednej strony traktują język polski jako prymarny, zgłębiany od lat dzieciństwa. Z drugiej jednak poziom jego zaawansowania w świetle rozwoju uczniowskiej leksyki lub składni czyni z niego język drugi, mniej intuicyjny i nieco bardziej skostniały. Na potrzeby artykułu ujęciem klasycznym nazywam klasyfikację zakładającą znajomość języka polskiego jako pierwszego, przyswojonego podczas naturalnego procesu dorastania. Ujęcie glottodydaktyczne związane jest natomiast z rozumieniem języka polskiego jako sekundarnego.

Zgodnie z ujęciem kognitywnym, błąd jako struktura samodzielna nie wydaje się interesującym przedmiotem rozważań. Kluczowe dla jego znaczenia jest jednak to, jaki system językowy można zaobserwować u osoby, która go popełniła (Corder, 1973). Bliższe przyjrzenie się niezręcznościom w strukturze języka może stanowić dobry punkt wyjścia do uzyskania odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób uczeń próbuje opisać towarzyszącą mu rzeczywistość. Dlatego też zadanie nauczyciela, jakim jest analiza struktury błędu, może pomóc we wskazaniu kierunku dalszego procesu edukacyjnego.

Pojęcie analizy błędu językowego, znanego z ujęcia glottodydaktycznego, rozumieć można jako porównanie błędów, które zostały zdefiniowane, a także sklasyfikowane, do poprawnych struktur lingwistycznych drugiego języka (Borecka i in., 2019, s.2). W bardzo wnikliwy sposób technika ta przytoczona została przez Violetę Borecką, która w swoich badaniach zajmuje się interferencją interlingwalną w języku angielskim. Specyfika tej metody polega głównie na tym, że aby zrozumieć formułę językową, która jest daleka od wzorcowego wykorzystania języka ojczystego, należy zestawić ją z analogicznymi formami mogącymi występować w językach obcych. Błąd rozpatruje się więc na kilku kluczowych płaszczyznach: poprzez jego zidentyfikowanie, opisanie, a następnie dokonanie próby jego wyjaśnienia (na które składa się m.in. eksplikacja i ewaluacja, czyli znalezienie pierwotnego powodu wystąpienia błędu i ocena jego istotności) (Corder, 1981).

Metoda analizy błędów, pomimo wielu pozytywnych aspektów, może przysparzać dydaktykom także trudności, co wynika m.in. z konieczności kilkietapowej analizy danej struktury językowej. Jednym z najczęstszych problemów może być trudność ze zdiagnozowaniem charakteru danego błędu oraz ze znalezieniem jego źródła. Podobnie, kwestią problemową może być ocena czy niepoprawne językowo sformułowanie jest efektem jednorazowej nieściśłości lub braku staranności, czy może to błąd popełniony już wielokrotnie, który jest efektem zakorzenienia

u ucznia specyficznych przyzwyczajęń lingwistycznych. By pokazać, jak złożonym problemem może być dokonanie jednoznacznej analizy błędów, odwołam się do wybranych przykładów pochodzących z zebranego przeze mnie materiału badawczego. Trudności pojawiają się już na poziomie zidentyfikowania problemu, w szczególności w sytuacji, w której do błędu dopasować można więcej niż jedno źródło występowania. Dobrym przykładem jest następujące zdanie:

W wierszu podmiot liryczny rozmawia do czytelnika.

Podkreśloną formę określić można jako błąd leksykalny, związany z niepoprawną łączliwością wyrazową, ponieważ widoczne jest tutaj połączenie dwóch form: *rozmawia z czytelnikiem* oraz *mówi do czytelnika*. Istotne do ustalenia formy poprawnej będzie więc to, czy w utworze poetyckim doszło do konwersacji, czy też wypowiedzenia monologu. Inną płaszczyzną identyfikacji tego sformułowania może być także ocena błędu jako zapożyczenia łączliwości z języka angielskiego i przesunięcie jej do frazy pisanej w języku polskim. Powyższe zdanie zapisane po angielsku (*The lyrical subject speaks to reader*) zakłada bardzo szeroką łączliwość czasownika *to speak*, ponieważ w tłumaczeniu będzie ono oznaczało zarówno *mówić*, *rozmawiać*, jak i nieco bardziej wysublimowane *przemawiać*. Kluczowa do identyfikacji błędu będzie więc tutaj intencja ucznia.

Ważne na etapie identyfikacji będzie także ustalenie, czy dany błąd wpływa na rozumienie komunikatu, a jeśli tak, to w jakim stopniu. Często konkretne wypowiedzenie jest dalekie od formy wzorcowej i można zaobserwować zawarty w nim błąd, a jednocześnie w żaden sposób nie utrudnia ono zrozumienia komunikatu. Widoczne jest to w tym przykładzie:

Po jakimś czasie bohater uświadamia sobie ryzyko jego czynów.

W podanej frazie niezastosowana została poprawna forma użycia zaimka dzierżawczego *swoich* (*czynów*), uczeń zastąpił ją zaimkiem dzierżawczym o zdecydowanie większej częstotliwości użycia: *jego* (*czynów*). Poprawne użycie zaimka *swój* ma uzasadnienie zawsze w sytuacji, gdy chce się podkreślić własność przedmiotu, emocji lub uczuć. Ma ono także swoje zastosowanie w sytuacji wspomniania o członkach rodziny. Z perspektywy klasycznej jest to błąd o charakterze leksykalnym, w którym niepoprawnie użyte zostały zaimki podobne brzmieniowo. W tej konkretnej sytuacji zaimek nie został zastosowany jednak z uwagi na to, że nie ma jego odpowiednika w języku angielskim, a więc jest to formuła nie w pełni znana uczniowi. Podczas dokonywania analizy błędu wskazane będzie pokazanie uczniowi wersji wzorcowej (podejście klasyczne), ale jednocześnie podkreślenie funkcjonalności komunikacyjnej powyższego wypowiedzenia zawierającego błąd (podejście glottodydaktyczne).

Przywołane przykłady wskazują na to, że istnieje wiele trudności już na etapie identyfikacji błędu, przede wszystkim w momencie podjęcia próby znalezienia

źródła jego występowania. W celu skrupulatnego przyjrzenia się problemowi konieczne jest więc często jednoczesne zestawienie zarówno metod klasycznych, jak i glottodydaktycznych.

Kalki leksykalne i hybrydy językowe u uczniów liceum międzynarodowego: analiza materiału badawczego

Jak wspomniane zostało we wstępie artykułu, celem moich badań było rozpoznanie i zrozumienie problemów z zakresu poprawności językowej, z którymi zmagają się uczniowie wielojęzyczni. Ponadto chciałam się dowiedzieć, czy mają oni podobne potrzeby w zakresie pracy nad popełnianymi błędami, co dałoby możliwość znalezienia efektywnych metod nauki na lekcjach języka polskiego.

Na początku procesu badawczego, prowadząc lekcje, przysłuchiwałam się językowi mówionemu uczniów. Dość szybko odkryłam, że powodem trudności jest brak komfortu uczniów w posługiwaniu się oficjalnym językiem polskim, zarezerwowanym do sytuacji czysto szkolnych i edukacyjnych. Podczas prowadzonych przeze mnie obserwacji starałam się zachować możliwie największą neutralność, aby nie ingerować w zachowania uczniów. Była to obserwacja niekontrolowana, skupiona na neutralności i naturalnej dynamice poszczególnych grup uczniów (Denzin, Lincoln, 2009). Następnie zapoznałam się z pracami pisemnymi, w których pojawiały się liczne błędy i niezręczności językowe. Na podstawie 384 prac znalazłam 1267 fraz i sformułowań, które stały się podstawą moich analiz. Dzięki analizie błędów językowych rozpoznałam nie tylko same błędy, ale także występujące między nimi powiązania, widoczne w pracach wielu uczniów (Flick, 2011). Postanowiłam, zgodnie ze wskazówkami Michaela. Pattona, wybrać przypadki kluczowe (*critical cases*) (Patton, 2002), ujawniające problemy językowe uczniów w sposób przejrzysty do zdefiniowania z perspektywy nauczyciela języka polskiego. Poszczególne frazy zostały skategoryzowane, a następnie umieszczone w stworzonej przeze mnie macierzy analizy, w której zawartych zostało 25 kategorii błędów językowych, z możliwością zweryfikowania częstotliwości ich występowania. Jedną z tych kategorii, którą są przeniesienia w zakresie słownictwa, jest przedmiotem analizy w tym artykule.

W pracach uczniów, którzy uczą się języka polskiego w szkołach o curriculum międzynarodowym, często zaobserwować można błędy leksykalne, które opierają się na relacyjności między językiem polskim a językiem obcym. Błędy te popełniane są w rozwiniętych treściowo wypracowaniach (około 1000 słów) zdecydowanie jako jedne z najczęstszych: na 1267 błędów będących podstawą moich badań aż 379 uznać można za kalki językowe. W większości pochodzą one z języka angielskiego i wynikają z pewnego rodzaju fuzji, do której dochodzi podczas mieszania

się dwóch języków. Przykłady z prac licealistów stanowią jasny dowód tego, że przy dominującej roli języka angielskiego w sytuacjach edukacyjnych, język polski, pomimo tego, że ojczysty, staje się wtórny i zdecydowanie mniej intuicyjny dla uczniów. Bardzo często młodzież ucząca się w szkołach międzynarodowych funkcjonuje jednocześnie w dwóch rzeczywistościach kulturowych: polskiej; związanej z życiem codziennym oraz angielskiej; związanej z nauką i szkolnymi kontaktami między rówieśnikami.

Błędy, które popełnione zostają w wyniku relacyjności dwóch języków, zazwyczaj związane są z powstawaniem nowych słów lub zastosowaniem nowej łączliwości międzywyrazowej. Często zaobserwować można sytuacje, w których uczniowie nie znają zasad związanych z konkretnymi realizacjami łączliwości wyrazowych. Wynikają one z tego, że pomimo znajomości pewnych słów, nie mają oni pewności co do kontekstu i stosowności ich wykorzystania. Starają się więc odnaleźć takie, znane z języka ojczystego sformułowania, które pomogłyby stworzyć odpowiedni wzorzec. Oto przykłady:

- a. Potrzebowano stanowczych i uwarunkowanych ludzi.
- b. On myślał, że jest jednostką specjalną, jak Nietzsche.
- c. Systemy rządowe w Polsce po drugiej wojnie światowej są złe.
- d. Kiedy jego podsumienie zaczyna mu podpowiadać [...].

Już w pierwszym zdaniu (a) widać, że przymiotnik *uwarunkowany* został stworzony na podstawie podobieństwa do poprzedzającego go przymiotnika *stanowczy*. O ile jednak pierwszy z nich może być wykorzystywany głównie w stosunku do ludzi (określenie innych istot żywych za „stanowcze” mogłoby stanowić przykład personifikacji), o tyle drugi z nich stosuje się w łączności do pojęć o charakterze abstrakcyjnym, takich jak: zasady, emocje, choroby, czynniki kulturowe lub biologiczne. Można więc założyć, że uczeń miał na myśli ludzi *spełniających określone warunki*.

Podobną zależność zaobserwować można w drugim przykładzie (b), w którym uczeń wykorzystał sformułowanie *jednostka specjalna*, nie miał jednak na myśli struktury wojskowej lub politycznej, a człowieka, którego można określić jako *jednostkę wyjątkową* lub *wybitną*. Jednocześnie, warto zwrócić tutaj uwagę na szeroką łączliwość językową angielskiego przymiotnika *special*, które z powodzeniem można odnieść w stosunku do osoby, a nie jedynie do pojęć nieożywionych.

Nieco odmienny charakter mają kolejne przykłady (c i d) W pierwszym z nich sformułowanie *systemy rządowe* miało w założeniu oznaczać *systemy rządów*, jednakże uczeń nie miał pewności co do sposobu odmiany tego rodzaju związku rządu, dlatego też zdecydował się na stworzenie przymiotnika, który nie istnieje w języku polskim. W drugim przykładzie możemy natomiast zaobserwować nowo stworzone przez ucznia słowo: *podsumienie*, dla którego płaszczyznę podobieństwa stanowiło słowo *podświadomość*. Motywacją w wymyśleniu tego rodzaju leksemu

doszukać się można także przy uwzględnieniu różnorodnych realizacji językowych zawierających przedrostek *pod-*. Zazwyczaj w słowach przedrostek ten wskazuje na czynności wykonywane dynamicznie (*podbiec* czy nieco potoczne *podlecieć*) a także w sposób skryty (*podслуchać* lub *podpowiedzieć*). Prawdopodobnie taki był także powód stworzenia przez ucznia słowa *podsumienie*.

Jednoczesne funkcjonowanie młodych ludzi w dwóch odmiennych systemach językowych, które często łączy się z edukacją międzykulturową, może spowodować, że w języku polskim pojawi się nietypowa łączliwość leksykalna, która będzie stanowiła ustrukturyzowaną kalkę z języka obcego. W przypadku analizowanego przeze mnie materiału badawczego, są to mimowolne i wynikające z trwałych przyzwyczajzeń lingwistycznych kalki pochodzące z języka angielskiego. Jest to taki rodzaj niezręczności językowej, który w pełni odzwierciedla problemy, z którymi zmagają się uczniowie funkcjonujący językowo w dwóch odmiennych kulturach. Już samo przyjrzenie się tego rodzaju błędom daje wrażenie, że uczniowie piszą co prawda w języku ojczystym, ale myślą w języku dominującym edukacyjnie.

Tabela 1: Przykłady nietypowej łączliwości leksykalnej

1	Niewątpliwie, ukazanie szpitala pod kościołem <u> dodaje do faktu</u> , jak bardzo wierzącym narodem była Polska	<i>adds to the fact</i>
2	<u> Podobnie jak</u> Wiktor, Stanisław też był chory	<i>Same as</i>
3	Pierwszym faktem, który <u> dodaje do aspektu</u> małżeństwa [...]	<i>adds to the aspect</i>
4	Czego nie wiedział Stanisław jest to, że [...]	<i>What Stanisław did not know is that [...]</i>
5	<u> Dodając do tego</u> , mimo, że można by się kierować rozumem [...]	<i>In addition to that</i>
6	Czas pogodzić się z faktami i <u> żyć życiem</u>	<i>and live your life.</i>

Źródło: Opracowanie własne

W powyższej tabeli przedstawione zostały kolejno sformułowania wykorzystane w wypracowaniach z języka polskiego, a także fragmenty ich tłumaczeń. Na szczególną uwagę zasługują te z przykładów, w których zaobserwować można utarte zwroty z języka angielskiego, które mogłyby być wykorzystane podczas pisania dłuższej wypowiedzi pisemnej właśnie w tym języku. Sformułowania takie, jak: *as well as*, *in addition to that* albo *adds to the fact* jasno wskazują na to, że podczas pisania po polsku uczniowie, (którzy nie mają dostępu do słowników lub tłumaczy podczas pisania swoich prac), myślą najpierw w języku angielskim. Stanowi to

ciekawy dowód wypierania języka pierwszego, który staje się jednocześnie drugi w procesach przyswajania edukacji szkolnej.

Innym, równie interesującym procesem jest zmiana znaczenia słowa w oparciu o angielską leksykę. W takich sytuacjach uczniowie decydują się na wykorzystanie polskiego słowa, zmieniają jednak jego znaczenie z uwagi na to, jak brzmi dokładne i literalne tłumaczenie z języka angielskiego. Bardzo często błędy tego rodzaju wyglądają niefortunnie i mogą stanowić poważną niezręczność stylistyczną, co w pełni obrazują poniższe przykłady:

- a. Czuję się młodo, sukcesywnie (korzystnie), nie miał żadnych złych doświadczeń.
- b. Wiktor prowadził ordynarne (normalne) życie.
- c. Ostatecznie, to właśnie połączenie tych sensacji (wrażeń) daje efekt prawdziwego zrozumienia bohaterów.

Wyjątkowo silną niezręczność językową² obrazuje drugie zdanie (b), w którym pochodzące z języka angielskiego *ordinary life* zostało w sposób niepoprawny przetłumaczone na *ordynarne życie*. Jednocześnie uczeń nie zdawał sobie sprawy, że przymiotnik *ordynarny* w języku polskim ma zupełnie odmienne znaczenie, i oznacza coś wulgarnego i cechującego się pewnego rodzaju prymitywnością. We wszystkich z powyższych przykładów zaobserwować można, że realizacje językowe byłyby w pełni fortunate, gdyby zostały zapisane w języku angielskim. Błędy te są więc dowodem pewnych braków leksykalnych występujących u uczniów kształconych w toku edukacji międzykulturowej, z jednoczesnym naciskiem na jej międzynarodowość.

Ostatnim z zaobserwowanych przeze mnie błędów w zakresie łączliwości leksykalnej jest zastosowanie hybryd językowych, czyli zestawień wyrazowych, które pochodzą z dwóch lub większej ilości języków (Urbańczyk, 1994, s. 118). W nieco szerszej definicji tego pojęcia za hybrydę można uznać także taką sytuację językową, w której na podstawie angielskiego leksemu powstało słowo zapisane zgodnie z polskim systemem fonetycznym. Ukazują to następujące przykłady:

- a. Codzienna kąpiel w jeziorze upodobniona jest do baptyzmu.
- b. Jednym z najważniejszych problemów świata jest polucja.
- c. Katalistą przemian kulturowych i cywilizacyjnych było odzyskanie niepodległości.

W pierwszym zdaniu (a) pojęcie baptyzmu nie jest użyte przez ucznia zgodnie ze słownikowym rozumieniem tego leksemu w języku polskim. Jest to natomiast

² Jako niezręczność językową rozumiem takie użycie języka, które nie daje możliwości pełnego osiągnięcia celów komunikacyjnych lub stanowi błąd językowy – jest to więc pojęcie szersze od słownikowego rozumienia błędu językowego, ale jednocześnie uwzględniające je.

przeniesienie znaczenia z języka angielskiego, w którym *baptism* oznacza chrzest. Podobną sytuację zaobserwować można w kolejnym zdaniu (b), w którym słowo *polucja* zostało potraktowane w ten sam sposób, co angielskie *pollution*, które oznacza zanieczyszczenie środowiska. Niezręczność lingwistyczna jest tutaj znacząca, ponieważ w języku polskim pojęcie polucji ma zdecydowanie odmienną definicję – o charakterze biologicznym i fizjologicznym. Interesujący przypadek stanowi także ostatnie zdanie (c), w którym uczeń użył słowa *katalista* kierując się angielskim słowem *catalyst*, oznaczającym katalizator. W założeniu uczeń miał na myśli zastosowanie metaforycznego sformułowania „katalizator przemian”, chcąc wskazać na dynamikę zmian o charakterze kulturowym i cywilizacyjnym.

Propozycje metod pracy z uczniami podczas lekcji

Błędy, które zaprezentowałam w powyższej części artykułu, wymagają zastosowania metod dydaktycznych, których zadaniem jest pomoc uczniom w zrozumieniu niekiedy skomplikowanych treści literackich. Podczas pięciu lat nauczania w szkole o profilu międzynarodowym miałam okazję spotkać uczniów o zróżnicowanych potrzebach dydaktycznych. Większość z nich miała trudności z tym, aby w pełni zrozumieć analizowane w ramach polskiej podstawy programowej lektury, a także, aby móc sprawnie „przełożyć swoją wiedzę na papier” w formie pracy eseistycznej, zawierającej analizy utworów literackich, filmów lub dzieł sztuki. W związku z tym postanowiłam prowadzić moje lekcje w taki sposób, aby nie obniżyć poziomu merytorycznego lekcji języka polskiego, ale jednocześnie skupić się na interdyscyplinarnym spojrzeniu na omawiane utwory. W trakcie zajęć staram się uświadamiać uczniom istnienie wielu różnych perspektyw analitycznych, przekazywać wiedzę nie tylko poprzez bezpośrednią interpretację, ale przede wszystkim przez klasowe rozmowy oraz zachęcanie do szerszego spojrzenia na teksty. Dzięki temu uczniowie mają możliwość „zanurzenia” się w danym temacie i zapoznania wielu kontekstów. Realizacja nauczania z pełnym zaakceptowaniem międzykulturowego podejścia do języka i literatury daje możliwość rozwoju nawet w przypadku nieco niższych kompetencji językowych. Lekcja polskiego prowadzona w duchu szacunku do różnic kulturowych przesuwa z centralnej pozycji klasyczną interpretację tekstu literackiego, zostawiając tym samym miejsce na porównywanie wielu utworów, szukanie łączności między konkretnymi motywami niezależnie od różnic językowych czy kulturowych. Co więcej, założenia te dają możliwość praktycznego wykorzystania metod wspierania kreatywności uczniów, takich, jak: uczenie podważania założeń, definiowanie i redefiniowanie problemów, a także łączenie pomysłów (rolą nauczyciela jest namawianie uczniów do czerpania z siebie wzajemnej inspiracji: ang. *cross-fertilizing*) (Fazlagić, 2023). Zadaniem szkoły w tym

ujęciu jest nie tylko dokonanie naukowej „transmisji”, ale też przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w dynamicznie rozwijającym się i zmiennym świecie. Sprawia to, że zdobywanie wiedzy jest wciąż kluczowym, ale nie jedynym celem odbywania zajęć – równie ważne staje się opanowanie nowych umiejętności czy też pobudzanie nieszablonowego myślenia (Kowalewski, 2021). Poniżej zamieszczam cztery propozycje sposobów pracy z uczniami, które z powodzeniem stosuję podczas prowadzonych lekcji³:

- Realizacja tematu lekcji z wykorzystaniem zróżnicowanych tekstów kultury (literackich, filmowych, muzycznych czy dzieł wizualnych) – ta metoda pracy z uczniami daje możliwość zrozumienia tematu nie tylko poprzez interpretację o charakterze literackim, ale także przy pomocy dokonywania analiz wizualnych lub dźwiękowych. Co więcej, zestawienie tekstów pochodzących z różnych epok daje uczniom szerszy kontekst, pozwala na zrozumienie uniwersalności pewnych archetypów, niezależnych od granic geograficznych. Za dobry przykład posłużyć może zapoznanie uczniów z pojęciem bohatera romantycznego poprzez jednoczesną analizę literackich utworów romantycznych (*Sonety krymskie* Adama Mickiewicza, IV i III część *Dziadów*) oraz filmowych dzieł współczesnych (film *Wszystko za życie* w reż. Seana Penna lub *Zjawa* w reż. Alejandro G. Inarritu).
- Dynamiczna analiza tekstów literackich w małych grupach (4–5 osób) – jest to aktywność, która bardzo dobrze sprawdza się podczas interpretacji kilku utworów należących do jednego zbioru literackiego lub cyklu (przykładowo *Treny* Jana Kochanowskiego czy *Sonety* Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego). Każda z grup otrzymuje inny tekst do analizy i ma nie więcej niż 15 minut na zapoznanie się z nim i spisanie najważniejszych cech interpretacyjnych. Podczas prezentowania uczniowie są w stanie zaobserwować, że teksty (pomimo pozornego zróżnicowania) łączą się i wzajemnie uzupełniają. Jest to także dobra próba współpracy ogólnoklasowej.
- Warsztat językowy – jest to aktywność związana z poprawnością z zakresu gramatyki i leksyki. Uczniowie indywidualnie lub w grupach pracują nad poprawianiem spreparowanych wcześniej przeze mnie tekstów publicystycznych. Zadanie to ma na celu wsparcie w budowaniu świadomości lingwistycznej, a jednocześnie pozwala uczniom otworzyć się na jedne z najbardziej skomplikowanych zagadnień (związanych z poprawnością językową). Dzięki temu, tematy w założeniu trudne i nie zawsze interesujące z perspektywy uczniów, stają się ciekawą pracą i podstawą późniejszej dyskusji na temat problematyki tekstów publicystycznych. Ważne jest, aby dobrać interesujące i aktualne

³ Na potrzeby artykułu przytaczam jedynie wybrane przykłady.

z perspektywy społecznej, politycznej lub kulturowej teksty, które zainteresują młodzież i nie będą sprawiały kłopotów na gruncie leksykalnym.

- Wykorzystanie dodatkowych materiałów wspierających kreatywność uczniów – podczas lekcji, które mogą okazać się wyzwaniem dla uczniów wielojęzycznych, często wykorzystuję dodatkowe materiały graficzne, które z powodzeniem pomagają przy okazji analiz pozwalających uczniom na kreatywność. Za przykład posłużyć może tutaj karciana gra planszowa o nazwie *Dixit* autorstwa Jeana-Louis Roubira, której używam do wprowadzenia motywu mitologizacji w prozie Bruno Schulza. Jest to gra karciana, która została stworzona przez lekarza pracującego z młodzieżą mającą problemy z przyswajaniem wiedzy oraz płynnym przekazywaniem swoich myśli. W ciągu ostatnich kilku lat stała się narzędziem pracy dydaktycznej oraz terapeutycznej.
- Korzystanie z możliwości sztucznej inteligencji – przy założeniu sprawnego koordynowania lekcji przez nauczyciela oraz jego znajomości tego rodzaju aplikacji. Sztuczna inteligencja i Chat GPT dają możliwość sprawdzenia wiedzy uczniów, a zarazem otwierają na innowacyjność w nauczaniu (Machura, 2023). Uczniowie mogą przykładowo poprosić sztuczną inteligencję o stworzenie konkretnych środków stylistycznych (metafor, synestezji, rozbudowanych porównań) nawiązujących do konkretnego stylu literackiego. Następnie, mogą oni wymieniać się stworzonymi w Internecie fragmentami i analizować podobieństwa i różnice między tekstami stworzonymi dziesiątki lat temu i ich współczesnymi odpowiednikami stworzonymi przez maszynę. To także dobry wstęp do rozmowy o oryginalności literatury.

Wszystkie z wymienionych powyżej propozycji spełniają założenie, zgodnie z którym lekcja wiąże się z wymaganiami nie tylko dla ucznia, ale także dla nauczyciela. Jednymi z nich są wspieranie uczniów w otwieraniu się na niekonwencjonalne sposoby dokonywania interpretacji, dostosowanie poszczególnych scenariuszy lekcji do ich zainteresowań, próba budowania atmosfery wzajemnego zaufania, a także dostosowanie czasu aktywności do konkretnych uczniowskich potrzeb. Zgodnie z zasadami nauczania otwartego na różnorodność uważam, że szkoła może być miejscem kształtowania nie tylko wiedzy, ale także postaw pełnych szacunku względem cudzej własności intelektualnej, wzajemnego wysiłku i włożonej pracy w proces zdobywania wiedzy przy uwzględnieniu odmienności każdego z uczniów.

Podsumowanie

W artykule starałam się pokazać, że w międzykulturowym nauczaniu języka polskiego młodzieży wielojęzycznej zaobserwować można specyficzne błędy lingwistyczne, które wymagają przemyślanej pracy dydaktycznej. Stanowią one

dowód tego, że uczniowie bardzo często mają problem z wyrażeniem swoich refleksji w ojczystym języku (polskim), który jednocześnie zostaje wyparty przez język prymarny edukacyjnie (angielski). Nauka literatury rodzimej na poziomie licealnym wydaje się być w takiej sytuacji trudnym zadaniem, wymagającym stosowania zróżnicowanych i niekiedy kontrastywnych względem siebie metod. Wśród niezgodności i niezręczności lingwistycznych dominują te związane z doбором słownictwa – wśród nich przeważają zapożyczenia, kalki i hybrydy językowe. W perspektywie polskiej poprawności językowej, wszystkie z wymienionych przeze mnie wyżej błędów, niezależnie od ich klasyfikacji, określić można jako rażące i udowadniające podstawowe zaniedbania w zakresie dbałości lingwistycznej uczniów. Każde z przytoczonych przeze mnie przykładów ukazuje niezręczności językowe, których dopuszczają się uczniowie wychowywani w kręgach międzykulturowych, uczący się zgodnie z zasadami edukacji międzynarodowej, otwartej na różnorodność. Jednocześnie, co wydaje się ważne, popełnianie tego rodzaju błędów ukazuje kluczową cechę otwartości międzyjęzykowej, która towarzyszy uczniom. Błędy, które zostały popełnione, oczywiście uniemożliwiają poprawne na poziomie szkolnym i uzualnym wypowiedzenie się w języku polskim. Jednocześnie pokazują jak płynne mogą być granice między postrzeganiem świata w dwóch różnych językach, które są na równym poziomie aktywizacji w codziennym życiu osób badanych. Wskazują na fuzję kultur, dającą przykład tego, czym jest edukacja międzykulturowa (Szkudlarek, 2019). Patrząc na przytoczony materiał pochodzący z prac uczniów można stwierdzić, że wspólnym punktem wielu błędów jest interakcyjność międzyjęzykowa⁴, która stanowi jedną z nieodłącznych cech międzykulturowości. Jako nauczycielka języka polskiego staram się korygować te błędy, wyjaśniając uczniom kulturowe przyczyny ich występowania – często zestawiamy niezręczności pojawiające się w pracach z ich odpowiednikami i analogicznymi sformułowaniami w dwóch językach, a następnie wspólnie rozmawiamy o podobieństwach i różnicach. Z perspektywy kulturowej są one ważnym przykładem problemów językowych, z jakimi zmagają się młodzież wielojęzyczna. Pozwalają także na lepsze zrozumienie różnic lingwistycznych w nauczaniu literatury młodzieży funkcjonującej na styku kultur.

Praca na gruncie literatury polskiej, wymagająca dostosowania skomplikowanego lingwistycznie materiału dydaktycznego do możliwości uczniów o niższych kompetencjach językowych niż typowi użytkownicy języka (tworzący tzw. *uzus*), daje przestrzeń do łączenia różnych, często niekonwencjonalnych metod prowadzenia zajęć. Zgodnie z założeniem, że komunikacja językowa stanowi ugruntow-

⁴ Jako interakcyjność międzyjęzykową rozumiem sytuację, w której można zaobserwować wzajemny wpływ dwóch języków w zakresie poszerzania zasobu leksykalnego bądź też słowotwórstwa.

wanie owocnego procesu zdobywania wiedzy, rolą nauczyciela pracującego w poszanowaniu międzykulturowości jest praktyka wspierająca i zakładająca szacunek do kontekstu towarzyszącego procesowi uczenia się. W przypadku lekcji języka polskiego prowadzonej w środowiskach międzynarodowych będzie to związane z mniejszym naciskiem na normatywność, a większym skupieniem na kreatywności lingwistycznej.

References

- Białek, M. (2009). *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Borecka, V. E. (2019). *Interferencja interlingwalna w nauce języka angielskiego: Analiza błędów leksykalnych i gramatycznych w wypowiedziach pisemnych polskich uczniów klas maturalnych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Baltimore: Penguin Education.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Londyn: Oxford University Press.
- Denzin, N. K., Lincoln. Y. S. (2009). *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fazlagić, J. (2023). *Szkoła przyjazna kreatywności: Czynniki sukcesu*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Garbuzik, P. (2021). The content of intercultural education and their implementation in Polish Secondary Schools. W: E. Dąbrowa, A. Odrowąż-Coates (red.), *Education & Challenges of the Multicultural World* (s. 103–115). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kempny, M., Kapciak, A., Łodziński, S. (red.). (1997). *U progu wielokulturowości: Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Klimowicz, A. (2004). *Edukacja międzykulturowa: Poradnik dla nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Korporowicz, L. (1997). Wielokulturowość a międzykulturowość: Od reakcji do interakcji. W: M. Kempny (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego* (s. 68–71). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kowalewski, M. (2021). *Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły: Edukacja, teoria i praktyka wychowania*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lam, H. (2021). Multicultural Education: Challenges and Opportunities. E. Dąbrowa, A. Odrowąż-Coates (red.), *Education & Challenges of the Multicultural World* (s. 115–122). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Leonard, M. (2016). *The Sociology of Children*. Londyn: Sage Knowledge.
- Lewowicki, T., Ogródzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A. (red.). (2011). *Edukacja międzykulturowa: Dokonania, problemy, perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Machura, M. (2023). *Chat GPT w szkole. Szanse i zagrożenia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Melchior, M. (1990). *Společna tożsamość jednostki*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytet Warszawski.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

- Nikitorowicz, J. (2004). *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*. W: W. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku* (s. 13–30). Kraków: Wydawnictwo BiblioTheca.
- Nikitorowicz, J. (2020). *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Londyn: Sage Publications.
- Szczurek-Boruta, A. (2007). *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości: Szkice pedagogiczne*. Katowice: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szkudlarek, T. (2019). *Pedagogika międzykulturowa*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 415–424). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbańczyk, S. (1994). *Encyklopedia języka polskiego*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich: Wrocław.

ARTYKUŁ RECENZyjNY

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

NUMER 1(271)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by Robert Pawlak, 2024

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL)

<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>

<https://doi.org/10.3338/2657-6007.kp.2024-1.8>

Robert Pawlak

E-mail: robertpawlak1976@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1199-8673

Małe dzieci w polityce państwa. Uwagi na marginesie raportu Klubu Jagiellońskiego dotyczącego opieki nad dziećmi do lat 3*

Summary

YOUNG CHILDREN IN PUBLIC POLICY. COMMENTS ON THE MARGINS OF THE JAGIELLONIAN CLUB REPORT ON CHILDCARE FOR CHILDREN UNDER 3 YEARS OF AGE*

The paper critically analyses a report by the Jagiellonian Club, which is an independent expert organisation on preschool care for children up to the age of 3. The report focuses on the profession of a babysitter (childminder) introduced into Polish legislation in 2011. The Polish version of the babysitter profession is based on the French experience. However, it is not becoming more and more popular in Poland. The occupation is performed especially by women. After reading the report, three questions need to be formulated. What kind of public policy for parents of children under 3 years of age is to be introduced in the future? How is the public family policy to be financed? Is public policy to be more family-oriented or focused on non-family care in the future?

Keywords: family policy, family crisis, babysitter, childminder

Jednym z ważniejszych celów polityki społeczno-ekonomicznej władz centralnych jest poprawa sytuacji materialnej Polaków, ograniczanie nierówności społecznych oraz wzrost liczby urodzeń. Szczególnie dużo miejsca poświęca się „ożywieniu demograficznemu”, a przygotowane w ostatnich latach dokumenty strategiczne szczegółowo przedstawiają diagnozę i propozycje naprawy sytuacji związanej z niską dzietnością w Polsce. Sztandarowym programem Zjednoczonej Prawicy po przejściu władzy w 2015 r. był program „Rodzina 500 plus” (kontynu-

* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

owane przez nową koalicję rządzącą po przejęciu władzy w 2023 r. jako „Rodzina 800 plus”), polegający na przyznawaniu miesięcznego świadczenia wychowawczego osobom z dziećmi. Program ten w niewielkim stopniu przyczynił się do wzrostu liczby urodzeń. Poprawie sytuacji demograficznej sprzyjać ma rozbudowa sieci żłobków i klubów dziecięcych, finansowanych z pieniędzy publicznych oraz instytucja dziennego opiekuna (opiekunki) – forma wzorowana na rozwiązaniach francuskich, w Polsce wciąż mało popularna i rozpowszechniona głównie w miastach, polegająca na tym, że osoba przeszkolona i spełniająca odpowiednie wymagania zajmuje się dziećmi w lokalu, do którego posiada tytuł prawny.

Tomasz Szlendak (2015) stwierdza, że w krajach zachodnich do historii przechodzi tradycyjna rodzina patriarchalna, w której najważniejszą postacią był pracujący ojciec, sprawujący władzę, a matka wraz z dziećmi pozostawała w domu. Przywoływany socjolog zauważa, że współcześnie duża część osób nie decyduje się na założenie rodziny, wiele par rezygnuje z posiadania dzieci, poświęcając się pracy i karierze zawodowej, rodzi się dużo mniej dzieci niż dawniej. Na przełomie lat 80. i 90. XX w. w literaturze naukowej rozpoczęła się dyskusja na temat kryzysu rodziny, przejawiającego się spadkiem dzietności, który spowodowany był m.in. wzrostem odsetka pracujących kobiet, zwiększeniem liczby rozwodów, wzrostem liczby osób żyjących bez partnera życiowego (Szlendak, 2015).

W krajach Unii Europejskiej współczynnik dzietności w 2021 r. wyniósł 1,53 jak podaje Europejski Urząd Statystyczny (Eurostat, 2024) i był najniższy na Malcie (1,13), a najwyższy we Francji (1,84). W Polsce współczynnik ten wyniósł 1,33 w 2021 r. W roku 1960 współczynniki dzietności w krajach europejskich były wyższe niż w 2021 r., np. w Grecji (2,23 w 1960 r. i 1,43 w 2021 r.), w Irlandii (kolejno: 3,78 i 1,78), na Słowacji (kolejno: 3,04 i 1,63), na Węgrzech (kolejno: 2,02 i 1,61).

Reprezentatywne badania ogólnopolskie (CBOS, 2019) ukazują, że idealny model polskiej rodziny to małżeństwo z dwojgiem dzieci – na które wskazało 47% ankietowanych i rzadziej – małżeństwo z trojgiem dzieci (28%). Badania te pozwalają też określić, przynajmniej w pewnym przybliżeniu, jak wiele osób uznaje własne decyzje prokreacyjne za trafne. Mniej więcej połowa osób nie mających dzieci (51%) lub mających jedno dziecko (52%) chciałaby mieć dwoje dzieci. Z kolei 69% ankietowanych mających dwoje dzieci, chciałoby mieć dwójkę dzieci i tyle samo (69%) ankietowanych mających troje dzieci uznało to za rozwiązanie optymalne. Również cztery piąte (80%) osób mających czworo dzieci chciałoby mieć czworo dzieci. Wśród osób mających pięcioro lub więcej dzieci blisko trzy piąte (58%) chciałoby mieć pięcioro lub więcej dzieci (CBOS, 2019).

Stanisława Golinowska (2018) podkreśla, że sytuacja młodych osób zakładających rodzinę jest trudna ze względu na niskie dochody i niestabilność zatrudnienia.

nia, a pojawienie się dzieci prowadzi do pogorszenia sytuacji materialnej rodziny, wskaźniki ubóstwa wzrastają wraz ze wzrostem liczby dzieci.

Jeśli w danym kraju nie prowadzi się polityki redystrybucji dochodów na rzecz rodzin z dziećmi albo jeśli jest to polityka nieskuteczna, takie rodziny są zagrożone większym ryzykiem ubóstwa w porównaniu z rodzinami osób w tzw. wieku niemobilnym i starszych (Golinowska, 2018, s. 87).

Niezwykle ważnym aspektem wpływającym na założenie i powiększenie rodziny jest kwestia mieszkaniowa. Wraz z nadejściem transformacji ustrojowej w Polsce po 1989 r., podobnie jak w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej, władze wycofały się z prowadzenia inwestycji mieszkaniowych dla ludności, pozostawiając tę sprawę regulacjom rynkowym i ograniczając się do udzielania pomocy osobom najuboższym (Lis, 2019).

Z danych prezentowanych na stronie Ministerstwa Rozwoju i Technologii wynika, że blisko połowa Polaków (49%) w 2021 r. w wieku 25–34 lata mieszkała z rodzicami, a ponad jedna trzecia (36%) mieszkała w przeludnionych mieszkaniach (takich, gdzie nie było przynajmniej jednego pokoju na gospodarstwo domowe, na parę, na dwójkę dzieci do 12 lat, na osoby tej samej płci w wieku 12–17 lat, każdą osobę dorosłą) (Ministerstwo..., 2023). Brak wystarczającej liczby mieszkań jest czynnikiem, który bez wątpienia blokuje proces usamodzielniania się młodej generacji Polaków, a trudne warunki nie sprzyjają rozrastaniu się rodzin.

Jak podaje Komisja Europejska (2019) w krajach Unii Europejskiej około jedna trzecia (34%) dzieci, które nie ukończyły trzeciego roku życia (co stanowiło w 2019 r. około 5 milionów dzieci) objęta jest wczesną opieką i edukacją w formach zinstytucjonalizowanych. Przyczynami tak niskiego wskaźnika, według Komisji Europejskiej, są m.in. bariery związane z gwarancją dostępności instytucji opiekuńczych dla dzieci ze strony państwa oraz konieczność ponoszenia opłat przez rodziców. Instytucja ta podaje, że wczesną opiekę i edukację dla dzieci poniżej 3 lat gwarantuje siedem spośród 28 krajów Unii Europejskiej (Dania, Niemcy, Estonia, Łotwa, Słowenia, Finlandia i Szwecja) oraz Norwegia nie należąca do Unii Europejskiej. Komisja Europejska podkreśla, że wczesna opieka i edukacja uznana została przez Parlament Europejski za istotną część procesu kształcenia przez całe życie oraz mechanizm wyrównywania szans dzieci pochodzących ze środowisk zaniedbanych społecznie. Chociaż wciąż w większości krajów Unii Europejskiej funkcjonuje tradycyjny podział na opiekę (usługi opiekuńcze) dla dzieci do lat 3 oraz edukację (usługi edukacyjne) dla dzieci powyżej 3 roku życia, to coraz więcej krajów stosuje podejście zintegrowane, wprowadzając programy nauczania dla dzieci poniżej 3 roku życia (Komisja Europejska...2019).

Opracowane przez Radę Unii Europejskiej (2019) zalecenia dla krajów członkowskich zawierają m.in. takie działania jak: poprawa dostępu do placówek wczesnej opieki i edukacji, analizowanie zapotrzebowania na usługi, zachęcanie rodziców i wychowawców do współpracy, wspieranie wszystkich dzieci w nauce języka nauczania, wczesne wykrywanie trudności u małych dzieci oraz zapewnienie usług dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, podnoszenie kwalifikacji kadry pedagogicznej, zwiększanie nakładów finansowych na edukację i opiekę małych dzieci, monitorowanie systemu opieki i edukacji małych dzieci.

Joanna Sikorska (2012) porównując modele polityki rodzinnej w krajach europejskich na przeciwległych biegunach ułokowała Niemcy oraz Francję i Szwecję. Społeczeństwo niemieckie, gdzie współczynniki płodności są niskie, postrzega rolę kobiet w sposób tradycyjny, oczekując od nich głównie zajmowania się domem i odsunięcia pracy zawodowej na dalszy plan. Inaczej sytuacja wygląda we Francji, gdzie prowadzona jest polityka ułatwiania kobietom wychowanie dzieci z pracą zawodową i w Szwecji gdzie prowadzona jest polityka wyrównywania szans kobiet i mężczyzn na rynku pracy (Sikorska, 2012).

O ile ekonomiści zwracają uwagę na efektywność zarządzania zasobami przez rodziny, to pedagodowie przywiązują szczególną wagę do opiekuńczej i wychowawczej jej funkcji. W *Nowym Słowniku Pedagogicznym* Wincentego Okonia (2004) wskazano, że opieka nad dzieckiem to:

[...] ogół działań podejmowanych przez odpowiednie instytucje lub osoby w celu zaspokojenia codziennych potrzeb dzieci oraz wszechstronnego rozwoju ich osobowości. Szczególnie intensywnej opieki wymagają dzieci pozostające w trudnych warunkach życiowych i wychowawczych, a więc których rozwój jest zagrożony...Do instytucji zapewniających opiekę całkowitą zalicza się: rodzinę, dom dziecka, żłobek, przedszkole, a opiekę częściową: internat, świetlicę, klub, pałac młodzieży i in. (Okoń, 2004, s. 287).

System opieki nad dziećmi, których dobro jest zagrożone, obejmuje placówki opiekuńczo-wychowawcze skierowane do małoletnich osób umieszczanych poza rodziną z powodu jej dysfunkcji (np. przemoc, patologie, demoralizacja): rodzinne domy dziecka, pogotowia opiekuńcze, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, bursy, świetlice, kluby środowiskowe (Kolankiewicz, 2022, s. 37–46).

Przedmiotem zainteresowania pedagogiki opiekuńczej, powiązanej z pedagogiką społeczną i socjalną, jest sprawowanie opieki przez osoby dorosłe nad osobami młodymi pozostającymi pod ich opieką (pieczę) (Okoń 2004, s. 301). Na gruncie pedagogiki opiekuńczej wyróżnia się opiekę: profilaktyczną (zapobieganie zagrożeniom), interwencyjną (usuwanie zagrożenia) oraz kompensacyjną (usuwanie lub neutralizowanie następstw zagrożenia) (Kelm 2008, s. 24).

Z pedagogicznego punktu widzenia istotne jest, zdaniem Barbary Smolińskiej-Theiss (2014), pytanie o miejsce małego dziecka w systemie opieki, wychowania i kształcenia. Autorka wyróżnia dwa zasadnicze zadania osób dorosłych wobec dzieci: opiekę i ochronę. Opieka należy do rodziny (to podstawowe prawo i obowiązek wobec jej członków), ochrona jest zadaniem państwa i jego instytucji (zgodnie z zasadą pomocniczości państwo wspiera rodzinę w jej funkcji opiekuńczej, ale jej nie zastępuje) (Smolińska-Theiss, 2014, s. 51). Zarówno opieka ze strony rodziców, jak i ochrona ze strony państwa, mają swoje zalety i wady. Wśród zalet opieki rodzinnej znajdują się bliskie więzi łączące jej członków – więzi małżeńskie i rodzicielskie (Okoń, 2004, s. 351). Wśród wad opieki rodzinnej wymieniane są np.: trudności wychowawcze lub brak odpowiedniej atmosfery (tamże, 352). Zaletami ochrony ze strony państwa, na przykładzie szkoły, są m.in. powszechny dostęp, bezpłatność i jednolite programy nauczania (Okoń 2004, s. 398), a wśród wad wymienia się np.: odtwarzanie nierówności społecznych, stosowanie metod nauczania nastawionych na zapamiętywanie materiału, a nie rozwiązywanie problemów, ograniczoną zdolność do reformy (Klus-Stańska, 2008).

W okresie PRL, jak zauważa Smolińska-Theiss, pedagogika opiekuńcza była narzędziem indoktrynacji i służyć miała budowaniu państwa socjalistycznego. Sztandarymami jej instytucjami były państwowe szkoły i domy dziecka, kształtujące „nowego człowieka”. Po zmianie ustrojowej w 1989 r. do pedagogiki zaczęły przenikać idee podmiotowości dziecka i personalizmu wychowawczego (tamże, s. 48). Przepisy prawa określiły, że opieka i wychowanie powinny kierować się dobrem dziecka, poszanowaniem jego praw, zapewnieniem mu bezpieczeństwa i wspieraniem jego rozwoju (Kolakiewicz, 2022, s. 49). Polityka państwa w zakresie opieki nad dziećmi nastawiona została na decentralizację uprawnień na poziom samorządów lokalnych, rozbudowę form wspierania rodziny oraz ograniczenie form instytucjonalnych opieki (tamże, s. 49).

Badania pedagogiczne nad dziećmi i dzieciństwem po 1989 r., skupiały się na dwóch głównych zagadnieniach: biedzie dzieci i przemocy wobec nich. Zwróciła na to uwagę autorka książki *Dzieciństwo jako status społeczny*:

Dwa środowiska życia przyciągają uwagę badaczy. Jest to przede wszystkim rodzina i szkoła. W praktyce oba te obszary nakładają się na siebie. Coraz wyraźniejsza jest w badaniach społecznych teza o związku rodziny i szkoły. Znajduje ona potwierdzenia i rozwinięcie przede wszystkim w pracach z zakresu pedagogiki społecznej (Smolińska-Theiss, 2014, s. 27).

Prowadzone obecnie badania z zakresu pedagogiki opiekuńczej według Albina Kelma (2008, s. 28) koncentrują się na czterech głównych zagadnieniach:

- dopasowaniu systemu opieki nad dziećmi do rzeczywistych potrzeb,
- koordynacji i nadzorze nad systemem opieki nad dziećmi,

- działaniu rozmaitych służb w obrębie systemu opieki nad małymi dziećmi oraz
- diagnozowaniu sytuacji dzieci.

W związku ze wspomnianym kryzysem rodziny poszukiwane są rozwiązania wspierające ją w wychowaniu i opiece nad dziećmi oraz ułatwiające łączenie opieki nad dziećmi z pracą zawodową. W roku 2011 w Polsce została wprowadzona ustawowo instytucja dziennego opiekuna (opiekunki) (Ustawa...2011). Artykuł 2.1 Ustawy z dnia 4 lutego 2011r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 określa, że: „Opieka nad dziećmi do lat 3 może być zorganizowana w formie żłobka, lub klubu dziecięcego a także sprawowana przez dziennego opiekuna lub nianię”. Opiekun dzienny może pracować na własny rachunek lub być zatrudniony przez żłobek lub klub dziecięcy, co określa artykuł 36.1 ustawy. Zgodnie z artykułem 50.1 nianie zatrudniane są na podstawie umów „uaktywniających”, zawieranych między nimi a rodzicami. Artykuł 38.1 ustawy określa: „Dzienny opiekun sprawuje opiekę nad maksymalnie pięciorgiem dzieci, a w przypadku gdy w grupie znajduje się dziecko, które nie ukończyło pierwszego roku życia, jest niepełnosprawne lub wymaga szczególnej opieki, maksymalnie nad trojgiem dzieci”.

Z kolei artykuł 38.1a ustawy określa: „Dzienny opiekun może, za zgodą wszystkich rodziców, sprawować opiekę nad maksymalnie ośmiorgiem dzieci, a w przypadku gdy w grupie znajduje się dziecko, które nie ukończyło pierwszego roku życia, jest niepełnosprawne lub wymaga szczególnej opieki, maksymalnie nad pięciorgiem dzieci – jeżeli co najmniej jedno z rodziców będzie sprawowało opiekę nad dziećmi razem z dziennym opiekunem”.

Zgodnie z artykułem 37 ustawy do zadań opiekuna należy opieka nad dziećmi w warunkach zbliżonych do domowych, odpowiednia pielęgnacja dzieci oraz prowadzenie zajęć opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych. Podczas pracy opiekun może korzystać z pomocy wolontariuszy, jak określa artykuł 38.2 ustawy. Zgodnie z artykułem 39.1 ustawy osoba pracująca jako opiekun powinna spełniać siedem wymagań:

- gwarantować należytą opiekę nad dziećmi,
- nie jest lub nie była pozbawiona władzy rodzicielskiej lub władza ta nie jest lub nie była jej ograniczona,
- płaci alimenty jeśli została do tego zobowiązana,
- nie znajduje się w Rejestrze Przepęstw na tle Seksualnym z dostępem ograniczonym
- nie była skazana za przestępstwo umyślne
- posiada odpowiednie warunki lokalowe,
- odbyła odpowiednie szkolenie dla opiekuna i z zakresu udzielania pierwszej pomocy.

Ponadto dzienni opiekunowie są zobowiązani do aktualizowania wiedzy i umiejętności z zakresu opieki nad małymi dziećmi, zgodnie z artykułem 39.2

ustawy oraz podlegają obowiązkowemu ubezpieczeniu od odpowiedzialności cywilnej za szkody wyrządzone przy sprawowaniu opieki, zgodnie z artykułem 41.1 ustawy. Nadzór nad działalnością żłobków, klubów dziecięcych i opiekunów dziennych w zakresie warunków i jakości świadczonej opieki sprawowany jest przez wójtów, burmistrzów i prezydentów miast, zgodnie z artykułem 54.1 ustawy. Rozporządzenie Ministra Rodziny i Polityki Społecznej (2023) określa standardy opieki nad dziećmi do lat 3, obejmujące aspekty pedagogiczne, opiekuńcze, wychowawcze i edukacyjne (np. zapewnienie komfortowej i bezpiecznej atmosfery, właściwe traktowanie dzieci, okazywanie im szacunku, budowanie ich zaufania, kształtowanie koncentracji i uwagi, stymulowanie rozwoju i kreatywności). Standardy te powinny zostać zawarte w planach opiekuńczo-wychowawczo-edukacyjnych przygotowywanych przez wójtów, burmistrzów, prezydentów miast lub inne podmioty prowadzące żłobki lub kluby dziecięce.

To właśnie instytucji opiekuna dziennego poświęcony został jeden z raportów Klubu Jagiellońskiego *Alternatywa dla żłobka. System opieki nad dziećmi do lat 3 w Polsce*. Raport powstał w 2022 r. Dostępny jest na stronie internetowej Klubu Jagiellońskiego. „Klub Jagielloński to niepartyjne stowarzyszenie łączące społeczników, ekspertów, publicystów i naukowców młodego pokolenia działających wspólnie na rzecz dobra wspólnego” – czytamy w przedmiotowym raporcie (s. 77).

Raport porusza ważne zagadnienia dotyczące systemu opieki nad małymi dziećmi w Polsce na tle innych krajów europejskich oraz polityki państwa wobec dzieci do lat trzech. Tematyka ta obejmuje zagadnienia znajdujące się w kręgu zainteresowań pedagogów, socjologów, psychologów i ekonomistów. Autorem raportu jest Marcin Kędziński, doktor ekonomii, pracujący w Kolegium Gospodarki i Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, który uczestniczył też w innych projektach realizowanych na zlecenie administracji publicznej

Raport Klubu Jagiellońskiego liczy 88 stron, przy czym jego część merytoryczna to 76 stron, gdyż pozostała część zawiera informacje na temat Klubu Jagiellońskiego i innych raportów wydanych przez tę instytucję. Publikacja sfinansowana została z pieniędzy publicznych w ramach konkursu „Po pierwsze rodzina” ogłoszonego przez Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, co nie jest bez znaczenia, gdyż dyskusja nad raportem i zawartych w nim też jest po części dyskusją na temat efektywności gospodarowania publicznymi pieniędzmi. Każda instytucja i autor publikacji musi się bowiem liczyć z możliwością dyskusji, polemiki oraz krytyki, niezależnie od tego na czyje zlecenie powstają jej lub jego raporty. Wspomnę tylko, że nigdy nie współpracowałem z Klubem Jagiellońskim i z osobami zaliczanymi do grona jego współpracowników, a moim celem nie jest promowanie czy wspieranie tej organizacji. Poza wspomnianym raportem opracowane zostały dwa podręczniki

dotyczące instytucji opiekuna dziennego – jeden dla rodziców, a drugi dla urzędników samorządowych – liczące kolejno 22 i 23 strony. Podręczniki są dostępne na stronie internetowej Klubu Jagiellońskiego.

Przystępując do lektury raportu spodziewałem się, że jego część teoretyczna nawiązywać będzie do ekonomicznej teorii zachowań ludzkich, sformułowanej przez Gary'ego Beckera. Becker – laureat Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii z 1992 r. uważał, że zachowania społeczne można badać wykorzystując teorię ekonomiczną. Odwołując się do teorii racjonalnego wyboru stwierdził, że ludzie podejmując decyzje życiowe kierują się zasadą racjonalności, dokonując wyboru partnera, zawarcia małżeństwa i planowania potomstwa. Becker i Murphy (2020) stwierdzili, że zawieranie małżeństw odbywa się poprzez dobór najbardziej odpowiednich partnerów na rynku małżeńskim. Celem zawierania małżeństw jest maksymalizacja użyteczności – wyższe dochody całej rodziny oraz większa użyteczność wspólnych usług świadczonych przez małżonków. Zawieranie małżeństw to decyzja dalekosiężna, dlatego preferencje postaw małżonków upodobniają się wraz z trwaniem związku (Becker, Murphy, 2020).

Według ekonomicznej teorii zachowań ludzkich, jak stwierdza Stanisława Golinowska (1994), posiadanie dzieci należy traktować jak inne dobra dostępne na rynku, takie jak samochody, mieszkania czy lodówki, z tą różnicą, że „produkcja” dzieci odbywa się w domu. Stanisława Golinowska, odwołując się do Beckera używa pojęcia „jakość dziecka”, która jest mierzalna przez ponoszone nakłady na dziecko. Autorka stwierdza, że obecnie rodziny decydują się na mniejszą liczbę dzieci, ale są one „wyższej jakości” – lepiej doinwestowane pod względem opieki i edukacji. Koszty posiadania dziecka można szczegółowo wyliczyć, biorąc pod uwagę środki przeznaczone na szkołę, dodatkowe lekcje, wyjazdy itd., o czym tak pisze autorka *Polityki społecznej państwa w gospodarce rynkowej. Studium ekonomiczne*:

Koszty posiadania dziecka stają się konkurencyjne wobec ceny nowego samochodu, atrakcyjnego urlopu czy podróży zagranicznych, a czas dla dziecka staje w konkurencji z czasem przeznaczonym na pracę zawodową, która przysparza dodatkowych dóbr konsumpcyjnych i z czasem przeznaczanym na konsumowanie tych dóbr i demonstrowanie ich posiadania (Golinowska, 1994, s. 119).

Podstawowe pytania zadawane w świetle ekonomicznej teorii rodziny dotyczą: chwili założenia rodziny, wyboru odpowiedniego partnera, czasu narodzenia pierwszego dziecka, liczby dzieci i różnicy wieku między nimi (Giza-Poleszczuk, 1996).

Raport Klubu Jagiellońskiego nie został przedstawiony w świetle ekonomicznej teorii zachowań społecznych, chociaż jego autor jest ekonomistą. Szczegółowe kalkulacje dotyczące posiadania dzieci i ich liczby, postaw wobec posiadania

potomstwa, planowania dzieci w rodzinie i stosowania antykoncepcji, rezygnacji z dóbr alternatywnych (np. samochodów) na rzecz posiadania dziecka, godzenia pracy zawodowej z wychowaniem dzieci, wydatków na dzieci, pozwoliłyby bez wątpienia lepiej prognozować wydatki państwa w przyszłości. Interesujące byłoby również dotarcie do danych dotyczących trwałości rodzin z uwzględnieniem wiedzy na temat seksuologii – atrakcyjności partnerów wobec siebie, religijności – trwałości związków w zależności od poziomu religijności oraz zachęt finansowych ze strony państwa – ile rodzin zdecydowało się na dziecko z chęci otrzymania zasiłków.

Raport Klubu Jagiellońskiego składa się ze słowa wstępnego, podziękowań, streszczenia i siedmiu rozdziałów. Całość kończy skromna, bo licząca zaledwie 12 pozycji, bibliografia. W podziękowaniach czytamy, że przygotowanie raportu poprzedzone zostało: „szeregiem konsultacji, dyskusji i wywiadów”. Autor wymienia z imienia i nazwiska osoby, którym jest wdzięczny za „podzielenie się wiedzą i doświadczeniem”. W mojej opinii lepszym rozwiązaniem byłoby zamieszczenie, chociażby krótkiego, rozdziału metodologicznego, aby czytelnik miał rozeznanie: jakie były pytania badawcze, kogo wybrano do badań (jakie kategorie osób), ile trwały wywiady, czy chętnie udzielano odpowiedzi, czy autor wszystkie rozmowy prowadził samodzielnie, itd. Szczególnie ciekawi mnie kwestia „konsultacji”. Co dokładnie było ich przedmiotem, jak one wyglądały, czym różniły się od tradycyjnych wywiadów jakościowych? Konsultacje zaliczyłbym raczej do sposobu uzgadniania określonych rozwiązań (np. dokumentów, projektów rozporządzeń lub ustaw) typowego dla pracy urzędników, a nie badaczy społecznych. Z podziękowania wynika, że autor przygotowując ekspertyzę nie przeprowadził rozmów z urzędnikami Ministerstwa Edukacji Narodowej. Polityka wobec małych dzieci rozważana była przez niego w kategoriach resortowych – jako główne zadanie Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej. Takie podejście wskazuje, że małe dzieci postrzegane były w raporcie jako osoby wymagające opieki, a nie edukacji, mimo rozpowszechnionej idei kształcenia przez całe życie, a więc od narodzin do kresu życia.

Streszczenie zawiera najważniejsze tezy raportu i składa się z 25 punktów. Za jeden z głównych powodów niskich wskaźników urodzeń w Polsce autor raportu uznaje brak odpowiednich usług opiekuńczych dla najmłodszych dzieci, mimo wzrostu do 30% odsetka dzieci do 3 lat objętych opieką instytucjonalną. Marcin Kędzierski uważa, że istniejąca od 2011 r. w systemie prawnym instytucja opiekuna dziennego jest rozwiązaniem kompromisowym między żłobkiem a pozostawianiem w domu pod opieką rodzica. Korzystając z Banku Danych Lokalnych GUS autor wyliczył, że punkty dziennej opieki, w których pracują opiekunki stanowią znikomy udział wśród instytucji skierowanych do najmłodszych dzieci. Upowszechniły się one głównie w największych miastach i praktycznie są nieobecne w sześciu województwach (lubelskim, lubuskim, opolskim, podkarpackim, podlaskim, świę-

tokrzyskim). Duża część opiekunek pracuje w żłobkach lub klubach malucha, co jak czytamy w streszczeniu „idzie w kontrze do intencji ustawodawcy”. Niektóre żłobki funkcjonują również na zasadach punktów dziennej opieki, co pozwala na obchodzenie przepisów. Opiekunowie i opiekunki to oferta mało znana zarówno wśród rodziców jak i urzędników samorządowych. Autor opowiada się za jej upowszechnieniem w formie kampanii informacyjnej, szczególnie w gminach, gdzie budowa żłobków jest finansowo nieopłacalna.

We wprowadzeniu autor raportu wskazuje na wzrost odsetka dzieci do lat 3, objętych w ostatnich latach opieką instytucjonalną (tzw. użłobkowanie) przy jednoczesnym spadku dzietności. Zastanawia się też nad wpływem polityki państwa i rozmaitych instrumentów tej polityki na liczbę rodzących się w Polsce dzieci. Podkreśla, że polityka wobec najmłodszych dzieci budzi skrajne emocje i przesiąknięta jest sporami ideologicznymi, co utrudnia rzeczową debatę publiczną. Optymalną formą, przypominającą dziecku warunki panujące w domu, może być, jego zdaniem, opiekunka lub opiekun dzienny.

Rozdział drugi zatytułowano *Teoretyczne modele opieki nad dziećmi*. Podano w nim następujące modele opieki nad najmłodszymi dziećmi:

1. Familizacyjny – sprawowany przez rodzinę. Instrumenty tego modelu (zasiłki, ulgi podatkowe, urlopy rodzicielskie) prowadzą do wycofywania się jednego z rodziców z rynku pracy.
2. Defamilizacyjny – sprawowany przez instytucje państwowe. W modelu tym państwo tworzy rynek usług opiekuńczych, sprzyjający równości płci na rynku pracy.

Bardziej rozbudowana klasyfikacja, jaką przedstawiono w raporcie, obejmuje trzy rodzaje sprawowania opieki nad małymi dziećmi:

1. Liberalna (rynkowa), występująca w Wielkiej Brytanii i Irlandii.
2. Konserwatywno-korporacyjna (rodzinna), występująca w Niemczech, Francji i Belgii.
3. Socjaldemokratyczna (państwowa), występująca w krajach nordyckich.

W raporcie wymieniono jeszcze na dwa modele opieki nad małymi dziećmi: Europy Południowej (bardzo okrojony system pomocy państwa dla rodzin) i Europy Środkowo-Wschodniej (niewielka pomoc państwa dla rodzin). W wielu krajach polityka rodzinna ma charakter zarówno familizacyjny, jak i defamilizacyjny, co zostało omówione w końcowej części rozdziału.

W rozdziale trzecim autor przedstawia działania, które doprowadziły do uchwalenia w Polsce Ustawy o opiece nad dziećmi do lat 3 w 2011 r. Jego zdaniem czynniki, które przyczyniły się do reformy to: rekordowo niski wskaźnik dzietności, brak rodzinnego wsparcia dla rodzin które przenieśli się ze wsi do miast,

większa liczba godzin spędzanych przez osoby pracujące w pracy, rekomendacje Unii Europejskiej w zakresie zwiększenia liczby małych dzieci objętych opieką instytucjonalną. Ważnym działaniem opisanym w raporcie było wprowadzenie rządowego programu „Maluch” (2011–2016) i jego kontynuacji „Maluch plus”, który zliberalizował zasady przyjmowania dzieci do żłobków i klubów malucha i przyczynił się do powiększenia się liczby tych instytucji i dzieci z nich korzystających. Zarysowanymi problemami są natomiast dysproporcje regionalne w zakresie upowszechnienia opieki nad małymi dziećmi (najwyższe wskaźniki rejestrowane są w województwach opolskim i dolnośląskim, a najniższe w warmińsko-mazurskim i świętokrzyskim). Niskie wskaźniki upowszechnienia żłobków i klubów malucha autor przypisuje czynnikom kulturowo-rodzinnym.

Rozdział czwarty ukazuje zasady działania instytucji opiekuna (opiekunki) we Francji. Napisano w nim, że od osób tych oczekuje się ukończenia specjalistycznego szkolenia, które finansuje urząd w miejscu zamieszkania, a uprawnienia do opieki nad dziećmi wydawane są na pięć lat. Z opisu wynika, że opiekunowie lub opiekunki zatrudniani są na podstawie umowy o pracę, od ich pensji odprowadzane są składki, a przepisy określają dzienny i tygodniowy wymiar czasu ich pracy oraz długość odpoczynków. W rozdziale tym zabrakło mi informacji na temat udziału kobiet i mężczyzn wśród opiekunów we Francji.

W rozdziale piątym omówione zostały ustawowe wymagania stawiane opiekunkom lub opiekunom w Polsce oraz statystyki dotyczące liczby opiekunek. Dane zaprezentowane przez autora na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS ukazują, że w 2021 r. zarejestrowanych było 1637 osób pracujących w tym zawodzie (w tym ponad połowa tj. 53% w mazowieckim). Z danych zaprezentowanych przez autora wynika, że w niektórych województwach niemal nie ma opiekunek lub opiekunów: opolskim (3 osoby), podlaskim (4), świętokrzyskim (7), lubelskim (11), podkarpackim (16), lubuskim (16). W rozdziale piątym brakuje informacji na temat płci osób wykonujących zawód opiekuna lub opiekunki. Możemy się tylko domyślać, że jest to zawód wykonywany głównie, jeśli nie jedynie, przez kobiety. Przeglądając rejestr opiekunów dziennych Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (<https://empatia.mpips.gov.pl>) nie znalazłem ani jednego mężczyzny. Z danych Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD, 2021) wynika, że w Polsce na wszystkich szczeblach edukacji ponad trzy czwarte (76%) nauczycieli stanowią kobiety, ale na etapie przedszkolnym 98%, a w szkołach podstawowych 83%.

W rozdziale szóstym omówione zostały słabości związane z funkcjonowaniem w Polsce punktów opieki dla dzieci. Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy autor wymienia: brak wystarczającej wiedzy w społeczeństwie, większe zaufanie do żłobków i klubów malucha wśród rodziców, brak zaufania do punktów opieki

ze strony rodziców, konieczność finansowania szkoleń na opiekuna lub opiekunkę ze środków prywatnych, niewielkie zainteresowanie pracą w zawodzie opiekuna lub opiekunki, problemy wychowawcze pojawiające się w grupach małych dzieci, konflikty z rodzicami, obawy ze strony rodziców o faworyzowanie przez opiekunkę lub opiekuna swojego dziecka, skargi ze strony sąsiadów na hałasujące dzieci, dodatkowe regulacje nakładane przez samorządy na opiekunów lub opiekunki.

Ostatni rozdział zawiera podsumowanie. Autor uważa punkty opieki dla dzieci za formę tańszą, bardziej elastyczną i bardziej kameralną od żłobków i klubów malucha o większym wpływie rodziców na sprawowanie opieki. Proponuje też kilka zmian legislacyjnych przepisach prawnych, w tym zastąpienie nazwy „opiekun” nazwą „mikrożłobek”.

Lektura raportu pozostawia wiele wątpliwości i niewiadomych. Pierwsze pytanie dotyczy sensowności rozwiązania jakim jest opiekun dzienny dla dzieci do lat 3. Jeżeli przez okres ponad dziesięć lat instytucja ta nie stała się w Polsce popularna, to czy odpowiada ona społecznym oczekiwaniom? Intencją ustawodawcy wprowadzającego ustawę o opiece nad dziećmi do lat 3, jak trafnie zauważył Marcin Kędziński w recenzowanym raporcie, było upowszechnienie systemu opieki i edukacji na terenach wiejskich. Tymczasem instytucja opiekuna dziennego stała się najbardziej popularna w dużych miastach (s. 51). Poza rozpropagowaniem jej na prowincji, być może należy poszukiwać nowych rozwiązań, które by w większym stopniu odpowiadały potrzebom mieszkańców wsi. Warto jednak odnotować, że również na wyższym etapie kształcenia, jakim jest edukacja przedszkolna, udział dzieci w wieku 3–5 lat uczęszczających do przedszkoli na wsi jest niższy niż w mieście (w roku szkolnym 2019/2020 w miastach 94,9%, a na terenach wiejskich 80,9% dzieci uczęszczało do przedszkoli) jak podało Ministerstwo Edukacji Narodowej (2024). Wskazuje to potrzebę dalszego upowszechniania edukacji zarówno na etapie żłobków, jak i przedszkoli, szczególnie na terenach wiejskich.

W świetle omawianego raportu należy zastanowić się nad finansowaniem polityki rodzinnej, zarówno z budżetu państwa, jak i ze źródeł prywatnych. Korzystając z ekonomicznej teorii zachowań ludzkich warto postawić pytania: Czy posiadanie dzieci w Polsce postrzegane jest przez rodziców jako dobro konsumpcyjne czy produkcyjne? Czy oczekują oni określonych zwrotów z inwestycji w wychowanie i wykształcenie dziecka? Jak powinny się rozkładać koszty między rodzinę, państwo i inne instytucje? Czy pomoc powinna być kierowana do wszystkich dzieci na jednakowych zasadach, czy należy stosować kryteria dochodowe? Wyliczeń tych zabrakło w przedmiotowym raporcie.

Badania przeprowadzone przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych ukazują, że poważnym problemem w Polsce jest brak wystarczającej liczby miejsc w żłobkach,

klubach dziecięcych i u dziennych opiekunów, szczególnie dla dzieci z niepełnośprawnościami (*Badanie empiryczne dostępu...2023*). Z badań tych wynika, że opiekunowie dzienni pracują z małymi grupami dzieci lecz oceniają, że wykonują ciężką i odpowiedzialną pracę, w wymiarze 8–10 godzin dziennie, za którą otrzymują zarobki na poziomie najniższej pensji krajowej, a pracujący na własny rachunek wskazują, że samodzielnie opłacają składki ubezpieczeniowe, w przypadku choroby nie mają zastępstw oraz nie przysługują im ustawowe ferie zimowe i wakacje. Z przywoływanych badań wynika, że zawód opiekuna dziennego jest mało atrakcyjny na rynku usług oświatowych pod względem finansowym, możliwości awansu i prestiżu. Odnosząc się do powyższych badań uważam, że należy zastanowić się nad jego uatrakcyjnieniem, aby nie przegrywał w konkurencji ze żłobkami i klubami dziecięcymi oraz aby więcej osób było zainteresowanych jego wykonywaniem. W mojej ocenie rozstrzygnięcia wymaga też kwestia deregulacji zawodu opiekuna dziennego – czy należy iść w stronę uelastycznienia czasu i warunków pracy opiekunów dziennych, czy też dążyć do większej regulacji i wprowadzania nowych standardów.

Polska cechuje się niewielką dywersyfikacją form opieki nad małymi dziećmi, a . dominującą rolę odgrywa rodzina (Ciepielewska-Kowalik, 2014, s. 151). W społeczeństwie rozpowszechnione jest przekonanie o potrzebie zapewnienia małym dzieciom „dobrego dzieciństwa”, polegającego na pozostawianiu dzieci pod opieką matki, a nie instytucji państwowych (tamże, s. 151). Zmiany legislacyjne, jakie miały miejsce w Polsce począwszy od drugiej dekady XX w. doprowadziły z jednej strony do defamilizacji opieki nad małymi dziećmi (np. dywersyfikacja form opieki nad małymi dziećmi), a z drugiej strony do jej familizacji (np. dłuższe urlopy macierzyńskie). (tamże, s. 154). Istotne wydaje się zatem, w mojej ocenie, obranie bardziej spójnego kierunku polityki rodzinnej.

Przywoływany już wcześniej Gary Becker w książce *Ekonomia życia* stwierdził:

Ludzie z zasady stają się bardziej zapobiegliwi i niezależni, a także rozwijają inne dobre nawyki gdy są zmuszeni do samodzielnego podejmowania decyzji i troszczenia się o siebie. Jednak gdy rząd stale ich wspiera, tracą niezbędne do samodzielnego funkcjonowania nawyki – tak banalne jak chociażby stawianie się w pracy na czas (Becker, 2006, s. 127–128).

Becker opowiadał się za ograniczeniem zasiłków dla rodziców posiadających dzieci oraz skracaniem czasu ich wypłacania. W zamian proponował wdrażanie rozwiązań zwiększających odpowiedzialność za wychowanie dzieci oraz pobudzających przedsiębiorczość rodziców. Z punktu widzenia dyskusji nad kierunkiem polityki społeczno-ekonomicznej w Polsce rozwiązania te jawią się jako całkiem uzasadnione. Jednocześnie ważne wydaje się większe zaangażowanie partnerów społecznych w proces opieki nad małymi dziećmi i ich edukację.

References

- Badanie empiryczne dostępu, jakości i standardów opieki nad dziećmi do lat 3. Raport z badań* (2023). Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, marzec 2023. Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/rodzina/standardy-opieki-sprawowanej-nad-dziecmi-w-wieku-do-lat-3> (otwarty: 01.05.2024).
- Becker, G., Murphy, K. M. (2020). *Ekonomia społeczna. Co wpływa na zachowanie jednostki*, tłum. M. Krzak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Becker, G. (2006). *Ekonomia życia*. Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- CBOS. (2019). *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego*. Komunikat z badań nr 46/2019. Pobrane z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_046_19.PDF (otwarty 01.05.2024).
- Diagnoza wpływu Ustawy o opiece nad dziećmi do lat 3 na rozwój wczesnodziecięcych usług opiekuńczo-edukacyjnych w gminach* (2014). Warszawa: Fundacja rozwoju dzieci im. Komeńskiego. Pobrane z: <https://www.frd.org.pl/wp-content/uploads/2019/01/Diagnoza-wp%C4%87mi-w-wieku-do-lat-3.pdf> (otwarty: 01.05.2024).
- Ciepielewska-Kowalik, A. (2014). Współczesne przemiany europejskich modeli opieki nad dziećmi a model polski (na przykładzie zmian w latach 2007–2012). W: A. Kubów, J. Szczepaniak-Sienniak (red.), *Polityka rodzinna w Polsce z perspektywy wybranych aspektów polityki społecznej i ekonomii*. Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu nr 364. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego. Pobrane z: https://www.dbc.wroc.pl/Content/27031/Ciepielewska_Kowalik_Wspolczesne_przemiany_europejskich_modeli.pdf (otwarty: 01.05.2024).
- Eurostat (2024). *Total fertility rate, 1960-1921 (live births per woman)*. Pobrane z [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Tab01_Total_fertility_rate_1960-2021_\(live_births_per_woman\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Tab01_Total_fertility_rate_1960-2021_(live_births_per_woman).png) (otwarty: 01.05.2024)
- Giza-Poleszczuk, A. (1996). *Rodzina i system społeczny*. W: M. Marody, E. Gućwa-Leśny (red.), *Podstawy życia społecznego w Polsce*. Warszawa: Instytut Spraw Społecznych.
- Golinowska, S. (1994). *Polityka społeczna państwa w gospodarce rynkowej. Studium ekonomiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Golinowska, S. (2018). *O polskiej biedzie w latach 1990–2015. Definicje, miary, wyniki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kelm, A. (2008) *Pedagogika opiekuńcza*. W: E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Przeszość–teraźniejszość–przyszłość*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kędzierski, M. (2022). *Alternatywa dla żłobka. System opieki nad dziećmi do lat 3 w Polsce*. Pobrane z <https://klubjagiellonski.pl/wp-content/uploads/2022/12/alternatywa-dla-zlobka-xxx-wersja-online-2.pdf> (dostęp: 01.05.2024)
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report*. (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie – Wydanie 2019) Luxembourg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. Pobrane z: <https://www.frse.org.pl/czytelnia/kluczowe-dane-dotyczace-wczesnej-edukacji-i-opieki-w-europie> (otwarty: 01.05.2024).
- Klus-Stańska, D. (2008). *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kolankiewicz, M. (2022). *Placówki opiekuńczo-wychowawcze. Historia i współczesność*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

- Lis, P. (2019). *Polityka mieszkaniowa dla Polski. Dlaczego Potrzeba więcej mieszkań na wynajem i czy państwo powinno je budować?*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego. Pobrane z: https://www.batory.org.pl/upload/files/Programy%20operacyjne/Forum%20Idei/Interaktywny_Polityka%20mieszkaniowa.pdf (otwarty: 01.05.2024).
- Ministerstwo Rozwoju i Technologii (2023). *Podstawowe dane o mieszkalnictwie w Polsce*. Pobrane z <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologie/podstawowe-informacje-o-mieszkalnictwie-w-polsce> (otwarty: 01.05.2024)
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2024). *Wychowanie przedszkolne w Polsce*. Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/edukacja/wychowanie-przedszkolne-w-polsce> (otwarty: 01.05.2024).
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, s. 406, Pobrane z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en (otwarty: 01.05.2024)
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rozporządzenie Ministra Rodziny i Polityki Społecznej z dnia 19 września 2023 r. w sprawie standardów opieki sprawowanej nad dziećmi w wieku do lat 3. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 4 października 2023 r., Poz. 2121. Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20230002121/O/D20232121.pdf> (otwarty: 01.05.2024)
- Rada Unii Europejskiej. (2019). *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C/189/4. Pobrane z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)) (dostęp 03.03.2024).
- Sikorska, M. (2012). *Życie rodzinne*. W: A. Giza, M. Sikorska (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci z klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Szlendak, T. (2015). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa z dnia 4 lutego 2011 roku o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3. Dz. U. 2011 Nr 45 poz. 235. Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20110450235/U/D20110235Lj.pdf> (otwarty: 01.05.2024)

Noty o Autorach

Marlena Duda – dr, adiunkt w Katedrze Metodologii Nauk Pedagogicznych Instytutu Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie. Zainteresowania badawcze oscylują wokół podmiotowych uwarunkowań psychospołecznego funkcjonowania osób chorych przewlekle i z długotrwałą niepełnosprawnością ruchową. Publikacje książkowe: *Poczucie jakości życia młodzieży z problemami zdrowotnymi* (2016); *Bezrobocie – Jakość życia – Uwarunkowania* (współaut. J. Kirenko, 2018).

Tatevik Karapetyan – badaczka wyszehradzka, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Wykształcenie w zakresie europeistyki, językoznawstwa i komunikacji międzykulturowej. Zainteresowania naukowe: edukacja, prawa kobiet, edukacja STEM i organizacje pozarządowe na rzecz wzmocnienia pozycji kobiet.

Natalia Kowalczyk – nauczycielka języka polskiego i kultury polskiej w międzynarodowym liceum Akademeia High School. Absolwentka studiów pierwszego i drugiego stopnia Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz studiów podyplomowych z zakresu Glottodydaktyki Polonistycznej w Instytucie Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego. Aktualnie doktorantka w trybie eksternistycznym Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: interdyscyplinarność w nauczaniu literatury i języka polskiego.

Kinga Misiniec – pedagog w Szkole Podstawowej w Krempachach, zatrudniona w firmie CAVI, pracowała w Grupie Jandura. Zainteresowania naukowe: praca z dziećmi i młodzieżą o specjalnych potrzebach edukacyjnych i z problemami emocjonalno-społecznymi. Specjalizuje się w tworzeniu, walidacji i udoskonalaniu pomocy terapeutycznych poprzez badania naukowe oraz testowanie narzędzi. Interesuje się innowacyjnymi metodami pracy terapeutycznej oraz nowoczesnymi technologiami wspierającymi proces edukacji i terapii.

Marek Misiniec – mgr inż., zatrudniony w firmie CAVI, pracował w Grupie Jandura. Zainteresowania naukowe: projektowanie, prototypowanie oraz wprowadzanie do produkcji wyrobów z drewna. Specjalizuje się w stosowaniu nowoczesnych rozwiązań i technologii, uwzględniając aspekty ekologiczne w procesie produkcji. Projektuje w programach CAD/CAM.

Anna Myrda – dr, socjolog oraz psycholog i psychoterapeuta. Pracuje w nurcie poznawczo-behawioralnym oraz systemowym. Specjalizuje się w pracy z dziećmi, młodzieżą oraz rodzinami. Aktualnie jest zatrudniona w Ośrodku Medycyny Rodzinnej w Klikuszowej. Zainteresowania naukowe dotyczą psychologii i psychopatologii rozwojowej oraz metodologii nauk społecznych i analizy danych, w szczególności metodologicznych zagadnień związanych z operacjonalizacją i pomiarem efektywności procesów terapeutycznych.

Małgorzata Obara-Gołębiowska – dr, adiunkt w Katedrze Psychologii Klinicznej, Rozwoju i Edukacji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, psycholog, psychoterapeuta poznawczo-behawioralny, wieloletni pracownik Ośrodka Leczenia Otyłości w Szpitalu Miejskim Zespólnym w Olsztynie. Zainteresowania naukowe: psychologia zdrowia, psychoterapia poznawczo-behawioralna, psychologia kliniczna człowieka dorosłego. Autorka ponad 50 publikacji naukowych w krajowych oraz zagranicznych czasopismach naukowych m.in. monografii *Nadwaga otyłość i psychologia. Zastosowanie oddziaływań poznawczo-behawioralnych w pracy z pacjentami z nadmierną masą ciała i zaburzeniami współistniejącymi* (2020).

Katarzyna Pająk – dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zainteresowania naukowe: niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia w zachowaniu, socjoterapia dzieci i młodzieży, macierzyństwo kobiet z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną. Publikacja książkowa: *Indywidualne uwarunkowania planów życiowych niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków zakładów poprawczych* (2021).

Robert Pawlak – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii. Zainteresowania naukowe: socjologia edukacji.

Iwona Skrzypczyk-Gałkowska – dr, adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie. Nauczyciel języka polskiego, oligofrenopedagog, specjalista w zakresie pracy z uczniami ze spektrum autyzmu, doradca metodyczny z 15-letnim stażem, trener TUS. Zainteresowania naukowe: metodyka nauczania języka polskiego oraz metodyka nauczania uczniów ze specjalnymi po-

trzebami edukacyjnymi, głównie w zakresie szeroko pojętego dostosowania wymagań edukacyjnych, form, metod i sposobów pracy do indywidualnych potrzeb ucznia ze spektrum autyzmu. Publikacje książkowe: *Lekturowe wy(bryki). Scenariusze lekcji języka polskiego* (współaut. G. Knapik 2001); *Ludmiła Marjańska. Szkice – interpretacje – wspomnienia* (współred. E. Hurnikowa, 2015); *Podobne, a tak różne życie... Korespondencja Ludmiły Marjańskiej i Wisławy Szymborskiej 1954–2003* (red. nauk., 2019).

Grzegorz Struzikiewicz – dr inż., adiunkt na Wydziale Inżynierii Mechanicznej i Robotyki Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Zainteresowania naukowe: obróbka skrawaniem, obrabiarki CNC oraz technologia wytwarzania.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY NR 1/2024

Artykuły

Małgorzata Obara-Gołębiowska, Karapetyan Tatevik, Marlena Duda,
Iwona Skrzypczyk-Gałkowska, Katarzyna Pająk, Anna Myrda, Kinga Misiniec,
Marek Misiniec, Grzegorz Struzikiewicz, Natalia Kowalczyk

Artykuł recenzyjny

Robert Pawlak