

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

**INTERDYSCYPLINARNE  
KONTEKSTY  
PEDAGOGIKI SPECJALNEJ**

---

---

20

Redaktor tomu  
MAGDALENA OLEMPKA-WYSOCKA



POZNAŃ 2018

## INTERDYSCYPLINARNE KONTEKSTY PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych

Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wydawane w formie kwartalnika

### RADA REDAKCYJNA

Redaktor naczelny – Iwona Chrzanowska (Adam Mickiewicz University in Poznan)

Sekretarz redakcji – Aneta Wojciechowska (Adam Mickiewicz University in Poznan)

Andrzej Twardowski (Adam Mickiewicz University in Poznan), Agnieszka Słopień (Poznan University of Medical Sciences), Beata Jachimczak (Adam Mickiewicz University in Poznan), Katarzyna Pawelczak (Adam Mickiewicz University in Poznan), Miron Zelina (Univerzita Komenského v Bratislave), Jana Rapuš-Pavel (Univerza v Ljubljani), William Brenton (University of Maine Presque Isle), Jacek Pyżalski (Adam Mickiewicz University in Poznan), Amadeusz Krause (The University of Gdansk), Jarmila Novotná (MBA Dubrnický technologický inštitút v Dubnici and Váhom, Masarykova Univerzita v Brně), Magdalena Olempska-Wysocka (Adam Mickiewicz University in Poznan)

### REDAKTORZY TEMATYCZNI

Iwona Chrzanowska	(edukacja włączająca, pedagogika osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)
Andrzej Twardowski	(psychologia rozwoju człowieka, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka)
Agnieszka Słopień	(psychiatria dzieci i młodzieży)
Beata Jachimczak	(edukacja włączająca, pedagogika osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)
Katarzyna Pawelczak	(psychologia osób z niepełnosprawnością)
Aneta Wojciechowska	(pedagogika specjalna, logopedia)
Miron Zelina	(pedagogika, psychologia)
Jana Rapuš-Pavel	(pedagogika społeczna)
William Brenton	(pedagogika specjalna)
Jacek Pyżalski	(pedagogika mediów, resocjalizacja)
Amadeusz Krause	(pedagogika specjalna)
Jarmila Novotná	(pedagogika)
Magdalena Olempska-Wysocka	(psychologia, surdopedagogika, logopedia)

### REDAKTORZY JĘZYKOWI

Karolina Kuryś (język polski)

Wendy Ross (język angielski)

Nicol Ross (język angielski)

### REDAKTOR STATYSTYCZNY

Paweł Mleczo

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,

Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych

Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ISSN 2300-391X



## Spis treści

Wprowadzenie (Magdalena Olempska-Wysocka) .....	11
<b>ARTYKUŁY</b>	
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców w edukacji i wychowaniu? .....	21
WOJCIECH OTRĘBSKI, KATARZYNA MARIAŃCZYK Tranzycja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z edukacji na rynek pracy – perspektywa rodzica .....	47
IWONA CHRZANOWSKA Opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych na temat szans powodzenia działań włączających wobec poszczególnych grup ucz- niów a staż pracy w zawodzie .....	77
PIOTR PLICHTA, JACEK PYŻAŁSKI, JULIA BARLIŃSKA Cyberprzemoc a kreowanie własnego wizerunku w internecie – co w ich mechanizmach zmienia niepełnosprawność młodych doros- łych osób? .....	101
JOANNA KOZIELSKA Wybory edukacyjno-zawodowe uczniów gimnazjów w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście kondycji doradztwa zawodowego .....	123
MONIKA KAŻMIERCZAK Binarna i ternarna relacja uczestników procesu diagnostyczno- terapeutycznego w logopedii .....	143

<b>MARIUSZ WIELEBSKI</b>	
Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jako podstawowy dokument organizowania warunków kształcenia specjalnego .....	161
<b>AGNIESZKA ZAWIŚLAK</b>	
Bariery w randkowaniu kobiet z niepełnosprawnością ruchową .....	181
<b>NATALIA ULANIECKA</b>	
Teleopieka, wspólnoty mieszkańców dla seniorów oraz międzypokoleniowe współlokatorstwo, czyli alternatywne formy opieki i wspierania osób starszych .....	199
<b>AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA</b>	
„Dziecko z dzieckiem z domu dziecka” – stygmatyzacja i autostygmatyzacja a szanse życiowe małych matek, byłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych .....	213
<b>MARTA NIEMIEC</b>	
Samocena młodzieży z niepełnosprawnością wzroku w zakresie „ja perspektywicznego” .....	237
<b>KAMILA MILER-ZDANOWSKA</b>	
Przestrzeń w wypowiedziach dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym .....	255
<b>KORNELIA CZERWIŃSKA</b>	
Funkcjonowanie wzrokowe osoby z progresywną słabowzrocznością – studium indywidualnego przypadku .....	275
<b>MAGDALENA OLEMPKA-WYSOCKA</b>	
Poziom sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej uczniów z uszkodzonym słuchem w momencie startu edukacyjnego .....	295
 <b>ARTYKUŁY OBCOJĘZYCZNE</b>	
<b>JOLANTA BARAN, DANUTA BARANIEWICZ</b>	
Well-being as a Category (Non)Present in the Teacher’s Line of Thinking About Student’s Success .....	313
<b>ZOHAR BIBER</b>	
Parental involvement in school-ways of communications between teachers and parents .....	331
 <b>SPRAWOZDANIE</b>	
<b>BEATA IWANICKA</b>	
Sprawozdanie z III Konferencji Doktorantów „Edukacja w świecie współczesnym – perspektywa teoretyczno-empiryczna”, Poznań, 5 grudnia 2017 roku .....	351

## RECENZJA

AGATA TRĘBACZ, KARINA MAŃKOWSKA

Recenzja książki pod redakcją Justyny Wojciechowskiej i Beaty  
Kazek „Zmysły w komunikacji. Mowa i jej uwarunkowania” ..... 361





## Contents

Preface (Magdalena Olempska-Wysocka) .....	11
--	----

### ARTICLES

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Will the Internet replace schools and parents in education and upbringing? .....	21
--	----

WOJCIECH OTRĘBSKI, KATARZYNA MARIAŃCZYK

The transition of pupils with intellectual disability from education onto the labour market – the parent’s perspective .....	47
--	----

IWONA CHRZANOWSKA

Opinions of teachers from integrated preschools, regarding the chances of success for inclusive action regarding particular groups of students, and the professional experience .....	77
---	----

PIOTR PLICHTA, JACEK PYŻALSKI, JULIA BARLIŃSKA

Cyberbullying Versus Self-Image Creation on the Internet: Are the Underlying Mechanisms Different in Young Adults with Disabilities? .....	101
--	-----

JOANNA KOZIELSKA

Educational and occupational choices of secondary school students, including with special educational needs, in the context of the state of career counselling .....	123
--	-----

MONIKA KAŻMIERCZAK

Binary and Ternary Relation between Participants of the Diagnostic and Therapeutic Process in Speech-language Pathology .....	143
---	-----

MARIUSZ WIELEBSKI	
Decision on the need for special education as a basic document for organizing special education conditions .....	161
AGNIESZKA ZAWIŚLAK	
B Dating Barriers of Women with Motor Disabilities .....	181
NATALIA ULANIECKA	
Alternative forms of support for the elderly: telecare, elderly people's cohousing and intergenerational home-sharing .....	199
AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA	
"A Child with a Child from an Orphanage" - Stigmatisation and Self-stigmatisation vs. Life Opportunities of Minor Mothers, Former Wards of Childcare Facilities Marta Niemiec - Self-perception of the prospective self in adolescents with visual disability .....	213
MARTA NIEMIEC	
Self-perception of the prospective self in adolescents with visual disability .....	237
KAMILA MILER-ZDANOWSKA	
Space in the statements of blind children at early school age .....	255
KORNELIA CZERWIŃSKA	
Visual functioning of an individual with progressive vision loss - a case study .....	275
MAGDALENA OLEMPKA-WYSOCKA	
The level of situational educational sensitivity of students with hearing impairment at the time of the educational start .....	295
<b>FOREIGN-LANGUAGE ARTICLE</b>	
JOLANTA BARAN, DANUTA BARANIEWICZ	
Well-being as a Category (Non)Present in the Teacher's Line of Thinking About Student's Success .....	313
ZOHAR BIBER	
Parental involvement in school-ways of communications between teachers and parents.....	331



**CONFERENCE REPORT**

BEATA IWANICKA

Report from the Third Doctoral Conference "Education in the modern world - theoretical-empirical perspective" ..... 351

**REVIEW**

AGATA TRĘBACZ, KARINA MAŃKOWSKA

Review of a book edited by Justyna Wojciechowska and Beata Kazek "Senses in Communication. Speech and Its' Determinants" ("Zmysły w komunikacji. Mowa i jej uwarunkowania") ..... 361



## Wprowadzenie

Niniejszy tom Interdyscyplinarnych Kontekstów Pedagogiki Specjalnej stanowi zbiór artykułów poruszających problematykę współczesnych problemów pedagogiki specjalnej istotnych z punktu widzenia zarówno teoretyka jak i praktyka. Opracowanie otwiera artykuł prof. Bogusława Śliwerskiego dotyczący problematyki korzystania przez dzieci i młodzieży z nowych technologii komunikacyjnych. Istotą przedstawionej przez Autora analizy jest przeciwstawienie się mitowi, że korzystanie z nowych technologii komunikacyjnych jest niekorzystne dla rozwoju. Jak podkreśla prof. B. Śliwerski, w ponowoczesnym świecie dzieci mają możliwość wchodzenia w partnerskie i edukacyjne relacje z rodzicami dzięki ich lepszej zdolności do posługiwania się nowymi mediami. Istotna jest zatem zmiana nauk o wychowaniu a także zarządzanie szkolnictwem.

Dążenie do sukcesu wraz z osiągnięciem wysokiego poziomu samopoczucia jest dziś zjawiskiem powszechnym a także jest od dłuższego czasu również przedmiotem debat naukowych i artykułów poświęconych edukacji, na co wskazują Jolanta Baran i Danuta Baraniewicz w kolejnym artykule. Autorki przedstawiły wyniki badania dotyczącego postrzegania przez uczniów sukcesu w kontekście oceny wybranych uwarunkowań i / lub wskaźników. Jak podkreślają Autorki, nauczyciele mają tendencję do rozpoznawania czynników związanych z dobrym samopoczuciem ucznia jako wskaźnikiem sukcesu, co oznacza, że postrzegają go jako rezultat

osiągnięć. Tymczasem sama troska o dobre samopoczucie ucznia przed podjęciem zadania wychowawczego jako sytuacji uwarunkowanej sukcesem wydaje się być mniej widoczna.

Kolejne rozważania, podjęte przez Wojciecha Otrębskiego i Katarzynę Mariańczyk dotyczą tranzycji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z edukacji na rynek pracy z perspektywy rodzica. Analiza opiera się na interaktywnym modelu rehabilitacji zawodowej obejmującej dwa kluczowe elementy rehabilitację indywidualną i rehabilitację zawodową a jak wskazują Autorzy, interakcja między tymi dwoma elementami powinna przyczynić się do poprawy kompetencji zawodowych osób niepełnosprawnych. Autorzy przeprowadzili badania wśród rodziców absolwentów specjalnych szkół zawodowych przy użyciu ankiety ASZ-S-R W. Otrębskiego i K. Mariańczyk, których celem było określenie, w jaki sposób rodzice osób z niepełnosprawnością intelektualną uczestniczą, jeśli to robią, w kształceniu zawodowym swoich dzieci. Jak wskazują Autorzy, około 88% respondentów deklarowało, że wspiera przygotowanie zawodowe swoich dzieci, około 40% z nich zapewniło pomoc niepełnosprawnym dzieciom w znalezieniu zatrudnienia, niemniej jednak ponad jedna czwarta w ogóle nie angażuje się w taką działalność. Problematyka edukacji włączającej rozumianej jako model kształcenia wychodzący znacznie poza włączenie uczniów z niepełnosprawnością w obszar edukacji ogólnodostępnej, stanowiący wizję szkoły nastawionej na uwzględnienie potrzeb wszystkich uczniów czyli tych, którzy nie ujawniają poważnych zaburzeń rozwojowych, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów zdolnych stanowi podstawę badań podjętych przez Iwonę Chrzanowską. Celem podjętych przez Autorkę badań było poznanie opinii nauczycieli na temat edukacji włączającej jako potencjalnie dominującej formy kształcenia. Przedstawiony artykuł koncentruje się na: rodzaju placówki, w której pracuje nauczyciel oraz stażu pracy zawodowej. Badania obejmują nauczycieli przedszkoli integracyjnych. Jak podkreśla Autorka, doświadczenia nauczycieli tego rodzaju placówek są szczególnie istotne w rozpoznawaniu

szans i zagrożeń edukacji włączającej, w kontekście polskich doświadczeń integracji edukacyjnej.

Dzisiejsze media mają istotny wpływ na życie społeczne młodych ludzi – zmieniając wiele aspektów społecznych i rozwojowych. Aktywność online młodych dorosłych nie tylko zwiększa dostępność pozytywnych i edukacyjnych doświadczeń, ale także naraża się na zagrożenia internetowe, co podkreślają Autorzy artykułu – Piotr Plichta, Jacek Pyżalski i Julia Barlińska. Głównym celem podjętych rozważań było eksplorowanie znaczenia wyglądu młodych, dorosłych użytkowników w procesie cyberprzemocy rówieśniczej wśród polskich studentów. Rozpatrywano również rozpowszechnianie przekonań – ocenę własnej atrakcyjności, obawy przed oceną wyglądu przez innych oraz skalę działań skupionych na redagowaniu i poprawianiu wyglądu przedstawionego na zdjęciach zamieszczonych na portalach społecznościowych. W kolejnym artykule, Joanna Kozielska prezentuje wybory edukacyjno-zawodowe uczniów gimnazjów w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście kondycji doradztwa zawodowego. Jak pisze Autorka, dokonując analizy sytuacji lokalnego rynku pracy i jego perspektyw grupą respondentów uczyniono między innymi gimnazjalistów, ze względu na to, że to oni bowiem za kilka lat będą wchodzić na rynek pracy i pośrednio wpływają na jego kształt. Świadomość ich planów natomiast pozwala na przewidywanie, a tym samym możliwość przeciwdziałania sytuacjom powodującym trudności na rynku pracy. Tekst stanowi ilustrację badawczą prowadzonych w pierwszym półroczu 2016 roku weryfikacji empirycznych dotyczących planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej przez młodzież gimnazjalną (w tym młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) powiatu gnieźnieńskiego.

Problematyka głównej relacji binarnej w logopedii (terapeuta-pacjent) oraz relacji ternarnej (logopeda-pacjent-rodzina/opiekun), która powinna być ujmowana w odniesieniu do personalizmu dialogowego, respektującego autonomię każdego z uczestników postępowania logopedycznego, jak również specyfikę grup pierwotnej (rodzinnej) i wtórnej (o charakterze organizacyjnym, umownym)

stanowi rozważania artykułu Moniki Kazimierczak. Autorka podkreśla, że ciąg właściwych interakcji, czyli wzajemnego oddziaływania głównych podmiotów procesu diagnostyczno-terapeutycznego może przeobrazić się w trwałą relację, a tym samym wpłynąć na postępy w terapii zaburzeń mowy czy jakość codziennego życia pacjenta, jeśli kontakty osobiste oraz komunikaty językowe odznaczają się wzajemną życzliwością, szacunkiem i chęcią partnerskiego współdziałania. Ciekawych analiz dostarczyła analiza prewerbalnych zachowań komunikacyjnych dzieci z zespołem Cri du Chat w ocenie rodziców, przedstawiona przez Agnieszkę Kamyk-Wawryszuk. Jak pisze Autorka, coraz częściej u dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi diagnozuje się trudności z posługiwaniu się mową werbalną, dlatego istnieje potrzeba pogłębiania wiedzy na temat zachowań komunikacyjnych na poziomie prewerbalnym oraz wspomaganie ich – bardzo często komunikacją alternatywną a brak usystematyzowanej wiedzy naukowej i jednostkowe doniesienia na temat komunikacji dzieci z zespołem Cri du Chat zdecydowały o rozpoczęciu eksploracji tego zagadnienia.

Kolejny artykuł, autorstwa Mariusza Wielebskiego, dotyczy problematyki orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego jako podstawowego dokumentu organizowania warunków kształcenia specjalnego. Autor dokonuje szczegółowej analizy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Ciekawa problematyka, dotycząca barier randkowych kobiet z niepełnosprawnością fizyczną została opisana w kolejnym artykule przez Agnieszkę Zawislak. Zjawisko to zostało przedstawione w odniesieniu do dostępnych wyników badań i analiz. Bariery randkowe zostały opisane z uwzględnieniem podziału barier zewnętrznych i wewnętrznych. Bariery zewnętrzne rozpatrywały kwestie społeczne, które obejmowały negatywne stereotypy, wzorce, postawy i bariery architektoniczne. Bariery wewnętrzne dotyczyły bezpośrednio kobiet z niepełnosprawnością fizyczną, w tym ich postaw wobec siebie, samooceny i umiejętności społecznych. Anali-

za wykazała, że kobiety z niepełnosprawnością fizyczną mogą mieć większe trudności ze znalezieniem partnerów i kształtowanie osobistych relacji prowadzących do intymności niż kobiety bez niepełnosprawności.

Teleopieka, wspólnoty mieszkań dla seniorów oraz międzypokoleniowe współlokatorstwo, czyli alternatywne formy opieki i wspierania osób starszych została przedstawiona przez Natalię Ulaniecką w kolejnym artykule. Autorka prezentuje koncepcję i wykorzystanie teleopieki – systemu informacji i komunikacji, który monitoruje sytuację osób starszych i alarmuje w przypadku zagrożenia a także prezentuje rozwiązania stosowane w wybranych krajach Europy.

Agnieszka Skowrońska-Pućka w artykule teoretyczno-empirycznym – „Dziecko z dzieckiem z domu dziecka” – stygmatyzacja i autostygmatyzacja a szanse życiowe małych matek, byłych wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych przedstawia fragmenty autorskich badań jakościowych poświęconych problematyce nastoletniego macierzyństwa realizowanego przez wychowanki placówek opiekuńczo-wychowawczych. Poruszona w nim problematyka dotyczy działań stygmatyzacyjnych i autostygmatyzacyjnych dziewcząt, które przed ukończeniem osiemnastego roku życia zostały matkami, a dodatkowo wraz z dzieckiem przebywały w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Praktyki stygmatyzacyjne ukazano w kontekście szans i losów życiowych byłych wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych, które zostały matkami w wieku nastoletnim.

Kolejny artykuł porusza problematykę samooceny młodzieży z niepełnosprawnością wzroku w zakresie „ja perspektywicznego”. Jak wskazuje Marta Niemiec, „Ja przyszłe/perspektywiczne” i związane z nim wyobrażenia i plany dotyczące swojej przyszłości stanowią istotne źródło motywacji do aktywności i rozwoju. W artykule zaprezentowano wyniki badań własnych dotyczące samooceny w zakresie „ja perspektywicznego” młodzieży z niepełnosprawnością wzroku, kształcącej się w placówkach szkolnictwa specjalnego z terenu województwa śląskiego. Przestrzeń w wypo-

wiedziach dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym to zagadnienie omówione w artykule Kamili Miler-Zdanowskiej. Jak wskazuje Autorka, Osoby z niepełnosprawnością wzroku przyswajają wiedzę o otaczającej je przestrzeni, korzystając z innych strategii niż osoby widzące. Końcowym etapem gromadzenia tych informacji jest samodzielne poruszanie się w przestrzeni a także umiejętność jej opisu. Celem artykułu jest przedstawienie sposobów doświadczania przestrzeni przez osoby niewidome oraz strategii budowania w ich umysłach map mentalnych oraz prezentowania wiedzy o przestrzeni poprzez tworzenie jej opisu. Artykuł prezentuje także wyniki badań empirycznych. W kolejnym artykule, Kornelia Czerwińska przedstawia subiektywną perspektywę osoby z wrodzoną słabowzrocznością, która w biegu życia doświadczała stopniowego osłabienia możliwości wzrokowych aż do całkowitej ich utraty. W badaniach zastosowano metodę studium indywidualnego przypadku, w której główną techniką pozyskiwania danych był narracyjny wywiad biograficzny. W poddanych analizie narracjach wyróżniono punkty zwrotne w procesie radzenia sobie z konsekwencjami pogłębiającej się dysfunkcji. Były nimi sytuacje, w których badana nie mogła już efektywnie zrealizować danego zadania wcześniej wykonywanego pod kontrolą wzroku, co w pełni uświadamiało jej następujący postęp choroby i bezpośrednio konfrontowało z faktem nabywania trwałej, poważnej niepełnosprawności.

Problematyka niepełnosprawności sensorycznej została także poruszona w artykule Magdaleny Olempskiej-Wysockiej. Autorka przedstawiła badania własne dotyczące poziomu sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej uczniów z uszkodzonym słuchem w momencie startu edukacyjnego. Badaniami objęto 74 dzieci z uszkodzonym słuchem w stopniu głębokim i znacznym, rozpoczynających naukę w klasie pierwszej w szkole podstawowej. Badania przeprowadzono w pierwszym semestrze, na terenie Polski centralnej, w szkołach integracyjnych i specjalnych. Celem badań było określenie poziomu sytuacyjnej wrażliwości uczniów niesłyszących, rozpoczynających naukę szkolną. Przeprowadzone badania pozwalają stwierdzić, które z zakresów są najlepiej i najsłabiej rozwinięte co umożliwia



orientację w kierunku oddziaływań rehabilitacyjnych i terapeutycznych wobec tej grupy uczniów. Ostatni artykuł – przedstawia różne modele opisu wzajemnych relacji między szkołą a rodzicami. Jego Autor, Zohar Biber, opierając się na badaniach Baucha i Goldinga, zbadał wkładu dyskursu w nowy sposób komunikacji w celu zwiększenia zaangażowania rodziców i relacji w szkole.

Całość opracowania kończą sprawozdanie z konferencji (Sprawozdanie z III Konferencji Doktorantów „Edukacja w świecie współczesnym – perspektywa teoretyczno-empiryczna”) oraz recenzja książki.

Mam nadzieję, że lektura niniejszego tomu będzie dla Państwa interesująca i zachęci do sięgania po kolejne.

*Magdalena Olempska-Wysocka*





---

## **ARTYKUŁY**

---





## Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców w edukacji i wychowaniu?

**ABSTRACT:** Bogusław Śliwerski, *Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców w edukacji i wychowaniu?* [Will the Internet replace schools and parents in education and upbringing?]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 20, Poznań 2018. Pp. 21-45. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

The core of the analysis is countering the myth that allegedly using new communications technologies by children and youths is toxic to their development. In the post-modern world, children enter into partner and educational relationships with their parents specifically thanks to their better abilities to use new media. Changes the science of upbringing and education management are also necessary.

**KEY WORDS:** new media, Internet, virtual network, upbringing, pseudo-upbringing, family, school, globalisation, nihilism

### Wstęp

Zaproponowałem w tytule mojego tekstu pytanie, które – jak każde pytanie rozstrzygnięcia – ma w rzeczy samej dość łatwo dającą się przewidzieć pozytywną odpowiedź. Mimo to jednak wcale nie jest ona tak prosta, skoro żyjemy w dobie „płynnej rzeczywisto-

---

<sup>1</sup> Profesor zwyczajny na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego

ści”, pełnej zmieniających się znaczeń i systemowych rozwiązań w edukacji publicznej. Nauki pedagogiczne w Polsce nie mają problemu z odpowiedzią na tak sformułowane pytanie. Po co najmniej dwudziestu latach osławiania się i korzystania z nowych technologii w świecie globalnej i otwartej komunikacji wiemy dostatecznie wiele na temat ich pozytywnych i negatywnych uwarunkowań oraz następstw. Potoczna odpowiedź na retoryczne pytanie w tym zakresie może mieć zatem co najwyżej charakter zbliżony do stylistyki b. prezydenta RP Lecha Wałęsy („Jestem ZA, a nawet PRZECIW”) i brzmieć w sposób najprostszy z możliwych: TAK i NIE.

## Nauki o wychowaniu w świecie kryzysów i mitów

Nauka nie jest od tego, by reagować na doraźne sytuacje kryzysowe i doniesienia z różnego rodzaju sondaży diagnostycznych, gdyż od tego są doświadczeni i zapoznający się z nimi na co dzień – a ufam, że wykształceni i ustawicznie uczący się – profesjonaliści pedagogicy, wychowawcy, nauczyciele, terapeuci i specjaliści w zakresie wywołanego a rzekomo kryzysowego zjawiska. Rolą pedagogiki jako nauki jest przede wszystkim prowadzenie badań diagnostycznych, opisowych, wyjaśniających, ale także podstawowych w zakresie konstruowania teorii i modeli (meta-)teoretycznych czy eksperymentalnych, by dzięki upowszechnianiu ich wyników i treści możliwe było:

- prowadzenie racjonalnej polityki oświatowej/edukacyjnej w państwie przez (oby) oświeconych władców,
- uruchamianie czy wspomaganie sił społecznych, w tym organizacji pozarządowych;
- współpracowanie pedagogów ze środowiskiem projektującym i wytwarzającym nowe technologie i narzędzia komunikacji;
- alfabetyzacja w powyższym zakresie naturalnych i zastępczych rodziców czy opiekunów dzieci;
- kształcenie i doskonalenie kadr pedagogicznych w kraju.

Naturalnych rodziców dzieci – nic, nikt i nigdy nie jest w stanie zastąpić, niezależnie od tego, jak wyjątkowe, wspaniałe i nawet tanie będą nowe technologie, narzędzie komunikacji. Podkreślam – NIKT-NIC-NIGDY. Mam tu na uwadze rodziców, którzy są szczęśliwi z posiadania potomstwa, kochają je, troszczą się o nie, a tym samym mają pełnowartościową, normalną komunikację bezpośrednią ze sobą w rodzinie. Nawet w sytuacji czasowego lub dłuższego rozstania, oddalenia, technika służy im tylko i wyłącznie do podtrzymania, utrwalania i pogłębiania wzajemnych więzi i otwartości, aniżeli zastąpienia ich. W zdrowych środowiskach rodzinnych technologie cyfrowe sprzyjają zacieśnianiu więzi społecznych dzięki lepszej i szybszej możliwości komunikowania się np. rodziców z własnymi dziećmi za pomocą telefonów komórkowych.

Nie wyolbrzymiamy zatem mitu o rzekomym i możliwym substytucie rzeczy tak, jakby mogły one być spersonalizowane i na odwrót, nie reifikujemy naszych dzieci, nie redukujemy ich do technologii, bo tam, gdzie rodzic przechodzi na komunikację pośrednią z własnym dzieckiem we własnym mieszkaniu (a to zaczyna mieć miejsce) oznacza, że w sensie psychospołecznym rezygnuje, wycofuje się z bycia rodzicem. Wówczas obciążanie mediów ZŁO-BYTEM jest znakomitą ucieczką od własnej odpowiedzialności wobec własnych dzieci za to, kim i jakimi się stają w tak konstruowanych relacjach.

To nie MEDIA niszczą więzi, gdyż te są następstwem oddziaływań pseudorodziców. Nowe media otwierają bezpośrednią, realną i pośrednią, wirtualną przestrzeń podopiecznym rodziców jako już NIE ICH – na nowe, ale w istocie obce im podmioty. W takiej sytuacji w grę zawsze wchodziły, wchodzi i będą wchodzić OBCE INTERESY z dobrą, ale i złą wolą, z pozytywnymi, ale i negatywnymi intencjami, jawnymi, ale i ukrytymi potrzebami uruchamiania oddziaływań na osobowość młodych pokoleń. W zakresie tak rozumianych wpływów MEDIA oraz WIRTUALNY ŚWIAT stają się albo pozytywnym współsprawcą, mentorem, doradcą, przyjacielem w rozwoju dzieci i młodzieży, albo stają się dla nich czynnikiem destrukcyjnym, niszczącym, pośrednim dręczycielem czy podstęp-

nym wrogiem. Zdarza się, że są wszystkim po trosze. W sytuacji psychospołecznego opuszczenia dziecka przez rodziców, wszystko w jego życiu jest możliwe, aczkolwiek badania nad bliźniętami jednojajowymi wskazują, że jeśli mają właściwe wyposażenie genetyczne, to nie są na straconej pozycji.

Pedagodzy wiedzą, że ok. 30% rodziców w społeczeństwach względnie bogatych, rozwiniętych gospodarczo – a Polska do takich należy – stanowią tacy, którzy z różnych powodów nie chcieli mieć dzieci, toteż przyszły one na świat w nie zawsze sprzyjających okolicznościach i klimacie społeczno-emocjonalnym. Więzy z nimi nie było już od poczęcia i w okresie prenatalnym, a tym bardziej postnatalnym, toteż potrzebują one szczególnej bliskości, pozytywnych uczuć nawet wówczas, kiedy zdane są na zastępczych rodziców, na profesjonalnych wychowawców, nauczycieli począwszy od żłobka, przedszkola po powszechnie obowiązującą szkołę<sup>2</sup>. W sieci będą kanalizować swoje niezaspokojone potrzeby więzi, akceptacji, afiliacji itp. nakładając maski, by jako użytkownicy np. gier mogli wcielać się w role „odkrywców”, „poszukiwaczy towarzystwa”, „wyczynowców” czy „zabójców”.<sup>3</sup> To zastępczy rodzice, instytucjonalni czy środowiskowi opiekunowie muszą zabiegać o ich akceptację, otwartość i gotowość do współdziałania, jeśli chcą być pedagogami w pełnym tego słowa znaczeniu, realizować założone funkcje i cele reprezentowanej przez siebie instytucji/placówki. Najpierw muszą zatem pozyskać DZIECKO, psychospołecznie „PRZYWIĄZAĆ” je do siebie, by podjąć się wraz z nim wspólnego trudu istnienia i rozwoju. Muszą wzajemnie uczyć się siebie, wzajemnie poznawać, by odpowiadać na swoje oczekiwania i potrzeby.

Drugą stroną tej sytuacji jest pozyskanie niepożądanych dla rodziców dzieci przez tych, dla których są one jedynie interesem, środkiem do ich najprzeróżniejszych celów. Media mogą być tu

---

<sup>2</sup> D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna* [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. Bogusław Śliwerski, tom 4, Gdańsk: GWP 2010.

<sup>3</sup> T. Boellstorff, *Dojrzewanie w second life. Antropologia człowieka wirtualnego*, przeł. A. Sadza, Kraków: Wydawnictwo UJ 2012, s. 158.



pomocne negatywnie, albo pozytywnie. Negatywnie, jeśli są pokusą, pułapką, przynętą dla niegodnych celów, do krzywdzenia dzieci lub jako klienta do zarabiania na jego otoczkowych potrzebach (np. banki, producenci IT, przemysł farmaceutyczny, spożywczy, usługi paradmedyczne itp.), natomiast mogą być pomocne, jeśli staną się środkiem wołania o pomoc (np. niedoszli samobójcy, dzieci wykorzystywane seksualnie itp.) lub wsparciem dla ich indywidualnej ścieżki samokształcenia i rozwoju.

## Wrogość wobec dzieci

Autor książki „Zeit für Kinder”<sup>4</sup> wymienia dwa rodzaje wrogich wobec dziecka postaw osób dorosłych, a mianowicie: wrogość obiektywną i wrogość subiektywną. Ta pierwsza jest pochodną rozwiązań strukturalnych, a więc np. braku ochrony dzieci przed zbyt łatwym dostępem do demoralizujących treści i obrazów. Wrogiem obiektywnym dziecka staje się rzecznik Zła, wbrew własnej woli, blokujący lub degradujący rozwój psychofizyczny podopiecznego. Mamy na ten temat m.in. publikacje pod red. Józefa Bednarka i Anny Andrzejewskiej z APS<sup>5</sup>, Wojciecha Skrzydlewskiego i Stanisława Dylaka z UAM<sup>6</sup>, autorstwa Michała Klichowskiego i Hanny Krauze-Sikorskiej z UAM<sup>7</sup>, czy Stanisława Juszczyka<sup>8</sup>. Natomiast

---

<sup>4</sup> E. von Braunmühl, *Zeit für Kinder. Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz. Zur Beseitigung der Unsicherheit im Umgang mit Kindern. Ein Lehrbuch*, Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1978, s. 24.

<sup>5</sup> Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni i świata wirtualnego, red. Józef Bednarek, Warszawa: Difin S.A. 2014.; *Dzieci i młodzież w sieci zagrożonych realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*, red. Anna Andrzejewska, Warszawa: Difin S.A. 2014.

<sup>6</sup> Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej, red. Wojciech Skrzydlewski, Stanisław Dylak, Poznań-Rzeszów: UAM 2012.

<sup>7</sup> H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, *Świat digital natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Poznań: WN UAM 2013.

wrogość subiektywna jest wyrazem osobistej nienawiści do kogoś słabszego. Jest to typ racjonalnego sadysty, który doświadcza satysfakcji z fizycznego i/lub psychicznego znęcania się nad dziećmi. Pisze o tym na przykładzie zjawiska cyberbullyingu m.in. Jacek Pyżalski.<sup>9</sup> Ze względu na uwikłanie wychowania w ogół procesów społecznych, specyfikę wzajemnych relacji między wychowawcą a wychowywanym, wielość, w tym także sprzeczność czy konkurencyjność wzorów i podmiotów wychowania oraz odroczenie jego efektów w czasie mogą pojawić się w jego toku zdarzenia niekorzystne czy wręcz szkodliwe (pseudowychowawcze) dla rozwoju wychowanków.

Na ścianie jednego z domów w Lublinie dostrzegłem ogromnych rozmiarów reklamę, która przedstawiała młodego, eleganckiego mężczyznę a opatrzona była następującą sentencją: „BYCIE SOBĄ JEST LUKSUSEM.” Otóż, w normalnej rodzinie bycie sobą nie jest luksusem, tylko jest normą, oczywistością, natomiast w rodzinie dysfunkcyjnej, w której dziecko jest wyalienowane, ma poczucie bycia przeszkodą, obciążeniem itp. BYCIE W INTERNECIE z nałożoną maską anonimowości potwierdza obserwację antropologów kulturowych, etnografów wirtualnego świata oraz potwierdza doświadczenie takich dzieci, które można wyrazić komunikatami typu: *Tutaj przekonuję się, że mogę być naprawdę sobą, moim prawdziwym „ja”, Tu pokazujemy swoją duszę”* czy *„Tu łatwo mi być wieloma osobami jednocześnie.”*<sup>10</sup>

Technologie internetowe są zatem nie dla wszystkich źródłem społecznej alienacji. Sądzę, że dzieci, które już są wyobcowane we własnej rodzinie mogą odzyskać tożsamość, zrekonstruować osobowość (...) *postrzegając swoje życie przez pryzmat możliwych sposobów*

---

<sup>8</sup> S. Juszczyk, Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia, Katowice: Wydawnictwo UŚI 2000.

<sup>9</sup> J. Pyżalski, Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży, Sopot: GWP 2011; tenże, Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012

<sup>10</sup> Tamże, s. 158.

*życia oferowanych przez wszystkie rodzaje mass mediów.*<sup>11</sup> Nie ludźmy się i nie kreujmy takich oczekiwań, czy – jak to trafnie określał przed laty socjolog Jan Szczepański – nie generujmy potrzeb otoczkowych wśród naszych wychowanków w sytuacji, gdy nie są w stanie zaspokoić swoich podstawowych potrzeb pierwszego rzędu. Nigdy pośredni, bo wirtualny „dotyk”, ruch itp. nie będzie tym samym, co doznanie naturalnego, bezpośredniego kontaktu czy odczucie i przeżycie naturalnego ruchu. Nie muszą tego tym bardziej odnosić do sfery duchowej i psychicznej, emocjonalnej, wrażeńiowej. Rzeczywistość jest bowiem tam, gdzie nie ma Internetu, podobnie jak Internet jest jedynie pośrednim dostępem do rzeczywistości nam bezpośrednio nieprzystępnej.

To, że świat wirtualny, online często funkcjonuje jako synonim świata prawdziwego, być może nawet w pewnym stopniu wysoce przeżywanego równie prawdziwie i równie ważne – z racji odbieranych i przekazywanych mu bodźców – to jednak prawdziwym nie jest, gdyż nie taki jest jego ontologiczny status. On może i miewa konsekwencje w naszym życiu realnym, ale przecież nie jest w tym zakresie niczym nowym z psychospołecznego punktu widzenia (np. randka w ciemno była także w telewizji, a przyszłego partnera można równie dobrze poznać za pośrednictwem innych mediów, np. prasy). Nie muszą tego rozwijać w tak szacownym gronie ekspertów.

Jednym z atrybutów rzeczywistości jest przestrzenność, toteż i pedagogika musi sytuować się w każdym miejscu przestrzeni realnej i wirtualnej oraz sama powinna posiadać jakąś strukturę przestrzenną. Debata o problemach socjalizacyjnych, wychowawczych czy dydaktycznych w obu strefach nie jest przecież sporem bezcielesnych duchów bytujących poza przestrzenią rzeczywistej historii, gdyż dotyczy konkretnych postaci, nawet jeśli są one przedmiotem animacji, technologicznymi konstrukcjami. Można badać każdą z tych przestrzeni i włączać się w ich życie, gdyż każda z postaci kreuje lub współokreśla rzeczywisty sens życia każdego z nas. Nie

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 162.

można oddzielić ich fundamentów ontologicznych i ontycznych od aksjologicznych, bowiem – jak trafnie zwracał na przestrzeń spotkań filozof Andrzej Nowicki: „Jej części składowe mogą być: a) niezależne od siebie, b) jedna może służyć drugiej za fundament; c) mogą mieć wspólną granicę, wynikająca z podziału większego obszaru na części, d) mogą częściowo zachodzić na siebie, e) jedna może mieścić się w drugiej i f) mogą się wzajemnie przenikać.”<sup>12</sup> Badajmy zatem, dociekajmy jak dochodzi do spotkań obu przestrzeni realnej i wirtualnej) i istniejących w nich podmiotów oraz przedmiotów. Nie budujemy pedagogiki granic, bo jest to droga do samowykluczenia.

Współczesne nauki społeczne dekodują ponowoczesny świat jako sprzyjający fragmentaryzacji tożsamości osób, jej rozproszeniu, a nawet jej inscenizowaniu. Nie można zatem podchodzić do fenomenów ponowoczesnego świata tak, jakbyśmy nadal mieli do czynienia ze światem minionej epoki, światem nowoczesnym, gdyż nasze działania – mam tu na uwadze pedagogów – będą nieskuteczne, bo nieadekwatne do wolności i pluralizmu, heterogeniczności i nieustannego inscenizowania różnicy, a nie uniformizowania tożsamości naszych wychowanków. Jak pisze o tym Zbyszko Melosik: *W epoce nowoczesności granice tożsamości były jasno zdefiniowane, spójne, spójne i stabilne. Jej dyscyplinowanie opierało się na precyzyjnej odpowiedzi na pytanie: „kim wolno być, a kim być nie wolno”. Współcześnie dyscyplinowanie tożsamości polega na obowiązku bycia sfragmentaryzowanym – przekaz „musisz być taki a taki” zastąpiony został przekazem „możesz być każdy (jednocześnie). Mamy tu więc do czynienia, jak sądzę, z dyscyplinowaniem tożsamości za pomocą konstruowania poczucia wolności w sferze dokonywania wyborów konsumenckich (przy przyjęciu założenia, że tożsamość „rozgrywa się „głównie wokół konsumpcji).”<sup>13</sup>*

---

<sup>12</sup> A. Nowicki, *Spotkania w rzeczach*, Warszawa: PWN 1991, s. 255.

<sup>13</sup> Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon) teksty pedagogiczne*, Poznań-Toruń: Edytor 1996, s. 106-107

## Rola wychowania w ponowoczesnym świecie

Świat każdego dziecka, jak i dorosłego, włącznie z „ICH” światem we wszystkich jego odmianach zakłada DRUGICH jako współkonstyтуujące go podmioty. INNI są dla podmiotu zawsze otwartą możliwością, niezależnie od tego, czy faktycznie w nim występują czy też pośrednio, wirtualnie. Nikt z nas nie może zanegować ani powstrzymać dostępu do czy obecności DRUGIEGO do czyjegoś JA, gdyż musiałby zakładać brak zdolności osoby do rozpoznawania możliwego współistnienia dwu światów. Dla pedagogów istotna jest odpowiedź na pytanie – Jak jest przeżywany przez naszych wychowanków świat wirtualny i co z tego świata „noszą” oni w sobie? Może warto sięgnąć do kategorii intersubiektywności, która staje się jednym z podstawowych pojęć w naukach społecznych. *Przestrzeń relacji międzyludzkich, sfera tego, co międzyprzedmiotowe, i tego, co „publiczne” – bo o te wymiary właśnie chodzi, gdy mówimy o intersubiektywności – zakładana jest we wszystkich ważnych teoriach szeroko rozumianej humanistyki czy w prawodawstwie.*<sup>14</sup> Jeśli spojrzymy na wychowanie jako zjawisko pojawiające się „pomiędzy” wirtualnym nadawcą znaczeń a ich odbiorcą (wychowywanym), to nie sposób sprowadzić je do tego, co przynależy jedynie nadawcy (wychowawcy), ani integrować je tylko z wychowankiem, ani też podporządkować je jakimś ogólnym prawom. *To, co rozgrywa się pomiędzy nami, a nie należy do żadnej jednostki, ani też do wszystkich łącznie. W tym sensie tworzy ono ziemię niczyją, pogranicze, które zarazem łączy i dzieli. To, co obecne jest tylko w ten sposób, że wymyka się naszemu własnemu dostępowi, nazywamy obcym*<sup>15</sup>.

Wychowanie czy kształcenie w świetle tego podejścia nie jest samym tylko czymś działaniem, ani też jego przedmiotem czy efektem, ale czymś, co zachodzi w przestrzeni międzypodmiotowej. Możemy zatem przyglądać się edukacji równocześnie z dwóch za-

---

<sup>14</sup> P. Makowski, Wymiary intersubiektywności. Słowo wstępne, [w:] Intersubiektywność, red. Piotr Makowski, Kraków: Universitas 2012, s. 7.

<sup>15</sup> B. Waldenfels, *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, przeł. J. Sidorek, Warszawa 2009, s. 108-109.

angażowanych w ten proces stron – podmiotu działającego (bezpośrednio lub pośrednio) i podmiotu doznającego czyichś działań (także bezpośrednio lub pośrednio) – jako czemuś jednemu. *Tym, co tu różne, to aspekty, lecz nie wychowanie, które jest czymś jednym. Owo patrzenie z dwu różnych stron nie powinno być patrzeniem na dwie różne rzeczy, lecz na „tę samą rzecz”. Patrzymy przez dwa różne okna, ale patrzymy do wnętrza tej samej sali. I tak jak stożek „rzucony” na jedną płaszczyznę przedstawia się jako koło, a „rzucony” na drugą płaszczyznę przedstawia się jako trójkąt, tak wychowanie „rzucone” na podmiot doznający jest czymś różnym od wychowania „rzuconego” na podmiot działający. Ale jak koło i trójkąt nie są stożkiem, tak i wychowanie nie jest tym czy tamtym aspektem wychowania*<sup>16</sup>.

Nie można zatem tych dwóch światów postrzegać w izolacji, jako układu dwóch niezależnych i samoistnych elementów – podmiotów lub też budować wobec któregoś murów, gdyż one są obecne. *Wszelki bowiem (...) związek społeczny ma charakter żywego zespolenia. Nasza psychika jest bowiem z gruntu dwoista i funkcjonuje zawsze w kategoriach „ja” i „my”. Na tę dwoistość zwróciła też uwagę psychologia (...). Nie tak się więc mają rzeczy, jak przypuszczano dawniej, iż izolowana, gotowa, zamknięta osobowość ustosunkowuje się dowolnie do innych, również niezależnych osobowości, ale od najwcześniejszych lat życia psychika nasza rozwija się przez odczuwanie nas i otoczenia, dostrzega i pojmuje obce „ja” w sobie, a własne w cudzych, przeżywa siebie w otoczeniu i otoczenie w sobie. (...) jednostka i społeczność nie są pojęciami substancyj, ale funkcyj i (...) dlatego wszelkie próby wyprowadzania przyczynowo-celowego bądź to jednostki ze zbiorowości, bądź to zbiorowości z jednostek są zupełnie fałszywe. Funkcje te mogą mieć wszakże różne napięcia i tym właśnie różnią się rozmaite formy stosunków społecznych. (...)*

*Pogłębienie życia osobowego staje się zarazem przyjęciem w siebie większych zakresów społecznych, a podniesienie intensywności życia psychicznego wokół nas działa pobudzająco na naszą psychikę. Ujmując to w kategorii dwoistości naszej psychiki, można powiedzieć, iż wzmocnienie kategorii „ja” powoduje zarazem wzmocnienie kategorii „my” i odwrotnie.*

---

<sup>16</sup> J. Filek, *Pytanie o istotę wychowania*, „*Studia Filozoficzne*” 1984, nr 4, s. 125.

*W ten sposób osobowość i społeczność przestają być nieruchomymi bytami, stają się przenikającymi się wzajemnie procesami*<sup>17</sup>. Dzisiaj częściej posługujemy się kategorią tożsamości, aniżeli osobowości, JA. Pojęcie to jest jednak tak samo abstrakcyjne jak powyższe, a nauki społeczne wcale nie dają nam jednoznacznego przekazu odpowiedzi na fundamentalne pytania: *Skąd wiemy, kim jesteśmy i na jakiej podstawie inni nas identyfikują? Jak nasze poczucie bycia niepowtarzalnymi jednostkami ma się do faktu, że zawsze i wszędzie dzielimy pewne aspekty naszej tożsamości z wieloma innymi ludźmi? Jak godzimy nasze poczucie ciągłości siebie ze świadomością, że dla różnych ludzi i w różnych sytuacjach jesteśmy inni? Czy możliwe jest, że staniemy się kimś lub czymś innym, niż jesteśmy teraz? Czy można po prostu „być sobą?”*<sup>18</sup>

Kiedy zatem stawiamy pytanie o to, czy sieć zastąpi szkołę i rodziców w edukacji i wychowaniu? – popełniamy błąd. Po pierwsze z tego powodu, że nie ma dzieci w ogóle, czy rodziców w ogóle, że dzieci innym dzieciom, podobnie jak rodzice innym rodzicom nie są równi, a po drugie oba światy wzajemnie się przenikają, dopełniają, czy tego chcemy, czy nie. Jednostka może wychylić się w wirtualnym świecie ku INNEMU, OBCEMU, którego doświadcza w odmienny sposób, niż wówczas, kiedy staje wobec niego face to face, ale nie jest zobowiązujące do odwracalności relacji INNEGO do JA, skoro jej upośrednienie nie czyni jej symetryczną. Obie strony nie są dla siebie źródłem moralnej odpowiedzialności wobec siebie.

Dobrze jest także wiedzieć, która kategoria rodziców i dzieci jest przedmiotem naszego poznania czy pedagogicznej troski. Wrogowie dzieci uczą się z Internetu szybciej i więcej na temat możliwego ich wykorzystywania, niż dzieci mogłyby zdobyć wiedzę na temat

---

<sup>17</sup> L. Witkowski, *Dwoistość jako kategoria i paradygmat w pedagogice polskiej (o pracach Bogdana Suchodolskiego metodologicznie inaczej)*, preprint referatu na konferencję „Problemy współczesnej metodologii” Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Wszechnicy Mazurskiej w Olecku 11-12 września 2000 r. Olecko, Kraków-Toruń-Warszawa 2000, s. 21-22.

<sup>18</sup> S. Rudnicki, *Ciało i tożsamość w internecie. Teoria. Dyskurs. Codziennosc*, Warszawa: WN SCHOLAR 2013, s. 27.

tego, jak rozpoznawać subiektywnych i obiektywnych wrogów, jak się przed nimi obronić. Dorośli zawsze mieli i mają tę przewagę nad dziećmi, mimo że to one mogą lepiej i sprawniej serfować po sieci. Jeśli przyjąć za Zygmuntem Baumanem, że wszyscy mieszkańcy kuli ziemskiej podlegają nieodwracalnemu już procesowi globalizacji, to oznacza, że także dzieci są „globalizowane”<sup>19</sup>. Warto zatem, idąc śladami rozmyślań badaczy tego fenomenu, zastanowić się nad tym, co z tego wynika dla ludzi, co szczególnie niesie z sobą ten proces dla dzieci?

### **Koniec geografii w globalnym świecie relacji międzyludzkich**

Jesteśmy świadkami końca geografii, gdyż odległości przestają już mieć znaczenie. Świat skurczył się dla wszystkich, choć nie dla wszystkich jest w zasięgu ręki. Jednych globalizacja dzieli, a innych w czymś jednoczy. Pedagodzy stawiają sobie pytanie, w jakim stopniu proces ten uruchamia w odniesieniu do dzieci dodatkowe czynniki ich marginalizacji, a w jakim zakresie sprzyja ich rozwojowi? W jakim stopniu globalizacja rzutuje na sytuację dzieci w świecie? Czy można w niej dostrzec tak negatywne, jak i pozytywne strony?

Tabela 1. Dwa wymiary dwóch światów (źródło: opracowanie własne)

	To, co realne	To, co wirtualne
Aspekt pozytywny	Wychowalność	Nie ma tu dwuznaczności, ale czysto pozytywne intencje, gotowość wsparcia, pomocy, mentoring, coaching itp.
Aspekt negatywny	Pseudowychowanie	Ukryty program, potencjalna możliwość instrumentalnego potraktowania INNEGO, wykorzystania go, manipulowania nim itp.

<sup>19</sup> Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa : PIW 2000.



Globalizację – zdaniem jednych – należy wspierać, według innych zaś zwalczać lub nią sterować czy nadzorować. Jeśli jednak przyjąć, że jest ona doznawaniem nowej jakości, to może warto przynajmniej przyglądać się temu, jak rzutuje ona na kształt dzieciństwa naszych dzieci. *Chodzi bowiem o to, by procesy globalizacyjne – nieuniknione, a może nawet historycznie konieczne – nie odbywały się bez nas. Nasza kultura rozwoju musi zmierzać do wynoszenia na możliwie najwyższy poziom tego, co w naszej rodzimej kulturze najcenniejsze.*<sup>20</sup> Człowiek potrzebuje pomocy w lepszym orientowaniu się w istniejących i konfrontowanych z nim innych kultur. Wychowanie i kształcenie powinny zatem pomagać w radzeniu sobie z pluralizmem ludzkich kultur, rozumieniem ich oraz przełamywaniem poczucia niepewności. *Poprzez dojrzałość wewnętrzną winniśmy podnosić to, co partykularne i najbardziej własne do tego, co uniwersalne. Doskonałe – ofiarować światu. I w ten, nie tylko bierny, ale przede wszystkim twórczy sposób stawać się uczestnikami globalizacji.*<sup>21</sup>

Filozofia społeczna i socjologia w ponowoczesności zwracają uwagę na coraz silniejsze dystansowanie się jednostek ludzkich wobec wszystkiego tego, co jest społeczne, wspólnotowe, skupiając się głównie na tym, co jest osobiste i zależne od indywidualium. Wchodzimy w stan neonarcystycznego samouwielbienia. Pedagodzy nie powinni zatem pomijać nihilistycznego kontekstu inkultuacji młodych pokoleń. Jak pisze włoski psycholog i filozof Umberto Galimberti, kulturowy nihilizm uderzył w najsłabsze ogniwo ponowoczesnych społeczeństw, to znaczy w dzieci i młodzież, (...) *wkradając się do ich dusz, przenikając do ich myśli oraz do ich uczuć. W ten sposób demuluje ich perspektywy i wysusza ich marzenia.*<sup>22</sup> Nihilizm młodzieży wyrażają następujące symptomy:

1. Brak zainteresowania szkołą, szykanowanie w szkołach osób słabszych. Kształcenie zmienia się w ekonomiczną rywalizację

---

<sup>20</sup> W. Stróżewski, *Kultura i rozwój*, Tygodnik Powszechny, 2001 nr 1, s. 12

<sup>21</sup> Tamże

<sup>22</sup> Za: A. Rajský, *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*,. Filozoficko-etický pohľad, Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis 2009, s. 139.

- cję chłodnych i policzalnych nośników sukcesów, bez emocjonalnych więzi między sobą.
2. Emotywna próżnia – jest wynikiem wchłaniania z mediów ekstremalnie emocjonalnych doznań bez zdolności ich selekcjonowania, opracowywania
  3. Utrata zmysłu intymności – wstyd, hańba, nieśmiałość chroni naszą intymność, naszą wolność i jądro naszej osobowości, kiedy postanawiamy, jaki stworzymy rodzaj relacji z innymi. Programy typu reality show potwierdzają, że w społeczeństwie zanika rozdział między interioryzmem a eksterioryzmem, między dyskretnością, prywatnością a upublicznieniu swoich tajemnic.
  4. Ponętność narkotyków, dopalaczy
  5. Znieczulanie na śmierć – codzienne bombardowanie w mediach koktajlem seksualizmu i przemocy. Śmierć stała się produktem, który w homogenicznym wirtualnym świecie nie ma większego znaczenia, żadnych negatywnych następstw.
  6. Obojętność, psychopatia, socjopatia – generacja X i generacja Q
  7. Rytualna przemoc w czasie igrzysk, chuligaństwo na stadionach, udziału w przemocowych orgiach, ekstremalnych wydarzeniach, euforia z ekscesów, dokuczenia innym.<sup>23</sup>

Michael Adler z University of British Columbia w Vancouver wskazuje na podstawie przeprowadzonych badań na następujące cechy patologicznego narcysty:

- *Ma zwiększone poczucie znaczenia (np. przerysowuje swoje osiągnięcia i uzdolnienia, oczekuje uznania zwierzchników bez odpowiadającego jemu efektów)*
- *Oddaje się fantazjom o swoim nieograniczonym sukcesie, mocy, doskonałości, pięknie czy idealnej miłości;*
- *Wierzy, że jest szczególny i osamotniony a wydaje mu się zrozumiałe, że powinien zbliżyć się do innych osób (urzędów) wysoko postawionych*
- *Oczekuje ciągłego podziwu*

---

<sup>23</sup> Tamże., s. 160-167.

- *Ma poczucie bycia pożądanym tj. ma zawyżone oczekiwania*
- *W postępowaniu z ludźmi zachowuje się konformistycznie: wykorzystuje innych do osiągnięcia swoich celów*
- *Traci zdolność współdoznawania; odrzuca uznawanie odczuć i potrzeby innych*
- *Często zazdrości innym albo wierzy, że inni jemu zazdroszczą;*
- *Przejawia aroganckie, nadęte zachowania i postawy<sup>24</sup>.*

## Znaczenie edukacji szkolnej

Szkoła o tyle jest i będzie potrzebna młodemu pokoleniu także w XXI wieku, że może jemu pomóc w odnalezieniu sensu życia, którego brak prowadzi do różnego rodzaju psychicznej traumy. Życie w nicości oznacza bowiem egzystencję w sterylnej kulturze, a więc w kulturze bez wizji przeszłości czy przyszłości, bez organizujących ją zasad, bez wyraźnych wartości i autorytetów. *Sens szkoły tkwi właśnie w tym, że jednostki uczą się w środowisku, podporządkowywać swoje indywidualne potrzeby interesom grupowym w odróżnieniu od środków masowej komunikacji, które stymulują indywidualne reakcje i prywatne doświadczenia.*<sup>25</sup>

W zmieniających się społeczeństwach istnieje wystarczająca ilość dowodów na konieczność uczenia się w szkole, zanim dzieci zaakceptują to jako wartość i ją zinterioryzują. *Chodzi tu przede wszystkim o to, by stworzyć im odpowiednie otoczenie, w którym wspierana będzie ich współpraca, wrażliwość i odpowiedzialność za innych. Właśnie dlatego szkoła wymaga od uczniów, żeby w określonym miejscu i czasie postępowali zgodnie z określonymi zasadami jak np. podnoszenie ręki, kiedy chce się coś powiedzieć i niezabieranie głosu, kiedy mówią inni czy nieżucie gumy, niewstawanie przed dzwonkiem i niewychodzenie z klasy,*

---

<sup>24</sup> K. Hvižďala, Interviewer aneb restaurování kontekstů. Rozhovor s M. M. Marešovou, Portál, Praha 2010, s. 60-61

<sup>25</sup> N. Postman, Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung, Berlin: Berlin Verlag 1995, s.66

oraz by mieli cierpliwość w stosunku do osób wolno się uczących. Proces ten określany jest jako akulturacja czyli kreowanie cywilizowanych ludzi.<sup>26</sup>

Zdaniem Neila Postmana każdy, kto zajmuje się problemami kształcenia dzieci i młodzieży musi rozstrzygnąć dwa zasadnicze problemy: techniczny i metafizyczny. Pierwszy z nich dotyczy metod i środków, dzięki którym młodzież zdobywa wiedzę, toteż pedagodzy zajmują się kwestią tego gdzie, kiedy i w jaki sposób powinno przebiegać nauczanie. *Warto sobie jednak przy tym uświadomić, że technika uczenia się jest bardzo często przeceniana, przez co przypisuje się jej więcej, niż ona na to w rzeczywistości zasługuje. Jak powiada stare przysłowie: – Wszystkie drogi prowadzą do Rzymu i wszystkie są właściwe. Podobnie jest z uczeniem się. Nikt nie może powiedzieć, że ten czy inny rodzaj uczenia się jest najlepszy.*<sup>27</sup> Innym człowiekiem można wprawdzie stać się dzięki temu, czego się uczymy, ale potrzebna jest do tego nie tylko jakaś wizja, koncepcja czy światopogląd, ile przede wszystkim jego uzasadnienie, a to już jest kwestią metafizyczną. Nie chodzi tu o sprawę motywacji do uczenia się, budzenia zaciekawień treściami kształcenia, składanie egzaminów czy odrabianie prac domowych, ale o coś bardziej abstrakcyjnego, nie uświadamianego sobie przez uczniów i nie dość łatwego do opisu, a bez czego szkoła nie może funkcjonować. Mam tu na uwadze świat ponadczasowych, uniwersalnych wartości, które w naszej Konstytucji i ustawie o systemie oświaty zostały określone jako wartości chrześcijańskie.

Wychowawcy – w świetle analiz amerykańskiego socjologa kultury – należą do tej nielicznej grupy zawodowej, która jest szczególnie pełna uwielbienia dla boga technologii. Pojawiają się nawet pedagodzy, których zdaniem postęp w technologii przekazywania informacji jest tak duży, iż wkrótce szkoły nie będą potrzebne ani dzieciom, ani dorosłym. Poza klasą szkolną można bowiem uzyskać znacznie szybciej i więcej danych o interesujących nas sprawach. Tak np. Diane Ravitch b. asystentka Commissioner of Education

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 68-69

<sup>27</sup> Tamże, s. 70.

(ranga sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji) opublikowała pogląd, że (...) *w tym nowym świecie pedagogicznej obfitości tak dzieci, jak i dorośli będą w stanie oglądać we własnych domach programy telewizyjne, które im umożliwią uczenie się o odpowiadającej im porze. Jeśli mała Ewa nie będzie mogła zasnąć, to będzie mogła zamiast tego uczyć się algebry. W swojej domowej stacji edukacyjnej może włączyć interesujący ją program, który będzie interakcyjnym medium w uczeniu się.*<sup>28</sup>

Postman krytykuje taką perspektywę uważając, że nie mamy tu do czynienia z nową technologią, ale z pewnym rodzajem otwartego determinizmu obrazkowego świata i nierealnością ofert. Człowiek nie staje się wolny w swoich wyborach, ale dostosowuje swoje pragnienia do gotowych ofert przemysłu konsumpcyjnego. Nie da się ukryć, iż interesujący jest pomysł, by zamiast spędzać czas w ziewających nudą salach lekcyjnych, włączyć sobie domowy komputer i zrekonstruować symulację form życia biologicznego lub przeprowadzić telekonferencję na wybrany temat z naukowcem, który ma w tym zakresie określone sukcesy badawcze. Trudno sobie jednak wyobrazić, by naukowcy na całym świecie byli gotowi do uczestniczenia w tysiącach konferencjach telefonicznych z uczniami, którzy mają ochotę odrabiać z nimi zadania dydaktyczne. Postman formułuje zatem krytyczne pytania:

- Czy podróż w świat wirtualny rzeczywiście wyeliminuje nudę z procesu uczenia się? Jeśli tak, to czy uczniowie będą chcieli powrócić do świata realnego? Czyż nie jest tak, iż jak wszystkie technologie w przeszłości są one zawarciem swoistego rodzaju paktu z diabłem tzn. że dają coś, ale i odbierają? Czy wejście w świat rzeczywistości wirtualnej spowoduje, że technologia komputerowa stanie się główną motywacją, autorytetem i psychologicznym doradcą w rozwiązywaniu ludzkich problemów? Które treści nauczania będą zaniedbane, a które niemożliwe do realizacji?

Szkoły jako instytucje państwowe nie są w stanie zmieniać społeczeństwa, będąc jedynie lustrzanym odbiciem jego przekonań. Istnieją przy tym przeciwstawne orientacje co do celów edukacji

---

<sup>28</sup> Tamże.

szkolnej, bowiem część obywateli opowiada się za przystosowywaniem przez szkoły dzieci i młodzieży do akceptacji świata, z jego wszystkimi regułami, przymusami, ograniczeniami i przesądami na temat istniejącej kultury, druga część natomiast oczekuje od szkół, by kształciły krytyczne umysły, wychowywały uczniów do niezależności i samodzielności z dala od konwencjonalnych klisz ich epoki i z wystarczającą mocą do społecznych przemian.

Pedagogika medialna nie może ograniczać się do wiedzy o mediach, genezie ich powstania i ewolucji, do normatywnych wstępień, alternatywnych utopii (auto-)edukacyjnych, mnożenia sondażowych badań opinii na temat mediów, by wzbudzać lęk przed doraźnymi a marginalnymi czy możliwymi zagrożeniami dla dzieci i młodzieży. To ma niewiele wspólnego z pedagogiką! Nauka powinna sprzyjać swoim interdyscyplinarnym podejściem do poznawania wirtualnego świata, rozpoznawania, monitorowania, prognozowania i podejmowania różnego rodzaju inicjatyw aplikacyjnych, eksperymentalnych, reformatorskich czy innowacyjnych z udziałem najbardziej kreatywnych edukatorów i naukowców, we współpracy z firmami hard- i softwarowymi, z kreatorami wirtualnego świata. Ta przestrzeń de facto niewiele się różni od tej, w której na co dzień spotykamy się ze sobą czy swoimi uczniami, wychowankami lub podopiecznymi.

Nie straszmy społeczeństw, a szczególnie młodego pokolenia mediami, wirtualnym światem, gdyż sami wykluczamy się w ten sposób z ich przestrzeni i pośredniej sfery publicznej jako niewiarygodni, bo politycznie poprawni komentatorzy ideologicznie marginalnych zjawisk. Patologie zawsze miały miejsce i mieć będą, bez względu na to, jak bardzo będziemy chcieli wprowadzać profilaktykę, izolować się od nich lub też wyolbrzymiać w nieuzasadniony naukowo sposób rzekomą powszechność ich występowania w całej lub większej części populacji. Pedagogika nigdy nie była i nie powinna być nauką straceńców, frustratów, pesymistów, mainstreamowych i dobrze sprzedających się w mediach quasi ekspertów i ekspertyz, gdyż ich wartość traci swoją moc ważności z dniem ich opublikowania. Podstawową rolę pedagoga jest prowadzenie

wzwyż, pozytywne i czynne towarzyszenie innym w ich życiu i rozwoju, czujne, wrażliwe i empatyczne współbycie z naszymi dziećmi i młodzieżą, a w dzisiejszych czasach może w sposób szczególny także z osobami dorosłymi i starszymi, bo znacznie powiększa się strefa analfabetyzmu komunikacyjnego w dobie nowych technologii i pogłębi luka pokoleniowa.

Zło jest medialne i świetnie się sprzedaje, ale na szczęście to nie ono przeważa w świecie, także wirtualnym. Pedagogika zaś nie jest od szerzenia marginaliów zła obu światów, gdyż w ten sposób przyczynia się do jego namnażania, powiększania, a nie kreowania pozytywnej socjalizacji, wychowania i samowychowania czy samo-realizacji każdej osoby. Rozumiem, że można łatwo i szybko uzyskać na tej podstawie awans naukowy, świetnie prosperować z tytułu wygłaszania referatów, wyjazdów na zagraniczne konferencje, prowadzenia szkoleń, kursów i pisania ekspertyz, bo modą staje się to, co jest doraźnie niepokojące i znajduje się w centrum publicznej uwagi. Nie ma to jednak wiele wspólnego z nauką o wychowaniu. Z powodu ZŁA, patologii, krzywd, nie można ignorować sfery wirtualnego świata, a tym bardziej nią straszyć czy się na nią obrażać, gdyż byłoby to równoznaczne z wykluczaniem się jako pedagogów z możliwego i koniecznego działania, a przede wszystkim naszej obecności i zaangażowania.

To, że mamy archaiczny, z ubiegłego wieku system szkolny, centralistyczny, a więc totalnie nieprzystający ani ustrojowo, ani społecznie, a już na pewno nie pedagogicznie do ponowoczesnego świata, nie oznacza, że będzie lepiej, jak utrzymamy świetne samopoczucie rządzących ignorantów, by mogli dalej zaspokajać prywatne i partyjne potrzeby kosztem milionów objętych obowiązkiem szkolnych dzieci i młodzieży. Rozumiem, że można na tym świetnie zarabiać, że już niektórzy grzeją się do kolejnych milionowych dotacji na edukację, która będzie dzielona w samorządach. Czyż nie po to toczona była walka partyjnych sił właśnie o sprawowanie władzy w samorządach przez kolejne lata? Tyle tylko, że te środki będą – podobnie jak dotychczasowe – wydane na prostą ich kon-

sumpcję, reprodukcję władztwa i wzmocnienie koleśi, a nie zmianę jakości polskiej edukacji!

Bez decentralizacji i samorządności szkolnictwa i bez uspołecznienia zarządzania nim nie wyjdziemy z głęboko zakorzenionych w edukacji pozostałości „homosowietyzmu” i nie będziemy w stanie sprostać konstruowaniu nowoczesnego i efektywnego kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń w naszym kraju, nie sprostawy wyzwaniom ponowoczesności. Polskiej oświacie potrzebna jest strukturalna, programowa i metodyczna rewolucja, by z każdym kolejnym rokiem nie marnować na nią środków publicznych. Dla rozwoju emocjonalnego, społecznego i komunikacyjnego dzieci powinna być zwiększona troska o takie formy zajęć jak: czytanie, opowiadanie, słuchanie, zabawy, przedstawienia i muzykowanie. Należy skończyć z jednorodną i jednolitą edukacją szkolną na rzecz wprowadzania różnorodności i wielokulturowości. Szkoła powinna stać się swoistego rodzaju domem uczenia się, laboratorium – warsztatem edukacyjnym, zaś nauczyciel powinien przejść na pozycję doradcy edukacyjnego i rozwojowego uczniów.

Kluczem do rozwiązywania powyższych problemów edukacji może być m.in.:

- wykorzystanie nowoczesnych form integralnego uczenia się (bloki tematyczne zamiast przedmiotowego nauczania)
- multimedialne uczenie się (lub tele-uczenie się);
- uczenie się warsztatowe (treningi różnych kompetencji) zamiast nauczania;
- nauczyciel jako „trener – doradca” („coach”) zamiast nadawcy wiedzy;
- odstąpienie od 45 minutowych lekcji;
- wprowadzenie form zajęć otwartych i metody projektów zamiast frontального nauczania skoncentrowanego na nauczycielu.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> P. Struck, *Erziehung von gestern, Schüler von heute, Schule von morgen*, München, Wien: Carl Hanser Verlag 1997.



Powyższe zmiany powinny uczynić proces uczenia się bardziej efektywnym, motywującym i dbającym o całościowy rozwój fizyczny, psychiczny, społeczny i polityczny uczniów. Zyskuje się bowiem dzięki temu więcej czasu na ruch, zabawę, współdziałanie z osobami znaczącymi, pracę z partnerem i grupową, rozwój kompetencji poznawczych, działaniowych i w zakresie rozwiązywania konfliktów, na prewencję, kompensację i integrację treści nauczania. Komputerowa „tele-edukacja” w formie „domowej nauki” („Homelearnings”) pozwala na optymalne wykorzystanie czasu do uczenia się, gdyż jej uczestnicy mogą sami regulować tempo opanowywania określonych treści, powtarzania ich, poszerzania i integrowania z innymi wiadomościami. Zwraca się także uwagę na to, iż tele-edukacja redukuje u nauczycieli syndrom wypalenia zawodowego, minimalizuje problemy dyscyplinarne, niweluje efekty niesprawiedliwego oceniania uczniów (zaniżania czy zawyżania ich rzeczywistych osiągnięć).

Wyposażając szkołę w perfekcyjne programy edukacyjne redukuje się też bezpośredni, negatywny wpływ niektórych nauczycieli na uczniów. Dzięki tele-edukacji z zastosowaniem komputera można opanować wiedzę przekazywaną w toku lekcji w czasie krótszym o co najmniej trzy tygodnie, a przy tym o ten sam okres redukcji tempa uczenia się powiększa się trwałość zapamiętywanych treści. Internet nie jest internatem, a zatem obcowanie uczniów z multimedialnym światem musi być odpowiednio dozowane. Należy w nich ukształtować też krytyczny dystans do niego, aby uczniowie nie zostali zniewoleni przez media. Nauczyciele zyskują czas na kształcenie wśród uczniów kompetencji, które zaniedbuje tele - edukacja, a mianowicie twórczość, wrażliwość społeczno - moralna, wprowadzanie w świat wartości, aktywność ruchowa, nawiązywanie relacji społecznych, zaspokajanie potrzeb emocjonalnych, radzenie sobie z sytuacjami konfliktowymi itp.

Demokracja wymaga nie tylko społecznej, ale i politycznej dojrzałości od absolwentów szkół, toteż niezmiernie ważne jest przygotowywanie młodego pokolenia do odpowiedzialnego wyboru wartości i podejmowania zgodnie z nimi decyzji. To społeczeństwo

przemysłowe potrzebuje szkoły nauczającej, podającej wiedzę, zaś społeczeństwo informatyczne powinno ten typ instytucjonalnej edukacji zastąpić szkołą – laboratorium (Lernwerkstatt), w której dominować będzie kształcenie kompetencji kluczowych jak umiejętność zdobywania informacji i działania, zdolność do współdziałania w grupie, twórczość i umiejętność myślenia globalnego.

Nawet wówczas, kiedy szkoła musiałaby ustąpić miejsca edukacji na odległość, to i tak nadal będziemy ją nazywać szkołą, choć już inaczej będziemy ją postrzegać. Zostaną z niej usunięte programy nauczania, które tłumią twórczość uczniów. Nie będzie się także dzielić uczniów na zespoły klasowe zgodnie z ich wiekiem życia, gdyż w ten sposób uniemożliwia im się wzajemne uczenie się od siebie. Szkoła przyszłości będzie bardziej naturalna i organizowana na wzór wychowywania małych dzieci to znaczy, że uczenie się, życie i miłość nie będą w niej od siebie oddzielane. Praca z komputerem stworzy im ogromne możliwości rozwijania swojego potencjału twórczości i osiągnięć. Będą mogły komponować muzykę, pisać, czytać, rysować, liczyć, komunikować się czy po prostu bawić. Nawet, jeśli ktoś uważa, że w swojej odpowiedzi na tytułowe pytanie mojego tekstu ma rację, (...) *to wcale nie oznacza, że racja ta odnosi się do wszystkiego, a to, że nie ma się racji, nie oznacza, że nie ma się jej w odniesieniu do niczego.*<sup>30</sup>

## **Inkontrologia wyjściem ku zdrowym relacjom międzyludzkim**

Filozof społeczny, a zarazem twórca inkontrologii – Andrzej Nowicki wskazał na możliwości przygotowywania przestrzeni wspólnych spotkań pedagogów, psychologów, nauczycieli, terapeutów, księży, opiekunów, rodziców itp., dzięki którym możliwe

---

<sup>30</sup> J.-CV. Kaufmann, Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu, przeł. K. Wakar, Warszawa: Oficyna Naukowa 2004, s. 127.

będzie pogodzenie dwóch światów codziennego życia dzieci i dorosłych, a mianowicie:

1. Jeżeli chcemy dostrzec pozytywne wartości, ale i ostrzec przed negatywnymi doświadczeniami osób spotykających się z nimi w obu przestrzeniach (realnej i wirtualnej), to warto identyfikować wzajemne oczekiwania, czyli gorące pragnienia, aby to, co się odbyło i udało albo co dopiero projektujemy, w wyniku troski o jego przebieg lub obaw, o wynikające z niego zakłócenia, sprzyjało pożądanym i dobrym skutkom;
2. Wychodząc z założenia, że „źródła nie zapytywane milczą”, należy formułować najważniejsze pytania, które – jak potężne magnesy – będą wymagały odpowiedzi, oddzielając to, co istotne, od tego, co drugorzędne.<sup>31</sup>
3. owocnymi i wzbogacającymi nas spotkaniami są przede wszystkim spotkania z tym, co inne, nowe, odmienne toteż należy wypełnić przestrzeń spotkania wrażliwością na inność, nowość, odmiennność, niezwykłość, różnorodność.<sup>32</sup>
4. owocnym spotkaniem nie jest takie spotkanie, które odbiera nam naszą osobowość, ale takie, które ją wzbogaca, toteż należy wypełnić przestrzeń planowanego spotkania postawą krytyczną, oceniającą w sposób samodzielny wszystkie treści spotkania.<sup>33</sup>
5. najważniejszym elementem umysłowej samodzielności, warunkującym posuwanie się naprzód, jest ujmowanie każdego przedmiotu (a także podmiotu), a więc i spotkania w aspekcie jego możliwości bycia innym, niż jest.<sup>34</sup>
6. Wypełnienie przestrzeni planowanych spotkań myślami i przedmiotami jest kompozycją, której walory mogą uczynić przestrzeń spotkań dziełem sztuki, a więc czymś, z czym warto się spotykać.
7. Celem spotkania nie może być wyłącznie wzbogacanie własnej osobowości osiągnane drogą interioryzacji najcenniejszych wartości nie-

---

<sup>31</sup> A. Nowicki, *Spotkania w rzeczach*, Warszawa: PWN 1991, s. 260

<sup>32</sup> Tamże, s. 261

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Tamże, s. 262

*sionych przez spotkane przedmioty(i podmioty), ale także i przede wszystkim wzbogacanie istniejącego świata dzieł ludzkich przez wytwarzanie nowych wartości. Tak więc przestrzeń spotkania powinna być wypełniona także tym, co wykracza poza spotkanie, czyli perspektywę eksterioryzacji naszej osobowości, która wzbogacana przez to spotkanie stworzy nowe dzieła, takie, których dotąd jeszcze nie było.*<sup>35</sup>

Internet zmienił świat, a świat zmienia internet. Edukacja nie może być spóźnionym włóczęgą w sieci. *Świat nie tyle się obsuwa, co galopuje w stronę nowej transnarodowej dystopii. (...) Internet, nasze najlepsze narzędzie służące wyzwoleniu, został przekształcony w najmniejbezpieczniejszego pomocnika totalitaryzmu, a jakim kiedykolwiek mieliśmy do czynienia. Internet stał się zagrożeniem dla ludzkiej cywilizacji. Te transformacje dokonały się po cichu, gdyż świadome ich osoby pracują w globalnym przemyśle inwigilacyjnym i nie mają motywacji, żeby przemówić. Pozostawiona w aktualnej trajektorii cywilizacja globalna w ciągu kilku lat stanie się postmodernistyczną dystopią inwigilacyjną, z której nikt poza najlepiej wyszkolonymi jednostkami nie będzie w stanie uciec.*<sup>36</sup>

Pedagogika jako nauka nie może być na czyichkolwiek usługach, ani rządu, ani rynku, a tym bardziej mediów informacyjnych, gdyż pseudosondażami wprowadza w błąd władze i opinię publiczną nie dając im nic w zamian. To interesariusze powinni być zainteresowani korzystaniem z prac badawczych, rzeczywiście naukowych, a nie sondażowych, by odpowiedzialnie kreować własne zadania (polityczne, oświatowe, producenckie, innowacyjne itp.). Skończmy zatem z biadoleniem. Jeśli w tytule tej debaty jest mowa o wyzwaniach, to warto dostrzec, że nie są one tak dla pedagogiki, jak i innych nauk społecznych, humanistycznych czy medycznych czymś nowym. Człowiek nadal jest tą samą istotą, która rozwija się i potrzebuje społecznego, w tym także profesjonalnego wsparcia,

---

<sup>35</sup> Tamże, s. 262-263.

<sup>36</sup> J. Assange, J. Appelbaum, A. Müller-Maguhn, J. Zimmermann, *Cyberpunks. Wolność i przyszłość internetu*, przeł. Marcin Machnik, Gliwice: Wydawnictwo HELION 2013.

nawet wówczas, kiedy zostanie już do końca poddany zewnętrznej inwigilacji i częściowo zaimplantowany elektroniką. Nauczycieli, opiekunów, wychowawców nie zastąpią roboty w tej roli, co nie oznacza, że roboty nie są potrzebne w edukacji szkolnej.





## Tranzycja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z edukacji na rynek pracy – perspektywa rodzica

**ABSTRACT:** Wojciech Otrębski, Katarzyna Mariańczyk, *Tranzycja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z edukacji na rynek pracy – perspektywa rodzica* [The transition of pupils with intellectual disability from education onto the labour market – the parent’s perspective]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 20, Poznań 2018. Pp. 47-76. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

**INTRODUCTION:** The interactive model of vocational rehabilitation includes two key components: the rehabilitated individual and the vocational rehabilitation environment. The interaction of these two elements should contribute to the improvement of vocational competencies of people with disabilities<sup>1</sup>. Due to the fact that parents are considered as the second main contributors (just after teaching staff) of vocational training as well as life and vocational orientation of children and teenagers<sup>2</sup>, the family environment can be treated as a significant part of the vocational rehabilitation of people with intellectual disability. Therefore, the aim of this study was to discover how parents of individuals with intellectual disability participate, if they do, in vocational training of their children.

---

<sup>1</sup> W. Otrębski, *Interakcyjny model rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2007, s. 56.

<sup>2</sup> J. Stankaitytė, N. Janonytė, J. Muriniene, A. Paszkowska-Rogacz, *Etapy rozwoju dziecka i wyboru kariery zawodowej*, [w:] *Moje dziecko wybiera karierę zawodową*, red. A. Paszkowska-Rogacz, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Łódź, 2008, s. 19-33.

**MATERIALS AND METHODS:** The study was conducted among parents of special vocational schools graduates using the survey ASZ-S-R by W. Otrębski and K. Mariańczyk. The results are based on the answers of 71 parents/guardians of graduates of special vocational schools located in South-East part of Poland.

**RESULTS:** Nearly 88% of respondents declared that they supported the vocational preparation of their children by holding talks about various vocational activities. Circa 40% of them also provided help to their children with disabilities to find employment (e.g. by searching for job advertisements); nevertheless, over a quarter do not engage in such an activity at all. Active participation of parents of graduates with intellectual disability is necessary to prepare their children to undertake vocational activities.

**KEY WORDS:** intellectual disability, employment, parents of students with intellectual disability

## Wstęp

Aktywność zawodowa i jej realizacja to ważny wyznacznik poziomu rozwoju osób dorosłych. Praca zawodowa jest nie tylko podstawą materialnego bytu człowieka, ale także zapewnia mu współuczestniczenie w rzeczywistości społecznej, dając poczucie bycia przydatnym i ważnym<sup>3</sup>. Podejmowanie aktywności zawodowej jest postrzegane także jako jeden z wyznaczników zdrowia<sup>4</sup>. W przypadku osób niepełnosprawnych do wymienionych wyżej dodaje się także perspektywę rehabilitacyjną, która nadaje aktywności zawodowej znaczenie jeszcze szersze – jest ona spostrzegana jako działania przywracające lub w ogóle umożliwiające funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w ogólnodostępnym, głównym nurcie społecznego życia<sup>5</sup>. Aktywność zawodowa, w jakimś sensie dokumentuje

---

<sup>3</sup> A. Jachnis, *Psychologia organizacji*, Difin, Warszawa, 2008, s. 15.

<sup>4</sup> K. Hildt-Ciupińska, J. Bugajska J., *Rola zachowań prozdrowotnych w promocji zdrowia pracowników*, „Bezpieczeństwo Pracy” 2011, nr 9, s. 10-13.

<sup>5</sup> D. Becker-Pestka, *Aktywizacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych – problemy i wyzwania*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2012, nr 4, s. 29-50.



sukcesy osoby niepełnosprawnej w kompensacji ograniczeń, które niepełnosprawność spowodowała. Natomiast niepełnosprawni, którzy nie mają pracy doświadczają z tego powodu wielu dodatkowych trudności, przez co pogłębia się ich niepełnosprawność w sensie zawodowym czy społecznym<sup>6</sup>.

Biorąc pod uwagę dynamiczne zmiany rynku pracy, pojawianie się nowych i zanikanie obecnych od dawna zawodów, przeobrażenia jakim ulegają kierunki rozwoju przemysłu i usług, można przewidywać, że osobom z niepełnosprawnością intelektualną będzie trudno poruszać się w tym obszarze na tyle efektywnie, by móc konkurować z rówieśnikami sprawnymi. Brakuje w literaturze przedmiotu opracowań, które w sposób całościowy pokazywałyby sytuację psychospołeczną osób z niepełnosprawnością intelektualną na polskim rynku pracy. Z tych dostępnych w piśmiennictwie międzynarodowym ciekawy obraz, dający pewne wyobrażenie o sytuacji żyjących tam osób niepełnosprawnych intelektualnie na rynku pracy, odnajdujemy śledząc wyniki analiz przeprowadzonych w Kanadzie. W grupie wiekowej 35-44 lat zatrudnienie znajduje 84,4 % osób sprawnych, 64,7% osób niepełnosprawnych (niepełnosprawności inne niż intelektualna) oraz 32,6% osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zróżnicowanie w poziomie zatrudnienia widać wyraźnie już w przypadku grupy młodszej (15-24 lata), w której pracę znajduje 15,5% osób z niepełnosprawnością intelektualną, prawie 50% w osób z innymi niepełnosprawnościami oraz 58,1% osób sprawnych<sup>7</sup>.

W Polsce dane o skali aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością umysłową nie zmieniają się od lat i są znacznie mniej optymistyczne. Z opracowań przygotowywanych między innymi

---

<sup>6</sup> R. Ossowski, *Jakość życia – efektywne pełnienie ról rodzinnych i zawodowych*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny. Rodzina i praca*, red. M. Kościelska, B. Aouil, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 2004, s. 21–35.

<sup>7</sup> C. Crawford, *The Employment of People with Intellectual Disabilities in Canada: A Statistical Profile*, Institute for Research on Inclusion and Society, Toronto, 2011, s. 10.

przez PFRON<sup>8</sup> wyłania się obraz, że osoby niepełnosprawne intelektualnie (zwłaszcza te z głębszą niepełnosprawnością) potrzebują szczególnego wsparcia, by odnaleźć się na rynku pracy<sup>9</sup>. Raport PFRON<sup>10</sup> podaje, że osoby niepełnosprawne intelektualnie są grupą najmniej aktywną zawodowo wśród wszystkich niepełnosprawnych i że odsetek nigdy nie pracujących zwiększa się wraz ze stopniem niepełnosprawności umysłowej (na przykład wśród osób ze znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej 82% nigdy nie pracowało, a pracuje tylko 6%).

Dostępny stan wiedzy może wzbudzać w czytelniku poczucie pewnego paradoksu. Z jednej strony statystyki informują nas o tym, że praca dla osób niepełnosprawnych intelektualnie jest trudnodostępna, z drugiej strony mamy dane wskazujące, że praca zawodowa dla tych osób ma szczególnie walor rehabilitacyjny. Aktywność zawodowa jest wyrazem normalności (życia tak jak rówieśnicy), dorosłości, niezależności, decyzyjności – czyli tych cech, których potocznie/stereotypowo nie kojarzy się z dorosłymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Tymczasem wyniki badań pokazują, że możliwość samookreślenia siebie i decydowania o sobie przez te osoby – w tym także w kontekście pracy zawodowej – jest dla

---

<sup>8</sup> Raport PFRON, *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Perspektywa osób z upośledzeniami umysłowymi*, <https://www.pfron.org.pl/download/1/7782/RaportCZESC6z6Numyslowafinal.pdf> [dostęp: 5.07.2017]

<sup>9</sup> E. Wapiennik, *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Raport. Polska*, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Warszawa, 2005, 112; E. Wapiennik, *Zatrudnianie osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce w świetle rozważań unijnych*, „Szkola Specjalna” 2006, nr 1, s. 23-34; M. J. Gacek, J. Nycz, *Sytuacja na rynku pracy osób z lekkim stopniem niepełnosprawności umysłowej po ukończeniu nauki w szkole zawodowej*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2014, nr 2, s. 95-106.

<sup>10</sup> Raport PFRON, *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Perspektywa osób z upośledzeniami umysłowymi*, <https://www.pfron.org.pl/download/1/7782/RaportCZESC6z6Numyslowafinal.pdf> [dostęp: 5.07.2017]

nich jednym z kluczowych wyznaczników jakości życia ich<sup>11</sup>. Pojęcie aktywności zawodowej przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną sprawia, że w perspektywie społecznej zmienia się ich pozycja. Przestają być one tylko biorcami (np. wsparcia), ale stają osobami pełniącymi wysoko walidowaną społecznie rolę osoby pracującej zawodowo. Dzięki temu pozytywnie zmienia się percepcja tej osoby i jej znaczenie w społeczności<sup>12</sup>.

## Tranzycja z edukacji na rynek pracy

Przyjmując perspektywę rozwojową głównymi zadaniami wczesnej dorosłości – czyli okresu w którym absolwenci zawodowych szkół specjalnych konfrontują się z rynkiem pracy – są działania ukierunkowane na założenie rodziny oraz podjęcie pracy<sup>13</sup>. Podjęcie pracy zawodowej po ukończeniu edukacji opisuje się współcześnie jako *tranzycję* z edukacji na rynek pracy<sup>14</sup>. Każda tranzycja jest to ważny moment w życiu ludzi, także osób z niepełnosprawnością intelektualną<sup>15</sup>. Wydarzenie to zaliczane jest przez E.H. Ericksona<sup>16</sup> do tranzycji rozwojowych i określane w literaturze

---

<sup>11</sup> M.L. Wehmeyer, B. H. Abery, *Self-determination and choice*, „Intellectual and Developmental Disabilities” 2013, nr 5, s. 399–411.

<sup>12</sup> S. Kowalik, *Psychologia rehabilitacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Warszawa, 2007; D. Kobus-Ostrowska, *Instrumenty aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych w Polsce – stan i potrzeby*, „Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, 2013, nr 7, 99-112.

<sup>13</sup> J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa, 2011, s. 295.

<sup>14</sup> B. Rożnowski, *Sytuacja psychologiczna młodzieży wchodzącej na rynek pracy w perspektywie doradztwa zawodowego*, [w:] *Nauka pracy, doradztwo zawodowe i przedsiębiorczość młodzieży*, red. A. Biela, Kancelaria Senatu RP, Warszawa, 2007, s. 75-88.

<sup>15</sup> W. Otrębski, G. Wiącek, E. Domagała-Zyśk, B. Sidor-Piekarska, *Jestem dorosły – chcę pracować. Program wspierający młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przejścia z edukacji na rynek pracy*, Europerspektywa, Lublin, 2012, s. 127.

<sup>16</sup> B. Rożnowski, *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce*, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2009, s. 39.

jako potencjalnie kryzysogenne<sup>17</sup> mogące powodować u młodej osoby zagubienie, zwłaszcza jeśli nie towarzyszy temu procesowi wsparcie<sup>18</sup>. Tranzycja jest tu widziana jako proces, który obejmuje nie tylko zdobycie, ale także utrzymanie pracy. Takie ujęcie tego zjawiska wyraźnie sugeruje, że młody człowiek wchodzący na rynek pracy potrzebuje – w zależności od indywidualnych cech i umiejętności – adekwatnego wsparcia, by okres ten był pozytywny i przebiegał pomyślnie.

Każdy rodzaj tranzycji można widzieć jako efekt procesu przygotowania do niej. W przypadku przejścia z edukacji do rynku pracy, przygotowanie obejmuje całość wcześniejszej edukacji – w tym zawodowej – osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Edukacja z pewnością stanowi jeden z filarów rehabilitacji zawodowej, a od jej celowości i efektywności będzie zależeć to jak młoda osoba odnajdzie się na rynku pracy, czy uzyska i utrzyma zatrudnienie. Jak podaje Gajdzica<sup>19</sup> nauka przez cały okres uczestnictwa w edukacji – począwszy od szkoły podstawowej – ma przygotowywać osobę do uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym, a także do pracy zgodnie z jednostkowymi możliwościami oraz społeczno-gospodarczymi potrzebami kraju. Edukacja od początku ma umożliwiać poznawanie rzeczywistości zawodowej, zdobywanie informacji o pracy, rozpoznawanie swoich zawodowych zainteresowań i predyspozycji, aby w łagodny sposób dokonać wyboru zawodu, kształcenia zawodowego, a potem podjąć pracę.

---

<sup>17</sup> A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy: psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań, 2016, s. 104.

<sup>18</sup> B. Roźnowski, *Sytuacja psychologiczna młodzieży wchodzącej na rynek pracy w perspektywie doradztwa zawodowego*, [w:] *Nauka pracy, doradztwo zawodowe i przedsiębiorczość młodzieży*, red. A. Biela, Kancelaria Senatu RP, Warszawa, 2007, s. 75-88.

<sup>19</sup> Z. Gajdzica, *Wpływ treści kształcenia na wybór zawodu przez uczniów lekko upośledzonych umysłowo*, [w:] *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, red. R. Kwiecińska, M. J. Szymański, Instytut Nauk o Wychowaniu Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków, 2001, s. 390-401.

Rozwój zawodowy człowieka określa się w literaturze jako „ukierunkowany proces przemian świadomości jednostki, które powstają w wyniku współzależnego oddziaływania na siebie przedmiotu i podmiotu w poszukiwaniu swojego miejsca w podziale pracy, twórczym przekształcaniu siebie i swojego środowiska materialnego, społecznego i kulturalnego”<sup>20</sup>. Proces rozwoju zawodowego można scharakteryzować poprzez następujące po sobie etapy. Pierwszy z nich to okres preorientacji zawodowej (do około 11 roku życia), który obejmuje: obserwacje i naśladownictwo czynności zawodowych, gromadzenie wiedzy o zawodach i czynnościach zawodowych, korzystanie ze źródeł wiedzy o zawodach i czynnościach oraz pojawianie się zawodowych marzeń dziecięcych. Drugi etap nazywa się orientacją zawodową (12-15 lat) i dotyczy on podejmowania decyzji i jej realizację odnośnie do wyboru zawodu i szkoły. Trzeci etap obejmuje uczenie się zawodu (16-25 lat). Następny etap – trwający do ok. 60-70 roku życia to czas pracy zawodowej dorosłych. Jako ostatni wymienia się etap następujący po przejściu na emeryturę i nazwany czasem reminiscencji zawodowej emerytów, podczas której dokonuje się obrachunku minionego życia społeczno-zawodowego<sup>21</sup>.

Analizując proces zmian w doradztwie zawodowym i ujmowaniu zagadnień z nim związanych Bańka<sup>22</sup> sugeruje, że koniecznym jest dostrzeżenie, iż obecny trend nakładania się na siebie teorii osobowości, teorii rozwoju jednostki w cyklu życia oraz teorii doradztwa kariery skłaniać powinien do spojrzenia na rozwój zawodowy człowieka i udzielania mu pomocy zindywidualizowanej (spersonalizowanej), skrojonej na potrzeby, cele i specyficzne kon-

---

<sup>20</sup> K.M. Czarniecki (red.), *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec, 2008, s. 198.

<sup>21</sup> K.M. Czarniecki, *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2007, nr 2, 37-50.

<sup>22</sup> A. Bańka, *Nowe trendy w doradztwie kariery, pośrednictwie pracy, szkoleniach*, [w:] *Nowoczesne doradztwo kariery, pośrednictwo pracy, formy szkolenia młodzieży*, red. Cz. Noworol, OHP Komenda Główna, Warszawa, 2010, s. 32-47.

teksty rozwoju oraz działania konkretnej osoby. Zasady te powinny odnosić się zarówno do osób sprawnych, jak i niepełnosprawnych.

Gajdzica<sup>23</sup> dookreśla, że w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną cały proces edukacji powinien być nastawiony na przygotowanie zawodowe. Wskazuje, że podobnie jak wobec uczniów sprawnych, tak i wobec tych z niepełnosprawnością umysłową w klasach początkowych szkoły podstawowej powinna być prowadzona preorientacja zawodowa, w starszych klasach szkoły podstawowej – orientacja zawodowa, zaś w szkołach zawodowych praktyczna nauka zawodu.

Szczególnie ważne sugestie dla procesu tranzycji młodych osób niepełnosprawnych intelektualnie z szkoły na rynek pracy znajdujemy w opartym na przesłankach ICF interakcyjnym modelu rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością umysłową<sup>24</sup>. Wskazuje się w nim dwa kluczowe elementy: osobę rehabilitowaną oraz środowisko bliższe (sytuacje) i dalsze (otoczenie społeczne) rehabilitacji zawodowej. Jakościowa zmiana funkcjonowania zawodowego dokonuje się wówczas poprzez zwiększenie poziomu kompetencji zawodowych osób z niepełnosprawnością umysłową, jako efekt interakcji tychże elementów. Uwzględniając fakt, że w literaturze przedmiotu jako główne źródło przygotowania zawodowego oraz orientacji życiowej i zawodowej dzieci i młodzieży, obok środowiska szkoły, wymienia się rodziców<sup>25 26 27</sup>, środowisko

---

<sup>23</sup> Z. Gajdzica, *Wpływ treści kształcenia na wybór zawodu przez uczniów lekko upośledzonych umysłowo*, [w:] *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, red. R. Kwiecińska, M. J. Szymański, Instytut Nauk o Wychowaniu Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków, 2001, s. 390-401.

<sup>24</sup> W. Otrębski, *Interakcyjny model rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2007, s. 56.

<sup>25</sup> J. Stankaitytė, N. Janonytė, J. Muriniene, A. Paszkowska-Rogacz, *Etapy rozwoju dziecka i wyboru kariery zawodowej*, [w:] *Moje dziecko wybiera karierę zawodową*, red. A. Paszkowska-Rogacz, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Łódź, 2008, s. 9.

<sup>26</sup> M. Grigal, A. Deschamps, *Transition education for adolescents with intellectual disability*, [w:] *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*, red. M. L. Wehmeyer, K. Webb, Routledge/Taylor & Francis Group, New York 2012, s. 398-416.

rodzinne traktować należy jako konieczną i ważną część praktyki rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością umysłową<sup>28</sup>.

W zagranicznej literaturze przedmiotu także podkreśla się od wielu lat bardzo wyraźnie, że na sukces tranzycji z edukacji na rynek pracy składają się różne czynniki, przy czym główną rolę odgrywają: cechy osoby niepełnosprawnej, cechy i specyfika funkcjonowania rodziny, doświadczenia szkolne oraz wsparcie otoczenia społecznego po zakończeniu edukacji<sup>29</sup>.

## Rodzice jako grupa wspierająca proces tranzycji

Przyjmując, że każdy rodzic chce dla swojego dziecka tego, co najlepsze, pragnie by było szczęśliwe i mogło realizować swój po-

---

<sup>27</sup> A. Holwerda, S. Brouwer, M.R. de Boer, J.W. Groothoff, J.J.L. van der Klink, *Expectations from different perspectives on future work outcome of young adults with intellectual and developmental disabilities*, „Journal of Occupational Rehabilitation” 2015, nr 1, s. 96-104.

<sup>28</sup> W. Otrębski, G. Wiącek, E. Domagała-Zyśk, B. Sidor-Piekarska, *Jestem dorosły – chcę pracować. Program wspierający młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przejścia z edukacji na rynek pracy*, Europerspektywa, Lublin, 2012, s. 235.

<sup>29</sup> J. Blackorby, A. Knokey, M. Wagner, P. Levine, E. Schiller, C. Sumi, *What makes a difference? Influences on outcomes for students with disabilities*, SRI International, Menlo Park, 2007, s. 159; S. Jekielek, B. Brown, *The transition to adulthood: Characteristics of young adults ages 18 to 24 in America (Report from the Annie E. Casey Foundation, Population Reference Bureau, and Child Trends)*, <http://ilscertification.com/resources/transitontoadulthood.pdf> [dostęp 1.10.2017]; C.K. Papay, *Best Practices in Transition to Adult Life for Youth with Intellectual Disabilities: A National Perspective Using the National Longitudinal Transition Study-2*. Theses and Dissertations, Lehigh University, <http://preserve.lehigh.edu/etd/1128/> [dostęp 10.09.2017]; C.K. Papay, L.M. Bambara, *Best Practices in Transition to Adult Life for Youth With Intellectual Disabilities*, „Career Development and Transition for Exceptional Individuals” 2014, nr 3, s. 136-148; A.M.T Prince, J.Hodge, W.C. Bridges, *Predictors of Postschool Education/Training and Employment Outcomes for Youth With Disabilities*, „Career Development and Transition for Exceptional Individuals” 2017, nr 2, s. 77-87.; J.M. Keel, L.S. Cushing, J.M. Awsumb. *Post-School Visions and Expectations of Latino Students With Learning Disabilities, Their Parents, and Teachers*, „Career Development and Transition for Exceptional Individuals” 2017, nr 2, s. 88-98.

tencjał, należy zauważyć, że narodziny i wychowanie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną to duże wyzwanie dla systemu rodzinnego. Rozwój odbiegający od normy, wyzwania edukacyjne, szczególnie i uzasadniona troska o przyszłość dziecka – to tylko wybrane trudności z którymi zmierzyć się muszą rodzice<sup>30</sup>.

W sytuacji rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną ta troska ma wymiar szczególnie, przepełniony świadomością, że aktywny udział rodziców w życiu ich dziecka zapewne będzie bardziej intensywny i zdecydowanie dłużej trwający niż w przypadku osób sprawnych<sup>31</sup>. To zatroskanie dotyczy także sytuacji aktywności zawodowej.

Aby środowisko rodzinne mogło realizować swoje zadania w procesie wsparcia młodej osoby z niepełnosprawnością w przygotowaniu zawodowym oraz realizowaniu aktywności zawodowej musi samo mieć swego rodzaju „siłę” i świadomość, że jego udział w tym przedsięwzięciu jest bardzo ważny. Wydaje się, że dynamika codzienności wychowania dzieci z niepełnosprawnością umysłową jest tak ogromna, iż dla wielu rodziców takie elementy przyszłości dziecka jak praca zawodowa, czynności zawodowe, zarabianie pieniędzy mogą być zbyt mało realne, odległe i przez to pomijane, traktowane marginalnie. Doświadczenie konieczności towarzyszenia swojemu dziecku niemalże w każdej chwili jego życia, nierzadko prowadzi rodziców wprost do uznania, że ich dzieci do jakiegokolwiek aktywności zawodowej i samodzielności nie nadają się z uwagi na ich niepełnosprawność. Prezentujący takie podejście nawet nie próbują wytwarzać pewnej sprzyjającej atmosfery, klimatu, przestrzeni by dziecko, a z czasem młody człowiek, mógł rozpoznać

---

<sup>30</sup> A. Żyta, *Problemy rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, red. A. Żyta, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, 2010, s. 7-14.

<sup>31</sup> K. Ćwirynkało, *Teraźniejszość i przyszłość osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w opiniach ich rodziców*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, red. A. Żyta, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, 2010, s. 55-70.



swoje preferencje zawodowe i realnie kształtować swoje kompetencje mając przekonanie, że jego aktywność zawodowa jest możliwa<sup>32</sup>.

Oczekiwania społeczne wobec rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, iż powinni oni wspierać dziecko bardzo wszechstronnie, w tym także w przygotowywaniu do realizacji sfery zawodowej, może być też odbierane jako obciążenie i kolejne z zadań, które muszą wziąć na swoje barki, będąc i tak już mocno doświadczeni przez niepełnosprawność dziecka. Dodatkową trudnością w podejmowaniu tego działania może być poczucie, że inwestowanie w rozwój zawodowy dziecka z niepełnosprawnością intelektualną nie ma większego sensu, gdyż brakuje ofert pracy dla tych osób, a dla pracodawców nie są one szczególnie atrakcyjnymi pracownikami<sup>33</sup>. W rodzicach może się zatem pojawić poczucie zbędnego wydatkowania energii bez przekonania, że przyniesie to jakiegokolwiek pozytywny skutek. Kluczowym w tym kontekście staje się sposób postrzegania niepełnosprawności intelektualnej własnego dziecka. Okazuje się bowiem, że rodzice którzy subiektywnie postrzegają niepełnosprawność swojego dziecka jako mniej poważną, są bardziej skłonni do dostrzegania pozytywnych cech u swoich dzieci, na przykład zdolności do samokontroli. Spostrzeganie własnego dziecka także przez pryzmat możliwości, a nie tylko przez pryzmat ograniczeń w funkcjonowaniu, zdecydowanie wspiera widzenie dziecka w rolach podobnych do tych pełnionych przez jego rówieśników<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> B. Gumienny, *Funkcjonowanie dorosłych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – poglądy rodziców*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2016, nr 3, s. 92-112; Raport PFRON, *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Perspektywa osób z upośledzeniami umysłowymi*, [https://www.pfron.org.pl/download/1/7782/Raport\\_CZESC6z6Numyslowafinal.pdf](https://www.pfron.org.pl/download/1/7782/Raport_CZESC6z6Numyslowafinal.pdf) [dostęp: 5.07.2017]

<sup>33</sup> M.D. Davies, W. Beamish, *Transitions from school for young adults with intellectual disability: Parental perspectives on „life as an adjustment”*, „Journal of Intellectual and Developmental Disability” 2009, nr 3, s. 248-257.

<sup>34</sup> E.W. Carter, K.L. Lane, M. Cooney, K. Weir, C.K. Moss, W. MacHalicek, *Self-Determination among Transition-Age Youth with Autism or Intellectual Disability: Parent Perspectives*, „Practice for Persons with Severe Disabilities” 2013, nr 3, 129-138.

Dodatkowo rodzice, opiekunowie mogą mieć poczucie, że muszą zajmować się wszystkim, co dotyczy ich dziecka i nie otrzymują wystarczającego wsparcia ze strony instytucji, szkół, organizacji<sup>35</sup>. To stanowi kolejny element wpływający na poczucie dużego obciążenia – a nierzadko przeciążenia – opieką nad dzieckiem, także w okresie jego dorosłości i może predystynować do doświadczenia wypalenia sił<sup>36</sup>.

Rozumiejąc tranzycję jako ważny element rehabilitacji zawodowej i społecznej młodego człowieka z niepełnosprawnością intelektualną dostrzega się brak systemowych, przemyślanych rozwiązań tej kwestii, i choć podejmowane są pewne działania w tym obszarze to nie można jednak mówić o spójnej, jednolitej koncepcji uwzględniającej specyfikę odbiorców i ich rzeczywiste potrzeby w tym zakresie<sup>37</sup>. Sytuacja ta nie dotyczy wyłącznie Polski, co pokazują badania prowadzone w Australii<sup>38</sup> czy Chinach<sup>39</sup>, w których

---

<sup>35</sup> Z. Kazanowski, S. Byra, *Opinie rodziców młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim na temat pomocy udzielanej rodzinie*, [w:] Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych, red. G. Kwaśniewska, A. Wojnarska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2004, s. 137-148; A.P. McDonnell, C. Nelson, *Parent and family involvement*, [w:] Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities, red. J. McDonnell, M.L. Hardman, Sage Publications Inc, Thousand Oaks, 2010, s. 115-145; B. Szczupał, *Zasada pomocniczości w systemie opieki nad rodziną z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną – założenia a rzeczywistość*, [w:] Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności, red. A. Żyta, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, 2010, s. 85-99.

<sup>36</sup> M. Dąbrowska, *Zjawisko wypalenia wśród matek dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2005, s. 38.

<sup>37</sup> D. Becker-Pestka, *Aktywizacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych – problemy i wyzwania*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2012, nr 4, s. 29-50.

<sup>38</sup> M.D. Davies, W. Beamish, *Transitions from school for young adults with intellectual disability: Parental perspectives on „life as an adjustment”*, „Journal of Intellectual and Developmental Disability” 2009, nr 3, s. 248-257.

<sup>39</sup> T. Xu, I. Dempsey, P. Foreman, *Views of Chinese parents and transition teachers on school-to-work transition services for adolescents with intellectual disability: A qualita-*

poszukuje się rozwiązania podobnych problemów związanych z tranzycją z uwzględnieniem środowiska nauczycieli i rodziców młodych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną.

„W kształtowaniu i wyrabianiu się postaw osób niepełnosprawnych wobec własnej pracy rodzina i otoczenie społeczne odgrywa olbrzymią rolę. Dziecko niepełnosprawne wymaga znaczącego wsparcia, szczególnie na wyższych etapach edukacji”<sup>40</sup>. Dla osób niepełnosprawnych intelektualnie rodzina jest często jedyną grupą społeczną, która udziela im wsparcia i również decydującą o ich aktywności i uczestnictwie<sup>41</sup>.

Uwzględniając powyższe informacje, a przede wszystkim fakt, że rodzice, są wymieniani, obok kadry szkolnej i doradczej, jako główne źródło przygotowania zawodowego oraz orientacji życiowej i zawodowej dzieci i młodzieży<sup>42</sup> celem badań było dokonanie charakterystyki bezpośrednich i pośrednich sposobów zaangażowania rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną w przygotowanie zawodowe swoich dzieci (absolwentów zawodowych szkół specjalnych). Nie analizowano zróżnicowania wyżej wymienionych oddziaływań ze względu na płeć absolwentów.

---

*tive study*, „Journal of Intellectual and Developmental Disability”, 2014, nr 4, s. 342-352.

<sup>40</sup> J. Bartkowski, *Między stygmatyzacją a odrzuceniem. System szkolny a przygotowanie zawodowe młodych osób niepełnosprawnych*, [w:] *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia*, red. E. Giermanowska, Fundacja Instytutu Spraw Publicznych Warszawa, 2007, s. 213.

<sup>41</sup> A. Ostrowska, J. Sikorska, B. Gąciarz, *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, 2001, s. 92; Ż. Stelter, *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, 2009, s. 61.

<sup>42</sup> J. Stankaitytė, N. Janonytė, J. Muriniene, A. Paszkowska-Rogacz, *Etapy rozwoju dziecka i wyboru kariery zawodowej*, [w:] *Moje dziecko wybiera karierę zawodową*, red. A. Paszkowska-Rogacz, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Łódź, 2008, s. 9; W. Otrębski, G. Wiącek, E. Domagała-Zyśk, B. Sidor-Piekarska, *Jestem dorosły – chcę pracować. Program wspierający młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przejścia z edukacji na rynek pracy*, Europerspektywa, Lublin, 2012, s. 235.

## Metoda i grupa badana

W badaniach wykorzystano ankietę ASZ-S-R autorstwa W. Otrębskiego i K. Mariańczyk. Struktura ankiety obejmowała część wstępną (1), zasadniczą (2) oraz dotyczącą danych socjodemograficznych (3). W pierwszej z nich znajduje się szczegółowa instrukcja wypełniania dla rodziców/opiekunów absolwentów zawodowych szkół specjalnych. Część druga zawiera zestaw pytań służący poznaniu bezpośrednich i pośrednich sposobów zaangażowania rodziców absolwentów zawodowych szkół specjalnych w przygotowanie zawodowe ich dzieci. Na podstawie literatury przedmiotu<sup>43</sup> dookreślono wyznaczniki zachowania rodziców wskazujące na ich zaangażowanie w proces przygotowania zawodowego dzieci. Do wyznaczników bezpośrednich zaliczono: *prowadzenie rozmów o czynnościach zawodowych; dostarczanie informacji o zawodach; wspieranie przygotowania zawodowego; wspieranie w uzyskaniu zatrudnienia*. Z kolei zaangażowanie pośrednie wyrażało się poprzez ocenę przygotowania zawodowego zdobytego przez dzieci osób badanych w czasie pobytu w szkole oraz ocenę ich sytuacji na rynku pracy. Pytania zastosowane w ankiecie miały formę zamkniętą, jednakże przewidziano możliwość udzielenia własnej wypowiedzi w polu „inne” w przypadku, gdy dana kategoria nie dostarczała dopasowanej do danej sytuacji odpowiedzi. W trzeciej części ankiety rodzice/opiekunowie dokonują charakterystyki socjodemograficznej.

Ankiety rozesłano drogą pocztową do rodziców absolwentów z niepełnosprawnością intelektualną zamieszkujących na terenie województwa lubelskiego. Na 250 wysłanych ankiet, otrzymano 73

---

<sup>43</sup> E.W. Carter, K.L. Lane, M. Cooney, K. Weir, C.K. Moss, W. MacHalicek, *Self-Determination among Transition-Age Youth with Autism or Intellectual Disability: Parent Perspectives*, „Practice for Persons with Severe Disabilities” 2013, nr 3, 129-138; E.W. Carter, D. Austin, A.A. Trainor, *Predictors of Postschool Employment Outcomes for Young Adults With Severe Disabilities*, „Journal of Disability Policy Studies” 2012, nr 1, s. 50-63; J.L. Cmar, M.C. McDonnell, K.M. Markoski, *In-School Predictors of Post-school Employment for Youth Who Are Deaf-Blind*, „Career Development and Transition for Exceptional Individuals”, 2017, DOI: 10.1177/2165143417736057.

zwrotne. Ostatecznie do opracowania zakwalifikowano odpowiedzi uzyskane od 71 rodziców/opiekunów absolwentów specjalnych szkół zawodowych.

**Tabela 1.** Rozkład liczebności (f) i procent (P) badanych rodziców/opiekunów w poszczególnych kategoriach zmiennych socjodemograficznych

Zmienna	f	P
<b>Rodzic/Opiekun</b>		
matka	60	84,5
ojciec	8	11,3
opiekun prawny	3	4,2
<b>Miejsce zamieszkania</b>		
wieś	27	38,0
miasto do 20 tys. mieszk.	6	8,5
miasto od 21 tys. do 100 tys. mieszk.	20	28,2
miasto powyżej 100 tys. mieszk.	18	25,3
<b>Wykształcenie</b>		
podstawowe	9	12,7
zawodowe	36	50,6
średnie (ogólne lub zawodowe)	17	24,0
wyższe (zawodowe lub magisterskie)	9	12,7

Wśród osób biorących udział w badaniu największą podgrupę stanowiły matki niepełnosprawnych absolwentów zawodowych szkół specjalnych (84,5%). W zdecydowanie mniejszym stopniu w badaniu uczestniczyli ojcowie (11,3%) oraz prawni opiekunowie (4,2%) absolwentów. Większość rodziców, którzy wzięli udział w badaniu mieszka na wsi (38%), oraz w miastach o liczbie mieszkańców od 20 tys. do 100 tys. (28,2%). Dokładnie  $\frac{1}{4}$  grupy stanowią rodzice absolwentów mieszkający w dużym mieście (powyżej 100 tys. mieszkańców), zaś najmniejszą grupę stanowią rodzice pochodzący z małych (do 20 tys. mieszk.) miasteczek (8,5%). Połowa ba-

danych rodziców posiada wykształcenie zawodowe, blisko  $\frac{1}{4}$  z nich ukończyła szkołę średnią. W badanej grupie znalazły się dwie równoliczne reprezentacje rodziców z wykształceniem podstawowym i wyższym (po 12,7%) (tab.1).

Badani rodzice nadal sprawowali opiekę nad swymi niepełnosprawnymi umysłowo dziećmi, spośród których zdecydowana większość posiada wykształcenie zawodowe, tylko 7,1% edukację zakończyło na poziomie szkoły podstawowym (SPdP. Prawie wszyscy absolwenci (98,5%) nadal pozostają pod opieką swoich rodziców. Wśród absolwentów znalazła się tylko jedna osoba, która mieszka samodzielnie (tab. 2)

**Tabela 2.** Rozkład liczebności (f) i procent (P) dla dzieci badanych rodziców/opiekunów (absolwentów zawodowych szkół specjalnych i szkół przysposabiających do pracy) w wybranych kategoriach zmiennych socjodemograficznych

Zmienna	f	P
<b>Wykształcenie absolwenta</b>		
Podstawowe	5	7,1
Zawodowe	66	92,9
<b>Absolwent zamieszkuje</b>		
Samodzielnie	1	1,4
z rodzicami	69	97,2
brak danych	1	1,4

## Wyniki

Uzyskane wyniki badań, dotyczące zaangażowania rodziców w przygotowanie zawodowe ich niepełnosprawnych intelektualnie dzieci, prezentowane są w dwóch odsłonach. Pierwsza z nich pokazuje bezpośrednio zaangażowanie badanych rodziców w przygotowanie zawodowe ich dzieci (tab. 3). W drugiej odsłonie ukazane zostało zaangażowanie pośrednie wyrażające się w ocenie przygo-

towania zawodowego zdobytego w szkole oraz ich sytuacji na rynku pracy (tab. 4 i tab. 5).

**Tabela 3.** Rozkład liczebności (f) i procent (P) obecności poszczególnych wyznaczników zaangażowania rodziców w przygotowanie zawodowe ich dzieci u badanych rodziców/opiekunów w zakresie

Wyznaczniki	f	P
<b>Prowadzenie rozmów o czynnościach zawodowych</b>		
Tak	62	87,3
Nie	9	12,7
<b>Początek tych rozmów</b>		
nigdy nie rozmawiałem/am	6	8,5
w wieku przedszkolnym	2	2,8
w wieku szkoły podstawowej	10	14,1
w wieku gimnazjum	33	46,4
w wieku szkoły zawodowej	17	24,0
brak danych	3	4,2
<b>Dostarczanie informacji o zawodach poprzez</b>		
angażowanie dziecka w różne prace w domu	39	32,5
wskazywanie osób znających wykonujących określone prace	24	20,0
oglądanie i czytanie książek o różnych pracach	9	7,5
oglądanie filmów i prezentacji	7	5,8
rozmowa z dzieckiem o różnych zawodach	39	32,5
w innej formie	2	1,7
<b>Wspieranie przygotowania zawodowego poprzez</b>		
umożliwianie dziecku praktykowania w domu umiejętności nabywanych w szkole	26	23,7
wyrażanie zainteresowania przebiegiem nauki i osiągnięciami dziecka w przygotowaniu do pracy	49	44,5
wskazywanie na przydatność zdobywanych umiejętności dla przyszłej pracy w zawodzie	19	17,3
w okresie wakacyjnym zabezpieczanie możliwości ćwiczenia praktycznych umiejętności zawodowych	13	11,8

Wyznaczniki	f	P
w żaden w sposób	3	2,7
<b>Wspieranie w uzyskaniu zatrudnienia poprzez</b>		
pomagam w wyszukiwaniu ogłoszeń o pracy	29	40,3
nie interesuję się tym	15	20,8
współpracuję z dzieckiem zwiększając jego umiejętności społeczne i zawodowe	24	33,3
nie chcę aby moje dziecko pracowało	4	5,6

Zdecydowana większość badanych rodziców (ponad 87%) twierdzi, że rozmawiało ze swoimi dziećmi o różnych czynnościach zawodowych. Jak pokazują wyniki blisko połowa z nich (46,4%) robiła to dopiero w okresie nauki dziecka w gimnazjum, natomiast prawie  $\frac{1}{4}$  dopiero wówczas, gdy dziecko już uczyło się w szkole zawodowej. Niestety 8,5% rodziców nigdy nie podejmowało takich tematów w domu. Niewielu rozmawiało na ten temat w okresie przedszkolnym oraz nauki w szkole podstawowej (tab. 3).

W pytaniach o sposoby dostarczania dziecku informacji o różnych zawodach, wspierania przygotowania zawodowego oraz wspierania w uzyskaniu zatrudnienia, rodzice mogli wybrać kilka opcji odpowiedzi równocześnie.

Jak pokazują wyniki najwięcej rodziców (po 32,5%) deklaruje, że dostarczało swemu dziecku informacji o zawodach poprzez *rozmowę na temat zawodów* oraz poprzez *angażowanie dziecka w różne czynności domowe*.  $\frac{1}{5}$  rodziców informacje takie przekazywała poprzez *wskazywanie osób znanych wykonujących określone prace*. Najmniej rodziców korzystało z opcji: *oglądanie i czytanie książek o różnych pracach* oraz *oglądanie filmów i prezentacji*. Rodzice, zapytani wprost o to w jaki sposób wspierali przygotowanie zawodowe swojego dziecka, podają najczęściej: *wyrażanie zainteresowania przebiegiem nauki i osiągnięciami dziecka w przygotowaniu do pracy* (44,5%) oraz *umożliwianie dziecku praktykowanie w domu umiejętności nabywanych w szkole* (23,7%). Rzadziej były to: *wskazywanie na przydatność zdobywanych umiejętności dla przyszłej pracy w zawodzie* (17,3%), czy *zabezpieczanie*



możliwości ćwiczenia praktycznych umiejętności zawodowych w okresie wakacyjnym (11,8%). Jedynie niecałe 3% stwierdziło, że w żaden sposób nie wspierali przygotowania zawodowego swojego dziecka (tab. 3).

Rodzice zapytani w jaki sposób wspierają swoje dziecko w uzyskaniu zatrudnienia najczęściej podają, że *pomagają w wyszukiwaniu ogłoszeń o pracy* (40,3%) oraz *współpracują z dzieckiem zwiększając jego umiejętności społeczne i zawodowe* (33,3%). 1/5 rodziców w ogóle nie interesuje się pomocą dziecku w uzyskaniu zatrudnienia, zaś ponad 5% przyznaje, że wcale nie chce by ich dziecko pracowało zawodowo (tab. 3).

W kontekście prezentowanych wyników dotyczących bezpośrednich form zaangażowania rodziców w przygotowanie zawodowe niepełnosprawnych dzieci zarysowuje się pytanie o losy zawodowe absolwentów i rodzicielską ocenę ich przygotowania zawodowego i sytuacji na rynku pracy.

**Tabela 4.** Rozkład liczebności (f) i procent (P) kategorii w zmiennych dotyczących aktywności zawodowej absolwentów zawodowych szkół specjalnych

Aktualne miejsce pracy absolwenta	f	P
Warsztat Terapii Zajęciowej	30	42,3
Zakład Pracy Chronionej	1	1,4
Stanowisko chronione w zwykłym zakładzie pracy	1	1,4
Zwykły zakład pracy	2	2,8
Brak zajęcia	37	52,1

W grupie dzieci (absolwentów) badanych rodziców osobami bez zajęcia, po dwóch lub trzech latach od ukończenia edukacji, pozostaje 52,1%. Aktywność zawodową realizuje 47,9%. W zdecydowanej większości w formie uczestnictwa w Warsztacie Terapii Zajęciowej (42,3%). Pracę w Zakładzie Pracy Chronionej oraz na otwartym rynku pracy znalazło 5,6% absolwentów (tab. 4).

W kontekście analizowanego zaangażowania rodziców pojawia się też kwestia oceny przygotowania zawodowego dzieci badanych rodziców z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy oraz zapotrzebowania absolwentów na wsparcie w tym obszarze.

**Tabela 5.** Rozkład liczebności (f) i procent (P) kategorii dla wyznaczników zadowolenia z przygotowania zawodowego dzieci u badanych rodziców/opiekunów

	f	P
<b>Zadowolenie z przygotowania zawodowego absolwenta</b>		
nie zastanawiałem/am się nad tym	7	9,8
jestem bardzo niezadowolony/a	2	2,8
jestem raczej niezadowolony/a	5	7,1
jestem raczej zadowolony/a	35	49,3
jestem bardzo zadowolony/a	22	31,0
<b>Wielkość zapotrzebowania na umiejętności absolwenta na lokalnym rynku pracy</b>		
nie wiem	12	16,9
bardzo małe	27	38,0
raczej małe	16	22,5
raczej duże	11	15,5
bardzo duże	5	7,1
<b>Stopień w jakim wyuczone w szkole umiejętności zawodowe pomogły absolwentowi w znalezieniu zatrudnienia</b>		
nie wiem	20	28,2
w bardzo małym stopniu	26	36,6
w raczej małym stopniu	19	26,8
w raczej dużym stopniu	3	4,2
w bardzo dużym stopniu	3	4,2
<b>Kto angażuje się w uzyskanie lub utrzymanie zatrudnienia absolwenta</b>		
nikt	17	24,0
tylko rodzice	33	46,5
inne instytucje	21	29,5

	f	P
<b>Stopień zadowolenia rodzica z otrzymywanego przez dziecko wsparcia w uzyskaniu zatrudnienia</b>		
nie zastanawiałem/am się nad tym	26	36,6
jestem bardzo niezadowolony/a	11	15,5
jestem raczej niezadowolony/a	11	15,5
jestem raczej zadowolony/a	19	26,8
jestem bardzo zadowolony/a	4	5,6

Prawie połowa rodziców podaje, że jest raczej zadowolona z przygotowania zawodowego, które otrzymały ich dzieci. 31% z nich deklaruje bardzo duże zadowolenie z tego przygotowania. Blisko 10% rodziców podaje, że nigdy nie zastanawiało się nad takim zagadnieniem. Odsetek rodziców, którzy są raczej niezadowoleni lub bardzo niezadowoleni z przygotowania zawodowego ich dzieci wynosi 9,9% (tab. 5).

Pomimo dość dobrej oceny przygotowania zawodowego ponad 60% rodziców ocenia, że zapotrzebowanie na umiejętności, których wyuczyły się ich dzieci w szkole zawodowej, na lokalnym rynku pracy jest raczej małe albo bardzo małe. Przeciwny pogląd prezentuje ponad 22% rodziców, uważając, że zapotrzebowanie takie jest raczej duże lub nawet bardzo duże (tab. 5).

Zdecydowana większość rodziców (ponad 63%) twierdzi, że wyuczone w szkole umiejętności zawodowe w bardzo małym lub raczej małym stopniu pomogły absolwentowi znaleźć zatrudnienie. Odmienne zdanie prezentuje zaledwie 8,4% rodziców. Jednocześnie warto nadmienić, że blisko 1/3 badanych udzieliła odpowiedzi „nie wiem” (tab. 5).

Prawie połowa rodziców postrzega siebie jako jedyne osoby, które pomagają ich dzieciom w znalezieniu zatrudnienia. 24% podaje natomiast, że ich dziecko nie uzyskuje takiej pomocy z żadnego źródła, zaś 29,5% informuje, że ich dzieci w zakresie zdobycia zatrudnienia uzyskiwały pomoc z różnych instytucji (tab. 5).

Pomoc ta nie jest jednak przez rodziców oceniana jednoznacznie pozytywnie. Ponad 30% osób jest raczej i bardzo niezadowolonych z udzielanego wsparcia, podobny odsetek rodziców stwierdza, że raczej i bardzo są z otrzymywanego wsparcia zadowoleni. Ponad 36% rodziców deklaruje, że nigdy się nad tym zagadnieniem nie zastanawiało (tab. 5).

## Refleksje końcowe

Praca zawodowa pełni ważne funkcje w życiu osób z niepełnosprawnością m.in. dochodową, rehabilitacyjną czy socjalizacyjną. Umożliwiając zaspokojenie rozlicznych potrzeb stanowi ważny element funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Jak podaje Schalock, Gardner i Bradley realne włączenie społeczne w główny nurt życia, autentyczna dbałość o jakość życia osób z niepełnosprawnością umysłową muszą oscylować wokół działań, które zwiększają możliwości ich samostanowienia i samokontroli<sup>44</sup>, i które uwzględniają ich dobrostan fizyczny, materialny, społeczny, emocjonalny, rozwój osobowy i aktywność<sup>45</sup>.

W przypadku młodych dorosłych – zwłaszcza absolwentów zawodowych szkół specjalnych – słowa te nabierają szczególnego znaczenia. Trudności piętrzące się bowiem na ich drodze tranzytji – jak pokazują wyniki prezentowanych w tej pracy badań – są duże i wiążą się przede wszystkim z brakiem ofert pracy dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, brakiem adekwatnego przygotowania do potrzeb lokalnego rynku pracy, swego rodzaju fikcyjnością i „marnowaniem” drzemiącego w nich potencjału w postaci dotychczas pozyskanych umiejętności. Przez wielu rodziców brak

---

<sup>44</sup> R.L. Schalock, G.F. Gardner, V.J. Bradley, *Quality of Life for People with Intellectual and Other Developmental Disabilities: Applications Across Individuals, Organizations, Communities, and Systems*, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Washington, 2007, s. 37.

<sup>45</sup> D. Felce, J. Perry, *Quality of Life: Its Definition and Measurement*, „Research in Developmental Disabilities” 1995, nr 1, s. 51-74.

możliwości podjęcia aktywności zawodowej przez dorosłego syna czy córkę z niepełnosprawnością intelektualną może być traktowany jako porażka, sytuacja o znamionach beznadziejności i poczucia przegranej.

Na znaczenie udziału rodziców w szeroko pojętej rehabilitacji zawodowej zwracano uwagę już ponad pół wieku temu w zaleceniach Międzynarodowej Organizacji Pracy. Zapisano w nich m.in., że „fundamentalnymi celami rehabilitacji zawodowej niepełnosprawnych dzieci i młodzieży powinny być w możliwie najszerszym zakresie zmniejszenie zawodowych i psychologicznych ograniczeń wynikających z ich niepełnosprawności, jak również oferowanie im pełnych możliwości przygotowywania się i podjęcia najbardziej odpowiednich zawodów. Wykorzystanie tych możliwości powinno uwzględniać współpracę między służbami medycznymi, socjalnymi i edukacyjnymi a rodzicami lub opiekunami niepełnosprawnych dzieci i młodzieży”<sup>46</sup>.

Rodzice jako bardzo ważna grupa osób, mająca wpływ na przygotowanie zawodowe swoich niepełnosprawnych dzieci, jawią się w niniejszych badaniach, jako grupa mocno zaangażowana w opiekę nad nimi, także w okresie ich dorosłości. Zapewniają opiekę i utrzymanie. Rodzice, w części przypadków, to jedyna grupa, która angażuje się w pomoc w uzyskaniu zatrudnienia swoim niepełnosprawnym dzieciom. Robią to przede wszystkim poprzez wyszukiwanie ewentualnych ogłoszeń o pracę. Wydaje się, że czasami brakuje im wiedzy i pewnego rozeznania na temat innych sposobów poszukiwania miejsc aktywności zawodowej dla dzieci, np. poprzez współpracę z agencjami zatrudnienia czy organizacjami pozarządowymi. Ważnym jest, że część rodziców angażuje się w przygotowanie zawodowe własnych dzieci czy to poprzez prowadzenie rozmów, czy poprzez zachęcanie do podejmowania aktywności. Ten potencjał rodziców mógłby z pewnością być lepiej wyko-

---

<sup>46</sup> Zalecenie nr 99 przyjęte przez konferencję ogólną Międzynarodowej Organizacji Pracy w dniu 1 czerwca 1955 roku, źródło internetowe, [http://www.dialog.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/\\_public/tom%20I.pdf](http://www.dialog.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/tom%20I.pdf) [dostęp 25.06.2017]

rzystany, gdyby przygotowanie zawodowe było efektem wspólnych działań – nauczycieli i rodziców, koordynowanym, planowym, zintegrowanym. Rodzice doskonale są zorientowani w sprawach, które dotyczą ich dzieci, ich stylu życia, codziennych aktywności itp. Przynajmniej niektórzy są z pewnością przygotowani, by pokierować i pomagać swoim dzieciom w procesie przejścia z edukacji do zatrudnienia.

Badani rodzice, choć w większości zadowoleni z efektów pracy szkoły do których uczęszczały ich dzieci, to jednak ujawniają pewne rozczarowanie, gdyż jako minimalne oceniają zapotrzebowanie na wyuczone przez nie zawody. To specyficzna sytuacja psychologiczna: wysiłek włożony w naukę, który prawdopodobnie nie przyniesie efektów i gratyfikacji w postaci zatrudnienia. Sytuacja taka, o charakterze frustracyjnym, może być przyczyną braku nadziei, niechęci do udzielania pomocy dziecku w kolejnych próbach znalezienia miejsca na rynku pracy. W przypadku rodziców osób niepełnosprawnych sytuacja ta stanowi kolejny z potencjalnych trudów z jakimi – wychowując dziecko niepełnosprawne – muszą się zmagać, co nie jest obojętne dla ich funkcjonowania, dobrostanu, oraz jakości zaangażowania we wsparcie kierowane wobec własnego dziecka<sup>47</sup>.

Przeprowadzone badanie potwierdza ważność udziału rodziców w procesie rozwoju zawodowego ich niepełnosprawnych dzieci. Dziwić może zatem znikomy stopień podejmowania tego tematu przez badaczy. Można jednak o sile wpływu rodziców na losy edukacyjne, a przez to i zawodowe, ich niepełnosprawnych intelektualnie dzieci przeczytać między innymi w Raporcie PFRON<sup>48</sup>. Podkreśla się w nim, że w procesie edukacji osób niepełnosprawnych

---

<sup>47</sup> M. Dąbrowska, *Zjawisko wypalenia wśród matek dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2005, s. 38; M. Sekułowicz, *Matki dzieci niepełnosprawnych wobec problemów życiowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2000, s. 71.

<sup>48</sup> Raport PFRON, *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Perspektywa osób z upośledzeniami umysłowymi*, <https://www.pfron.org.pl/download/1/7782/RaportCZESC6z6Numyslowafinal.pdf> [dostęp: 5.07.2017]

intelektualnie główną rolę odgrywają ich opiekunowie, a na potwierdzenie tej tezy przywołuje się dość częste przykłady negatywnej postawy opiekunów wobec nauki niepełnosprawnego dziecka, zwłaszcza w przypadku osób ze znacznym stopniem niepełnosprawności umysłowej. Zwrócono także uwagę na fakt, że w grupie osób niepełnosprawnych doświadczających największych ograniczeń w funkcjonowaniu, w zdecydowanej większości przypadków decyzje o kształcie ścieżki edukacyjnej były podejmowane przez opiekunów, bez aktywnego udziału samej osoby niepełnosprawnej.

Choć istnieją inicjatywy i programy, które uwzględniają udział rodziców, to jest ich stosunkowo niewiele<sup>49</sup>. W programie wspierającym przejście z edukacji na rynek pracy młodych osób z niepełnosprawnością intelektualną „Jestem dorosły – chcę pracować”<sup>50</sup> podjęto wyzwanie mające na celu zorganizowanie optymalnego wsparcia młodej osoby a wyrażające się we współpracy i wzajemnej pomocy w procesie przygotowania zawodowego ucznia, rodziców i nauczycieli. Głównymi adresatami tego programu są uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (specjalnych i ogólnodostępnych) z niepełnosprawnością umysłową: w stopniu lekkim i w stopniach głębszych (stopień umiarkowany i znaczny). W praktykach opisanych przez Yamamoto i współpracowników udział rodziców uwzględniano w nieznacznym stopniu, natomiast główny nacisk kładziono na wsparcie ze strony zewnętrznych zespołów wsparcia takich jak specjaliści rehabilitacji czy trenerzy pracy<sup>51</sup>.

McDonnell i Nelson przekonują, że wsparciem powinny otoczone być także rodziny osób niepełnosprawnych intelektualnie

---

<sup>49</sup> K.K. Yamamoto, R.A. Stodden, E.D.R Folk, *Inclusive postsecondary education: Reimagining the transition trajectories of vocational rehabilitation clients with intellectual disabilities*, „Journal of Vocational Rehabilitation” 2014, nr 40, s. 59–71.

<sup>50</sup> W. Otrębski, G. Wiącek, E. Domagała-Zyśk, B. Sidor-Piekarska, *Jestem dorosły – chcę pracować. Program wspierający młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przejścia z edukacji na rynek pracy*, Europerspektywa, Lublin, 2012, s.185.

<sup>51</sup> K.K. Yamamoto, R.A. Stodden, E.D.R Folk, *Inclusive postsecondary education: Reimagining the transition trajectories of vocational rehabilitation clients with intellectual disabilities*, „Journal of Vocational Rehabilitation” 2014, nr 40, s. 59–71.

będących w procesie tranzycji i rekomendują pomoc tzw. zespołów przejściowych, które otaczają pomocą i wsparciem młodego człowieka i jego rodzinę w okresie przejścia między szkołą a dorosłym, zawodowym życiem. Może się to wyrażać się w formie: pomocy rodzinom w organizowaniu i koordynowaniu usług różnych instytucji i organizacji; praktycznego rozwiązywania problemów; dostarczaniu informacji; wspieraniu w pokonywaniu barier, formułowaniu planów i szeroko pojętym rozwoju<sup>52</sup>.

Kowalik podkreśla, że praca z rodziną dziecka z niepełnosprawnością intelektualną ma koncentrować się wokół budowania samodzielności młodego człowieka wyrażonej także w samodzielnej aktywności zawodowej. Odnosząc się do koncepcji urządzania się w życiu – przygotowanie zawodowe i troska o pomyślny proces tranzycji winny być ukierunkowane na odnalezienie się osoby niepełnosprawnej na otwartym rynku pracy, nie tylko zaś na chronionym<sup>53</sup>.

Udział rodziców w przygotowaniu przyszłości zawodowej swoich niepełnosprawnych dzieci jest niepodważalnie ważny i bardzo potrzebny, choć wydaje się, że nie do końca są oni tego świadomi i nie do końca wykorzystują swój potencjał<sup>54</sup>.

---

<sup>52</sup> A.P. McDonnell, C. Nelson, *Parent and family involvement*, [w:] Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities, red. J. McDonnell, M.L. Hardman, Sage Publications Inc, Thousand Oaks, 2010, s. 115-145.

<sup>53</sup> S. Kowalik, *Urządzanie się w życiu rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie*, [w:] Wpływ ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną na rozwój nauki i życie społeczne, red. A. Wołowicz-Ruszkowska, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Warszawa, 2014, s. 137-149.

<sup>54</sup> Z. Kazanowski, S. Byra, *Opinie rodziców młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim na temat pomocy udzielanej rodzinie*, [w:] Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych, red. G. Kwaśniewska, A. Wojnarowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2004, s. 137-148.



## Bibliografia

- Bańka A., *Nowe trendy w doradztwie kariery, pośrednictwie pracy, szkoleniach*, [w:] *Nowoczesne doradztwo kariery, pośrednictwo pracy, formy szkolenia młodzieży*, red. Cz. Noworol, OHP Komenda Główna, Warszawa, 2010.
- Bańka A., *Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy: psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań, 2016.
- Bartkowski J., *Między stygmatyzacją a odrzuceniem. System szkolny a przygotowanie zawodowe młodych osób niepełnosprawnych*, [w:] *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia*, red. E. Giermanowska, Fundacja Instytutu Spraw Publicznych Warszawa, 2007.
- Becker-Pestka D., *Aktywizacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych – problemy i wyzwania*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2012, nr 4.
- Blackorby J., Knokey A., Wagner M., Levine P., Schiller E., Sumi C., *What makes a difference? Influences on outcomes for students with disabilities*, SRI International, Menlo Park 2007.
- Carter E.W., Austin D., Trainor A.A., *Predictors of Postschool Employment Outcomes for Young Adults With Severe Disabilities*, „Journal of Disability Policy Studies”, 2012, nr 1.
- Carter E.W., Lane K.L., Cooney M., Weir K., Moss C.K., MacHalicek W., *Self-Determination among Transition-Age Youth with Autism or Intellectual Disability: Parent Perspectives*, „Practice for Persons with Severe Disabilities”, 2013, nr 3.
- Cmar J.L., McDonnall M.C., Markoski K.M., *In-School Predictors of Postschool Employment for Youth Who Are Deaf-Blind*, „Career Development and Transition for Exceptional Individuals”, 2017, DOI: 10.1177/2165143417736057.
- Crawford C., *The Employment of People with Intellectual Disabilities in Canada: A Statistical Profile*, Institute for Research on Inclusion and Society, Toronto 2011.
- Czarnecki K.M. (red.) (2008). *Podstawowe pojęcia zawodownawstwa*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Czarnecki K.M., *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2007, nr 2.
- Ćwirynkało K., *Terażniejszość i przyszłość osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w opiniach ich rodziców*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, red. A. Żyta, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, 2010.
- Davies M.D., Beamish W., *Transitions from school for young adults with intellectual disability: Parental perspectives on „life as an adjustment”*, „Journal of Intellectual and Developmental Disability” 2009, nr 3.

- Dąbrowska M., *Zjawisko wypalenia wśród matek dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2005.
- Felce D., Perry J., *Quality of Life: Its Definition and Measurement*, „Research in Developmental Disabilities”, 1995, nr 1.
- Gacek M. J., Nycz J., *Sytuacja na rynku pracy osób z lekkim stopniem niepełnosprawności umysłowej po ukończeniu nauki w szkole zawodowej*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2014, nr 2.
- Gajdzica Z., Wpływ treści kształcenia na wybór zawodu przez uczniów lekko upośledzonych umysłowo, [w:] *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, red. R. Kwiecińska, M. J. Szymański, Instytut Nauk o Wychowaniu Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków, 2001.
- Grigal M., Deschamps A., *Transition education for adolescents with intellectual disability*, [w:] *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*, red. M. L. Wehmeyer, K. Webb, Routledge/Taylor & Francis Group, New York, 2012.
- Gumienny B., *Funkcjonowanie dorosłych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – poglądy rodziców*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2016, nr 3.
- Hildt-Ciupińska K., J. Bugajska J., *Rola zachowań prozdrowotnych w promocji zdrowia pracowników*, „Bezpieczeństwo Pracy” 2011, nr 9.
- Holwerda A., Brouwer S., de Boer M.R., Groothoff J.W., van der Klink J.J.L., *Expectations from different perspectives on future work outcome of young adults with intellectual and developmental disabilities*, „Journal of Occupational Rehabilitation” 2015, nr 1.
- Jachnis A., *Psychologia organizacji*, Difin, Warszawa, 2008.
- Jekielek S., Brown B., *The transition to adulthood: Characteristics of young adults ages 18 to 24 in America (Report from the Annie E. Casey Foundation, Population Reference Bureau, and Child Trends)*, <http://ilscertification.com/resources/transition-toadulthood.pdf> [dostęp 1.10.2017]
- Kazanowski Z., Byra S., *Opinie rodziców młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim na temat pomocy udzielanej rodzinie*, [w:] *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. G. Kwaśniewska, A. Wojnarska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2004.
- Keel J.M., Cushing L.S., Awsumb J.M. (2017). *Post-School Visions and Expectations of Latino Students With Learning Disabilities, Their Parents, and Teachers. Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 41(2), 88-98. <https://doi.org/10.1177/2165143417708997>
- Kobus-Ostrowska D. (2013). *Instrumenty aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych w Polsce – stan i potrzeby. Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 7, 99-112.
- Kowalik S. (2007). *Psychologia rehabilitacji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Kowalik S., *Urządzanie się w życiu rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie*, [w:] Wpływ ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną na rozwój nauki i życie społeczne, red. A. Wołowicz-Ruszkowska, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Warszawa, 2014.
- McDonnell A.P., Nelson C., *Parent and family involvement*, [w:] Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities, red. J. McDonnell, M.L. Hardman, Sage Publications Inc, Thousand Oaks, 2010.
- Ossowski R., *Jakość życia – efektywne pełnienie ról rodzinnych i zawodowych*, [w:] Człowiek niepełnosprawny. Rodzina i praca, red. M. Kościelska, B. Aouil, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 2004.
- Ostrowska A., Sikorska J., Gąciarz B., *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, 2001.
- Otrębski W., *Interakcyjny model rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2007.
- Otrębski W., Wiącek G., Domagała-Zyśk E., Sidor-Piekarska B., *Jestem dorosły – chcę pracować. Program wspierający młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przejścia z edukacji na rynek pracy*, Europerspektywa, Lublin, 2012.
- Papay C.K., *Best Practices in Transition to Adult Life for Youth with Intellectual Disabilities: A National Perspective Using the National Longitudinal Transition Study-2*. Theses and Dissertations, Lehigh University, <http://preserve.lehigh.edu/etd/1128/> [dostęp 10.09.2017]
- Papay C.K., Bambara L.M., *Best Practices in Transition to Adult Life for Youth With Intellectual Disabilities*, „Career Development and Transition for Exceptional Individuals”, 2014, nr 3.
- Paszkowska-Rogacz A., red, *Moje dziecko wybiera karierę zawodową*, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Łódź, 2008.
- Prince A.M.T., Hodge J., Bridges W.C. (2017). Predictors of Postschool Education/Training and Employment Outcomes for Youth With Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 41(2), 77-87. <https://doi.org/10.1177/2165143417698122>
- Raport PFRON, *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Perspektywa osób z upośledzeniami umysłowymi*, <https://www.pfron.org.pl/download/1/7782/RaportCZESC6z6Numyslowafinal.pdf> [dostęp: 5.07.2017]
- Rożnowski B., *Sytuacja psychologiczna młodzieży wchodzącej na rynek pracy w perspektywie doradztwa zawodowego*, [w:] Nauka pracy, doradztwo zawodowe i przedsiębiorczość młodzieży, red. A. Biela, Kancelaria Senatu RP, Warszawa, 2007.
- Rożnowski B., *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce*, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2009.

- Schalock R.L., Gardner G.F., Bradley V.J., *Quality of Life for People with Intellectual and Other Developmental Disabilities: Applications Across Individuals, Organizations, Communities, and Systems*, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Washington, 2007.
- Sekułowicz M., *Matki dzieci niepełnosprawnych wobec problemów życiowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2000.
- Sekułowicz M., *Wypalanie się sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, 2013.
- Stankaitytė J., Janonytė N., Muriniene J., Paszkowska-Rogacz A., *Etapy rozwoju dziecka i wyboru kariery zawodowej*, [w:] *Moje dziecko wybiera karierę zawodową*, red. A. Paszkowska-Rogacz, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Łódź, 2008.
- Stelter Ż., *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, 2009.
- Szczupał B., *Zasada pomocniczości w systemie opieki nad rodziną z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną – założenia a rzeczywistość*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, red. A. Żyta, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, 2010.
- Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa, 2011.
- Wapiennik E., *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Raport. Polska*, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Warszawa 2005.
- Wapiennik E., *Zatrudnianie osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce w świetle rozważań unijnych*, „Szkoła Specjalna” 2006, nr 1.
- Wehmeyer M.L., Abery B. H., *Self-determination and choice*, „Intellectual and Developmental Disabilities” 2013, nr 5.
- Xu T., Dempsey I., Foreman P., *Views of Chinese parents and transition teachers on school-to-work transition services for adolescents with intellectual disability: A qualitative study*, „Journal of Intellectual and Developmental Disability”, 2014, nr 4.
- Yamamoto K.K., Stodden R.A., Folk E.D.R., *Inclusive postsecondary education: Reimagining the transition trajectories of vocational rehabilitation clients with intellectual disabilities*, „Journal of Vocational Rehabilitation”, 2014, nr 40.
- Zalecenie nr 99 przyjęte przez konferencję ogólną Międzynarodowej Organizacji Pracy w dniu 1 czerwca 1955 roku, źródło internetowe, [http://www.dialog.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/\\_public/tom%20I.pdf](http://www.dialog.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/tom%20I.pdf) [pobrano 25.06.2017]
- Żyta A., *Problemy rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, red. A. Żyta, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, 2010.



# Opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych na temat szans powodzenia działań włączających wobec poszczególnych grup uczniów a staż pracy w zawodzie

**ABSTRACT:** Iwona Chrzanowska, *Opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych na temat szans powodzenia działań włączających wobec poszczególnych grup uczniów a staż pracy w zawodzie* [Opinions of teachers from integrated preschools, regarding the chances of success for inclusive action regarding particular groups of students, and the professional experience]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 20, Poznań 2018. Pp. 77-104. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

Currently, the idea of inclusive education is perceived as a model of education, far exceeding the idea of inclusion of students with disabilities into mainstream education. It is a vision of a school aimed at considering the needs of all students, i.e. those who exhibit no severe developmental disabilities, with special educational needs, including gifted individuals. Additionally, the scholars of inclusive education agree, that the process is neither easy nor simple. One of the determining factors indicated, is the attitude of teachers towards the very idea. Therefore, a research idea arose, aiming at examining the opinion of teachers regarding the subject of inclusive education, as a potentially dominant form of education. Recognising at least some of its determinants seemed essential. The following article focuses on two of the aforementioned: types of institutions, where the teachers are employed, and the teachers' professional experience. The research encompasses integrated preschools. It seems that the experience of teachers of such institutions proves particularly significant for recognising the chances and dangers of inclusive education,

within the context of Polish integration experience. The two professional groups distinguished, with substantial and minor professional experience, allow to examine the perspective of inclusive action.

**KEY WORDS:** inclusive education, integrated preschool teachers, educational chances

## Wprowadzenie

Idea edukacji włączającej w większości krajów pojmowana jest podobnie w odniesieniu do filozoficznych podstaw. Są nimi: wsparcie środowiskowe, uczestnictwo i partycypacja, pozytywne relacje społeczne i poczucie kompetencji<sup>1</sup>. Zgodnie z ideą edukacji włączającej istotne jest to, by rozpoznawać potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów, a nie jednej lub kilku grup, zwłaszcza tych, które z uwagi na jakieś bariery endogenne i/lub egzogenne narażone są czy też są zagrożone którąkolwiek z form marginalizacji lub wykluczenia społecznego. Elizabeth Walton twierdzi, że rozpoznanie przyczyn zjawiska wykluczenia edukacyjnego może się przyczynić do stworzenia możliwości realizacji założeń edukacji włączającej z jej sztandarowymi hasłami pełnego uczestnictwa i partycypacji w edukacji o najwyższej jakości. Współcześnie jednak, jak wskazuje autorka, wielu nauczycieli, ale również rodziców, nie jest w stanie wyobrazić sobie szkoły wolnej od stratyfikacji, zwłaszcza związanej z możliwościami uczniów<sup>2</sup>.

Mel Ainscow dokonała analizy rozwiązań stosowanych w różnych krajach, ukazując wielość wariantów edukacji włączającej, zależnie od możliwości, kontekstu społecznego, kulturowego, wa-

---

<sup>1</sup> T. L. Gallagher, S. Bennett, *A Canadian Perspective on the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in High Schools*, [w:] *Inclusive Education for Students With Intellectual Disabilities*, R. G. Craven, A. J. S. Morin, D. Tracey, P. D. Parker, H. F. Zhong (eds.), North Carolina IAP - Information Age Publishing 2015, s. 26

<sup>2</sup> E. Walton, *Dismantling the Empire of Educational Exclusion*, [w:] E. Walton, S. Moonsamy (eds.), *Making Education Inclusive*, Cambridge: Scholars Publishing 2015, s. 13

runków ekonomicznych, gospodarczych, systemu przekonań, wartości czy uwarunkowania geograficzne i geopolityczne. I tak można mówić o edukacji włączającej:

- skoncentrowanej na osobie z niepełnosprawnością: dzieciach i młodzieży, przejawiających specjalne potrzeby edukacyjne,
- skoncentrowanej na uczniu przedwcześnie opuszczającym szkołę ze względów dyscyplinarnych,
- skoncentrowanej na różnorodnych potrzebach uczniów, wynikających z problemów, jakie pojawiają się w grupach zagrożonych wykluczeniem społecznym,
- skoncentrowanej na warunkach kształcenia i przygotowania szkoły na przyjęcie uczniów o różnorodnych potrzebach – „szkoła dla wszystkich”,
- skoncentrowanej na potrzebach wszystkich uczniów – „edukacja dla wszystkich”,
- skoncentrowanej na rozwoju systemowego podejścia do edukacji i społeczeństwa<sup>3</sup>.

Przyglądając się im, dostrzec można, iż właściwie jedynie ostatnie z nich dają podstawę przekonania, że w efekcie zastosowania rozwiązań, zminimalizowane zostaną zagrożenia związane z „zaniedbaniem”, „pominięciem” potrzeb którejkolwiek z podmiotów edukacji.

Nastawienie na dziecko/ucznia z zaburzeniami w rozwoju charakterystyczne jest zazwyczaj dla tych krajów, które znajdują się na początku procesu inkluzji. Jak wskazują analizy prowadzone przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami<sup>4</sup>, niektóre kraje wcielają w życie ideę szkoły dla wszystkich, podczas gdy inne nadal koncentrują się na uczniach niepełnosprawnych, uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz tych, których zachowanie może zaburzać funkcjonowanie klasy.

---

<sup>3</sup> M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson i in., *Improving Schools: Developing Inclusion*, London: Routledge 2006

<sup>4</sup> Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011, s. 16

Tymczasem termin specjalne potrzeby edukacyjne został wprowadzony właśnie po to, by porzucić myślenie w kategoriach deficytów, a bardziej skupić się na wspomaganiu nauczania i zapewnianiu szans edukacyjnych. Niestety w dalszym ciągu bardzo często dominuje podejście skupiające się na brakach i negatywnych etykietach<sup>5</sup>. A samo pojęcie specjalnych potrzeb odbierane jest pejoratywnie w kategoriach deficytów.

W polskim prawodawstwie oświatowym pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych nie zostało zdefiniowane. Mimo to wszyscy, w tym urzędnicy, pojęciem tym się posługują i tworzą mniej lub bardziej kompletne katalogi uczniów, w stosunku do których jest ono używane. W rozporządzeniach MEN koncentrujących się na pomocy psychologiczno-pedagogicznej wskazano kilkanaście grup osób (uczniów), które należałoby objąć opieką i wsparciem. Są wśród nich osoby z niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym w tym zagrożone niedostosowaniem, ale również uczniowie powracający z zagranicy, z mniejszości kulturowych czy wreszcie uczniowie zdolni. Owo zróżnicowanie potrzeb, z uwagi na możliwości rozwojowe, ma w rzeczy samej być potwierdzeniem konieczności otoczenia troską każdego ucznia, który czasowo lub trwale, w mniejszym lub większym stopniu, w jakimś okresie czasu lub przez całe życie będzie potrzebował specjalistycznej pomocy, dostosowania warunków lub organizacji kształcenia (opieki). Takie szerokie rozumienie specjalnych potrzeb, nie tyle utożsamiane z deficytami rozwojowymi, ale równocześnie niezaprzecające temu, że uczeń np. z niepełnosprawnością ma szczególne, specyficzne potrzeby w zakresie warunków i organizacji kształcenia, sprzyja myśleniu kategoriami edukacji dla wszystkich. Jednocześnie warto również, wsłuchując się w krytykę pełnego, bezwarunkowego włączania edukacyjnego<sup>6</sup>, uświadomić sobie, że edukacja dla wszyst-

---

<sup>5</sup> B. Norwich, *A response to 'Special Educational Needs: A New Look'*, in: Terzi L. (ed.) *Special Educational Needs: A New Look*, London: Continuum 2010

<sup>6</sup> P. Cooper, B. Jacobs, *From inclusion to engagement: Helping Students Engage with Schooling through Policy and Practice*, Chichester: Wiley-Blackwell 2011, p. 9



kich nie jest synonimem edukacji włączającej. To raczej wypracowanie takich rozwiązań systemowych (w tym w zakresie wsparcia, finansowania), które zapewnią każdemu uczniowi najlepszą dla niego edukację, biorąc pod uwagę jego potrzeby. Procesowi temu musi jednak towarzyszyć myślenie wolne od stereotypów, nieuprzedzające, z rzeczywistą świadomością i przekonaniem, że każdy człowiek ma takie same prawa w tym wyborze ścieżki kształcenia. Taki wybór musi być zagwarantowany.

## Metodologia i wyniki badań

Przedstawiane tu wyniki badań są fragmentem szerszego projektu dotyczącego opinii nauczycieli różnych rodzajów placówek edukacyjnych i etapów kształcenia na temat edukacji włączającej. Projekt docelowo koncentrował się na trzech rodzajach placówek: ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych oraz czterech etapach edukacyjnych: przedszkolu, kl. I-III i IV-VI w ramach szkoły podstawowej oraz gimnazjum.

Wśród szeregu zmiennych dotyczących badanych nauczycieli uwzględniono m.in. staż pracy, który jednak nie został włączony do analiz w ramach monografii poświęconej zagadnieniu z uwagi m.in. na obszerność materiału badawczego i analiz. W prezentowanych wynikach badań odniosę się jedynie do nauczycieli przedszkoli integracyjnych.

Zastosowaną metodą badawczą jest sondaż diagnostyczny. Mimo jej krytyki, podnoszonej niskiej wiarygodności, a to głównie za sprawą instrumentalnego wykorzystywania (np. sondaże wyborcze), wydaje się, że jest to chyba najlepsza metodą zbierania oryginalnych danych w celu opisu populacji zbyt dużej, by obserwować ją bezpośrednio. Oczywiście, by wyniki badań można było uznać za wiarygodne, konieczne jest spełnienie kilku istotnych warunków dotyczących np. próby badawczej (wielkość, dobór, reprezentatywność), zastosowanych narzędzi badawczych (poprawność sformułowań, obiektywność, jednoznaczność, sprawdzalność).

Niniejszy tekst odnosi się do wyników badań uzyskanych w ramach dwóch narzędzi. W pierwszym skoncentrowano się na badaniu opinii nauczycieli na temat, czy idea wspólnego kształcenia w odniesieniu do uogólnionych grup uczestników kształcenia, uczniów: sprawnych, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (z zakłóceniami rozwoju), zdolnych, z niepełnosprawnością<sup>7</sup> jest dobrym, korzystnym rozwiązaniem. Narzędzie zawiera sześć stwierdzeń z opcją wyboru: *tak, nie mam zdania, nie* oraz jedno pytanie otwarte, w którym badani mieli możliwość wskazania innych grup uczniów niż wymienione<sup>8</sup>.

Drugie z narzędzi koncentrowało się na szansach powodzenia edukacji włączającej w odniesieniu do poszczególnych grup uczniów z zaburzeniami, zakłóceniami rozwoju. Uczestnik badań ma możliwość wyboru jednego z pięciu wariantów odpowiedzi: 5 – *bardzo duże szanse powodzenia*, 4 – *duże szanse powodzenia*, 3 – *przeciętne szanse powodzenia*, 2 – *małe szanse powodzenia*, 1 – *brak szans powodzenia*. Wyodrębniono dwanaście grup dzieci/uczniów z zaburzeniami, zakłóceniami rozwoju: z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia, z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowanego i znacznego stopnia, słabosłyszących, niesłyszących, słabowidzących, niewidzących, z autyzmem, z zespołem Aspergera, z zaburzeniami ruchu, z niepełnosprawnością sprzężoną, z zaburzeniami komunikacji i z przewlekłą chorobą, wobec których nauczyciele mieli odnosić się do ich szans powodzenia w edukacji włączającej.

Po pierwsze przyjęto, że nauczyciel przedszkola/szkoły integracyjnej ma uogólnioną wiedzę na temat funkcjonowania m.in. szkolnego dziecka z każdą z wymienionych grup zaburzeń, zakłóceń rozwoju, wyniesioną ze studiów wyższych, doskonalenia za-

---

<sup>7</sup> grupy uczniów zdolny i uczniów z niepełnosprawnością zostały wyodrębnione celowo. Istotą było, nie zgubienie w szerokim rozumieniu specjalnych potrzeb, uczniów zdolnych. Z kolei w przypadku wyodrębnienia grupy uczniów z niepełnosprawnością, pośrednim celem było sprowokowanie myślenia nauczycieli o grupie uczniów ze SPE nieutażsamiającego jej z dysfunkcją rozwojową – konsultacja narzędzi z zespołem sędziów kompetentnych

<sup>8</sup> z opcji tej badani nie skorzystali

wodowego czy też zdobytą w efekcie nabywania doświadczeń zawodowych.

Po drugie ograniczona liczba grup dzieci/uczniów, wobec których rozpoznawano szanse i zagrożenia w ramach edukacji włączającej, związana była z dążeniem do wyodrębnienia grup uczniów o wyraźnie zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych z uwagi na specyfikę ich funkcjonowania. Uwzględnienie wszystkich wskazanych w rozporządzeniu MEN o pomocy psychologiczno-pedagogicznej<sup>9</sup> grup uczniów stworzyłoby listę bardzo rozbudowaną, a uwzględniając np. stopnie niepełnosprawności – jeszcze obszerniejszą<sup>10</sup>. Dokonano zatem w sposób dość arbitralny, ale również posiłkując się charakterystyką funkcjonalną osób z określonym stopniem niepełnosprawności, wyodrębnienia np. dwóch zamiast czterech grup dzieci/uczniów z zaburzeniami słuchu. Uznano również, że niektóre ze wskazanych w rozporządzeniu MEN grupy uczniów np. zagrożonych niedostosowaniem czy z niepowodzeniami edukacyjnymi nigdy właściwie nie były zagrożone wykluczeniem edukacyjnym w rozumieniu separacyjnego kształcenia w polskich rozwiązaniach. Stąd nie uwzględniono ich w badaniu opinii na temat szans i zagrożeń edukacji włączającej. Oparto się natomiast na analizach literaturowych dotyczących problematyki edukacji włączającej, które w przeważającej większości wskazują na problem, związany zarówno z włączeniem, jak i skutkami włączenia w nurt wspólnego kształcenia, dzieci/uczniów z niepełnosprawnością, poważnymi zaburzeniami, zakłóceniami w rozwoju<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Rozporządzenie MEN z dn. 9 marca 2017 r. w sprawie zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. Z dn. 25 sierpnia 2017 r., poz. 1519

<sup>10</sup> konieczność ograniczenia liczby grup, wobec których nauczyciele mieli się wypowiadać odnośnie szans i zagrożeń edukacji włączającej związana była z podejściem zdroworozsądkowym oszacowania szans pozyskania badanych, przy założeniu dobrowolności uczestniczenia w badaniach, jak również przy założeniu pomiaru szeregu innych zmiennych w ramach pozostałych narzędzi badawczych.

<sup>11</sup> Celem wyeliminowania niektórych przynajmniej możliwych błędów w konstruowaniu kwestionariuszy ankiet takich jak: fałszywe założenia znawstwa (bada-

Wyjaśnienia wymaga również dość nietypowy podział grup stażowych na nauczycieli do 10 i od 24 lat stażu pracy. Pierwotnie planowano pomiar z uwzględnieniem trzech, powszechnie przyjmowanych grup, w ramach tej zmiennej, czyli nauczycieli do 10 lat stażu pracy, między 11 a 20 lat pracy i powyżej 20 lat pracy w zawodzie. Niemniej mimo losowego doboru próby, z 215 uczestniczących w badaniu nauczycieli integracyjnej edukacji przedszkolnej, nauczyciele o stażu do 10 lat stanowili 51,16%, od 11 do 20 – 6,51% i powyżej 21 lat – 42,33% badanych.

Jak wynika z analiz Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, profil wiekowy nauczycieli zaczyna być coraz większym problemem w wielu krajach<sup>12</sup>. Ujawniono np., że w części z badanych 25 krajów przeważają nauczyciele w wieku przedemerytalnym lub tacy, którzy niebawem osiągną wiek emerytalny. W innych już obecnie brakuje nauczycieli, w kolejnych coraz poważniejszym problemem jest rekrutacja kandydatów na studia prowadzące do zawodu nauczyciela. Tylko w nielicznych (najbogatszych) nauczycielami zostają jedynie najlepsi absolwenci, gdyż zagwarantowano im doskonale warunki zatrudnienia.

Niestety w większości problemem jest niski status i szacunek społeczny wobec zawodu nauczyciela, zwłaszcza wczesnej edukacji. Młodzi ludzie, nawet jeśli rozpoczną pracę, po jakimś czasie z niej rezygnują, tym łatwiej im ich staż zawodowy jest mniejszy.

---

ny ma kompetencje do udzielenia odpowiedzi na zadane pytania, wypowiedzenia się na temat podnoszonych kwestii); formułowanie pytań wzajemnie sprzecznych, sugerujących, niejednoznacznych, niedostosowanych kulturowo, czy też zastosowania niepełnej skali odpowiedzi w przypadku pytań zamkniętych, skorzystano przy konstruowaniu narzędzi z pomocy sędziów kompetentnych, specjalistów w zakresie dyscypliny i problematyki – za sprawą tych konsultacji nie skorzystano z terminu ASD dla określenia autystycznego spektrum zachowań, ale wyodrębniono jako grupę uczniów z autyzmem i z zespołem Aspergera

<sup>12</sup> Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej w Europie – Wyzwania i szanse*, Odense, Dania: EAREU ze SPE 2011, s. 76

Bilans wymagań, nakładu pracy, trudności związanych z jego wykonywaniem, przegrywa z profitami. Problemem jest brak myślenia, zarządzających oświatą, perspektywistycznego i długofalowego np. w sytuacji niżu demograficznego, reform systemowych czy finansowania oświaty (w tym płac nauczycieli).

Wyniki badań zostaną zatem zaprezentowane w nietypowym jak dla analiz związanych ze stażem pracy układzie, w dwóch grupach nauczycieli pracujących do 10 lat w zawodzie i od 24 lat. W ten sposób utworzono dwie grupy nauczycieli z mniejszym i z bardzo bogatym doświadczeniem w zawodzie – nawet 36-letnim. Wykluczona została z analiz grupa środkowa ze stażem od 11 do 23 lat pracy stanowiąca 11,6% badanych.

Te dwie skrajne grupy różni najwięcej w ramach badanego aspektu. Zwłaszcza grupa druga, to nauczyciele, którzy w zawodzie pozostają od czasu wprowadzania w Polsce idei klas, oddziałów integracyjnych i zmian związanych z redefinicją samego pojęcia niepełnosprawność związanego ze zmianą paradygmatyczną. Pracowali w zawodzie, gdy powszechne było kształcenie segregacyjne dzieci/uczniów z niepełnosprawnościami, byli tymi nauczycielami, którzy tworzyli rzeczywistość edukacji integracyjnej, doświadczając jej sukcesów i porażek. Czas zatrudnienia nauczycieli młodszych stażem pracy przypada z kolei na okres upowszechniania się edukacji włączającej, przypomnieć warto, że *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych* podpisana została w 2006 r.<sup>13</sup> i od tego momentu w krajach sygnatariuszach rozpoczęto przygotowania i wdrożenia zmian z niej wynikających. Warto zatem sprawdzić, czy i na ile doświadczenia te rzutują na opinie nauczycieli i postrzeganie edukacji włączającej jako szansy/zagrożenia dla kształcenia uczniów, w tym z niepełnosprawnościami.

Określając w kontekście metodologii badań cel prowadzonych analiz, można stwierdzić, iż jest nim ustalenie, czy i na ile opinie nauczycieli integracyjnych przedszkoli dotyczące wspólnego

---

<sup>13</sup> *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, United Nations, 2006 <http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm>.

kształcenia dzieci w ramach placówek ogólnodostępnych są warunkowane stażem ich pracy w zawodzie.

Pytania problemowe, które można w ramach tak postawionego celu sformułować, odnoszą się do dwóch problemów głównych.

Problem pierwszy koncentruje się na opiniach nauczycieli przedszkoli integracyjnych dotyczących tego, czy edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla poszczególnych, uogólnionych grup dzieci/uczniów: sprawnych, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (z zakłóceniami rozwoju), z uzdolnieniami i wreszcie dla dzieci/uczniów z niepełnosprawnościami. W jego ramach sformułowano następujące pytania szczegółowe:

- Czy i jak różnią się opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych warunkowane stażem ich pracy w zawodzie, a dotyczące przeświadczenia, że edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla dzieci funkcjonujących w normie rozwojowej tzw. sprawnych?
- Czy i jak różnią się opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych warunkowane stażem ich pracy w zawodzie, a dotyczące przeświadczenia, że edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ujawniających zakłócenia rozwoju?
- Czy i jak różnią się opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych warunkowane stażem ich pracy w zawodzie, a dotyczące przeświadczenia, że edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ujawniających uzdolnienia, tzw. dzieci zdolnych?
- Czy i jak różnią się opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych warunkowane stażem ich pracy w zawodzie, a dotyczące przeświadczenia, że edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla dzieci z niepełnosprawnością?

Problem drugi dotyczy opinii nauczycieli przedszkoli integracyjnych na temat szans powodzenia w edukacji włączającej dzieci/uczniów z zaburzeniami, zakłóceniami rozwoju, które wyodrębniono w dwanaście homogenicznych grup (uwzględniając rodzaj i stopień zaburzenia), a wśród nich: z lekką niepełnosprawnością

intelektualną, z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną, słabosłyszących, niesłyszących, słabowidzących, niewidzących, dzieci/uczniów z autyzmem, z zespołem Aspergera, z zaburzeniami ruchu, w tym z afazją, z niepełnosprawnością sprzężoną, z zaburzeniami komunikacji i wreszcie z chorobą przewlekłą.

Problemy szczegółowe dotyczą tego:

- Czy, a jeśli tak to jak różnią się opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych uwarunkowane ich stażem pracy zawodowej, na temat szans każdej z grup w edukacji włączającej?

W tym jednym pytaniu mieści się w rzeczywistości dwanaście pytań, które różni jedynie fakt, iż odnoszą się do homogenicznych grup dzieci z zaburzeniem, zakłóceniem rozwoju.

- W odniesieniu, do których z grup uczniów z zaburzeniami, zakłóceniami rozwoju, zdaniem nauczycieli o stażu do 10 lat w zawodzie, są największe, a których najmniejsze szanse powodzenia działań włączających?
- W odniesieniu, do których z grup uczniów z zaburzeniami, zakłóceniami rozwoju, zdaniem nauczycieli o stażu od 24 lat w zawodzie, są największe, a których najmniejsze szanse powodzenia działań włączających?

Dla porządku, należy wskazać, iż wyniki analiz opierają się na badaniu zrealizowanym w grupie 190 nauczycieli przedszkoli integracyjnych<sup>14</sup>, z województw: dolnośląskiego, mazowieckiego, łódzkiego i wielkopolskiego. Regiony dobrano tak, by były one porównywalne w odniesieniu do zmiennych m.in. ekonomiczno-gospodarczych (np. w każdym z obszarów podobne są wskaźniki zatrudnienia – dolnośląskie i łódzkie: 53,2% i 55,1%, mazowieckie i wielkopolskie: 57,1% i 55,2%)<sup>15</sup>.

Analiza wyników badań dotycząca pierwszego problemu głównego pozwala na wnioskowanie, że nauczyciele integracyjnej edu-

---

<sup>14</sup> grupę 190 nauczycieli stanowią jedynie osoby o stażu pracy do 10 lat i od 24, grupa osób o stażu między 11-23 lata stanowiąca 11,6% całej zrekrutowanej do badań grupy nauczycieli z przedszkoli integracyjnych nie uwzględniono w analizach

<sup>15</sup> *Aktywność ekonomiczna ludności Polski, I kwartał 2016*, Warszawa: GUS 2017

kacji przedszkolnej młodszy stażem pracy, w przypadku każdej z grup dzieci: sprawnych; ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ujawniającymi zakłócenia rozwoju; ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ujawniającymi uzdolnienia oraz z niepełnosprawnością, wyraźnie częściej są przeświadczeni, że edukacja włączająca jest dla nich dobrym rozwiązaniem.

Obie grupy nauczycieli uznają, że edukacja włączająca jest najlepszym rozwiązaniem dla uczniów ze SEP (ujawniających zakłócenia w rozwoju), następnie dla uczniów sprawnych. Różnice warunkowane stażem pracy pojawiają się w przypadku dwóch pozostałych grup.

**Tabela 1.** Opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych na temat szans edukacyjnych poszczególnych grup uczniów w edukacji włączającej, a staż pracy zawodowej (wartości %)

Staż pracy	Dziecko w edukacji włączającej											
	Dziecko sprawne			Dziecko ze SPE (z zakłóceniami rozwoju)			Dziecko ze SPE ujawniające uzdolnienia (tzw. dziecko zdolne)			Dziecko z niepełnosprawnością		
	T	N	NW	T	N	NW	T	N	NW	T	N	NW
Do 10 lat (N=110)	75,5	11,3	13,2	83,0	17,0	5,7	73,6	17,0	9,4	64,2	17,0	18,9
Od 24 lat (N=80)	66,6	15,2	18,2	75,7	18,2	6,1	45,4	12,2	42,4	60,6	15,2	24,2

Objaśnienia: T - tak (edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla dziecka); N - nie (edukacja włączająca nie jest dobrym rozwiązaniem dla dziecka); NW - nie wiem, nie mam zdania (czy edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla dziecka)

Zdaniem nauczycieli o wysokim stażu pracy edukacja włączająca jest najmniej korzystnym rozwiązaniem dla uczniów zdolnych. Szukając uzasadnień tak krytycznych ocen szans uczniów zdolnych w edukacji włączającej wskazać można na kilka możliwych wyja-



śnień. Pierwszym jest brak, jak dotąd, w obszarze polskich rozwiązań jasnych ustaleń, jak ma wyglądać model kształcenia włączającego. Czy i jakie systemy ułatwień, wsparcia ucznia i nauczyciela zostaną zaprojektowane? Jakie będą nakłady finansowe na oświatę, a tak naprawdę czy zostaną zwiększone, co pozwoliłoby oczekiwać, że wspólna edukacja, wymagająca z pewnością większych środków, będzie w tym zakresie zabezpieczona? Nauczyciele mogą obawiać się, przy możliwym braku zmian w tym zakresie, że główna uwaga tak ustawodawcy, jak i samych nauczycieli skoncentruje się na uczniach z zaburzeniami w rozwoju, którzy definiowani byli i wydaje się, iż wciąż są jako grupa w największym stopniu wymagająca wsparcia, mogąca ujawniać problemy ze sprostaniem wymaganiom m.in. programowym, ale również w relacjach rówieśniczych, funkcjonowania w środowisku klasy zwykłej szkoły ogólnodostępnej. Wydaje się, że nauczyciele z wysokim stażem pracy obawiają się, że uczeń zdolny zostanie w sytuacji tej pominięty, a jego potrzeby w jeszcze mniejszym stopniu niż dotąd będą w centrum zainteresowania szkoły. Prawdopodobnie opinie swoje opierają na doświadczeniu pracy w grupie zróżnicowanej (klasie, oddziale integracyjnym). Wiedzą, jak trudno jest pogodzić, zaspokoić tak różne potrzeby, możliwości uczniów. Za obawami takimi przemawiają również wyniki badań m.in. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, która wskazuje, że potencjał uczniów zdolnych w szkole jest nad wyraz szybko roztrwaniany. Sprzyja temu choćby brak kompetencji nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym i to w rzeczywistości, w której stosunkowo mniejsza była w szkołach ogólnodostępnych liczba uczniów z poważnymi zaburzeniami w rozwoju niż jest oczekiwana przy promowaniu tendencji kształcenia włączającego<sup>16</sup>.

Pewnym pocieszeniem jest fakt, że znacznie większa grupa nauczycieli z wysokim stażem pracy twierdzi, że nie ma pewności, co do szans w edukacji włączającej ucznia zdolnego, niż ma przekonanie, że nie będzie to dobre dla niego rozwiązanie. Wydaje się zatem,

---

<sup>16</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.) *O dzieciach uzdolnionych matematycznie. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa: Nowa Era 2012

że nauczyciele ci nie tyle przekreślają szanse ucznia zdolnego w edukacji włączającej, co mówią „sprawdzam”. Wyrażają swój niepokój, ale nie wykluczają powodzenia działań przy zaistnieniu korzystnych rozwiązań i rzeczywistym ziszczeniu się hasła edukacji dla wszystkich, co sprowadzać się powinno do założenia, iż nie można wykluczać jednego, by włączyć innych.

Wyniki badań ujawniają, że nauczyciele z niższym stażem pracy są dużo bardziej optymistyczni w ocenie szans edukacyjnych w ramach wspólnego kształcenia uczniów zdolnych, mniej jest nauczycieli niezdecydowanych, ale jednocześnie nieco więcej krytycznych. W ich opiniach najmniejsze szanse w edukacji włączającej mają uczniowie z niepełnosprawnością. Choć i w tym przypadku większa grupa nauczycieli o mniejszym stażu pracy niż większym uznaje edukację włączającą jako korzystne rozwiązanie dla tej grupy uczniów.

Generalnie przyglądając się wynikom badań, nauczyciele o niższym stażu pracy wydają się być bardziej przychylni edukacji włączającej wobec wszystkich grup uczniów niż nauczyciele bardziej doświadczeni. Może być przynajmniej kilka wyjaśnień tak prezentujących się wyników badań.

Nauczyciele o stażu pracy do 10 lat, to osoby, które kwalifikacje do pracy zdobywały w okresie, gdy coraz powszechniej podnoszono konieczność redefiniowania tak samego pojęcia niepełnosprawność, jak i sprzeciwu wobec marginalizacji i wykluczaniu społecznemu, w tym edukacyjnym z uwagi na jakąkolwiek odmienną funkcjonowania. Hasła humanizacji życia, wsparcia społecznego, indywidualizacji usług, pod którymi kryły się pełnoprawność i godne traktowanie, szacunek, możliwość wyboru i sprawowania kontroli nad własnym życiem (humanizacja życia); nabywanie i podtrzymywanie różnorodnych umiejętności niezbędnych w prowadzeniu samodzielnego, niezależnego życia, wspomaganie w dostępie do wiedzy i dóbr kultury (wsparcie społeczne); sprzeciw wobec dopasowania do zastanej oferty (indywidualizacja usług)<sup>17</sup>, są

---

<sup>17</sup> J. Renshaw, *Normalisation and Passing*, Cantenbury: University of Kent, Personal Social Services Research Unit 1988, J. Renshaw, *Case Management for the Men-*

argumentami na rzecz sprawiedliwości społecznej, przesłankami moralno-filozoficznymi, a te skutkują określonymi wzorcami myślenia, np. kategoriami włączania.

Jak z kolei wskazują analizy i refleksje innych autorów, dotychczasowe doświadczenia działań włączających choćby w postaci klas/oddziałów integracyjnych w odniesieniu do realizacji idei włączania nie są optymistyczne. Wiele jest opinii, że włączanie<sup>18</sup> w dotychczas stosowanej formie nie sprawdziło się. Często ma postać integracji formalnej, wspólnoty miejsca niż bliższych kontaktów społecznych i więzi emocjonalnych<sup>19</sup>. Amadeusz Krause twierdzi, że administracyjne ustanowienie integracji spowodowało „wrzucenie” dziecka na grunt nieprzygotowany, ze wszystkimi negatywnymi konsekwencjami takiego działania<sup>20</sup>. To samo można byłoby powiedzieć o sytuacji nauczycieli. W momencie usankcjonowania integracyjnej formy kształcenia (1993 r.) żadna z uczelni wyższych w Polsce nie kształciła nauczycieli wspierających. Znaczna część nauczycieli z placówek ogólnodostępnych, w których tworzone oddziały integracyjne, nie miała kwalifikacji i kompetencji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością<sup>21</sup>. Niewiele się w tym zakresie

---

tally III: *Locking at the Evidence Holloway*, „International Journal of Social Psychiatry” 1991, nr 37

<sup>18</sup> edukacja integracja jest formą kształcenia w ramach szeroko rozumianej edukacji włączających

<sup>19</sup> A. Krause, *Wielość poziomów integracji – konsekwencje dla teorii i praktyki*, w: *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Chodkowska, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2003, s. 59-64

<sup>20</sup> A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010, s. 73

<sup>21</sup> m.in.: U. Bartnikowska, M. Wójcik, *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu*, w: Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowolska (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Warszawa: Żak 2004; Z. Gajdzica, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, w: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2001; K. Błęszyńska, *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do*

zmieniło i współcześnie. Nauczyciele placówek ogólnodostępnych są wciąż tą grupą, która wyraźnie rzadziej może poświadczyć posiadanie kompetencji niezbędnych do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niż nauczyciele z pozostałych form kształcenia<sup>22</sup>. Trudno się zatem dziwić większemu sceptycyzmowi nauczycieli, którzy doświadczyli na sobie i swoich uczniach negatywnych konsekwencji wprowadzanych zmian, że z mniejszym zaufaniem podchodzą do kolejnych, zwłaszcza przy braku wiedzy na temat konkretów.

Drugi obszar analiz odnosi się do opinii nauczycieli integracyjnych przedszkoli na temat szans powodzenia działań włączających wobec dwunastu, wyodrębnionych grup uczniów z zaburzeniami w rozwoju. Badani oceniali je w skali od 1 – brak szans do 5 – bardzo duże szanse powodzenia<sup>23</sup>.

W pierwszej kolejności zauważyć należy, że nauczyciele o niższym stażu pracy jako mającą małe szanse w edukacji włączającej

---

*środowiska szkoły masowej*, w: A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Kraków: Wydawnictwo WSP 1992; E. Garlej-Drzewiecka, *Pedeutologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym*, w: C. Kosakowski, A. Krause, *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, t. 3, Olsztyn: Wydawnictwo UWM 2004; T. Oleńska-Pawlak, *Warunki realizacji funkcji opiekuńczej i wychowawczej w szkołach masowych wobec dzieci z zaburzeniami w stanie zdrowia i rozwoju*, w: A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Kraków: Wydawnictwo WSP 1992; A. Wachowiak, *Błędy nauczycieli szkół masowych w postępowaniu z dziećmi niepełnosprawnymi*, w: A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Kraków: Wydawnictwo WSP 1992; H. Łaś, *Wiedza nauczycieli szkół publicznych o kształceniu dzieci niepełnosprawnych*, w: D. Osik, A. Wojnarska (red.), *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2001

<sup>22</sup> G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa: Wydawnictwo APS 2010, s. 150

<sup>23</sup> 1- brak szans powodzenia działań włączających, 2 – małe szanse powodzenia działań włączających, 3 – przeciętne szanse powodzenia działań włączających, 4 – duże szanse powodzenia działań włączających, 5 – bardzo duże szanse powodzenia działań włączających

oceniają jedynie jedną grupę – dzieci z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną. Szanse sześciu grup, tj. dzieci: niewidzących, niesłyszących, z autyzmem, z zespołem Aspergera, niepełnosprawnością sprzężoną i z zaburzeniami komunikacji ocenione zostały jako duże, a pięciu grup jako bardzo duże. Są nimi dzieci: z lekką niepełnosprawnością intelektualną, słabosłyszący, słabowidzący, z zaburzeniami ruchu, w tym z afazją i z chorobą przewlekłą. Mniej optymistyczne są opinie nauczycieli z długim stażem pracy (od 24 lat). Nauczyciele ci, szanse czterech grup ocenili jako małe. Wśród nich są dzieci: z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną, niewidzący, z autyzmem i z niepełnosprawnością sprzężoną. Szanse sześciu kolejnych grup oceniono jako duże. Są wśród nich dzieci: z lekką niepełnosprawnością intelektualną, słabosłyszący, niesłyszący, słabowidzący, z zespołem Aspergera i z zaburzeniami komunikacji. Tylko dwie grupy zdaniem tej grupy nauczycieli mają bardzo duże szanse powodzenia w edukacji włączającej, są nimi dzieci: z zaburzeniami ruchu, w tym z afazją i z chorobą przewlekłą.

Różni się w związku z tym hierarchia grup z największymi i najmniejszymi szansami w edukacji włączającej w opiniach nauczycieli z uwzględnieniem stażu ich pracy. zaprezentowano je w poniższej tabeli.

**Tabela 2.** Staż pracy nauczycieli z przedszkoli integracyjnych a szanse w edukacji włączającej uczniów z zaburzeniami rozwoju – od największych do najmniejszych szans

Staż pracy do 10 lat	Staż pracy powyżej 24 lat
lekka NI (niepełnosprawność intelektualna)	zaburzenia ruchu
zaburzenia ruchu	przewlekła choroba
przewlekła choroba	słabosłyszący
słabosłyszący	lekka NI
słabowidzący	słabowidzący
zespół Aspergera	zaburzenia komunikacji

Staż pracy do 10 lat	Staż pracy powyżej 24 lat
zaburzenia komunikacji	niesłyszący
autyzm	zespół Aspergera
niepełnosprawność sprzężona	autyzm
niesłyszący	niewidzący
niewidzący	umiarkowana i znaczna NI
umiarkowana i znaczna NI	niepełnosprawność sprzężona

Porównując wyniki badań w kontekście występowania różnic statystycznie istotnych, zauważyć warto, że mają one miejsce w sześciu przypadkach. Za każdym razem to nauczyciele o niższym stażu pracy postrzegają szanse uczniów jako wyższe.

**Tabela 3.** Opinie nauczycieli integracyjnej edukacji przedszkolnej na temat szans powodzenia działań włączających wobec różnych grup dzieci/uczniów z niepełnosprawności i zaburzeniami w rozwoju a staż pracy zawodowej

	Staż pracy do 10 lat (N=110)		Staż pracy od 24 lat (N=80)		Wartość testu t - Studenta	Poziom istotności różnic
	M	S	M	S		
Lekka niepełnosprawność intelektualna	4,51	0,57	3,66	1,14	7,083	0,001
Umiarkowana i znaczna niepełnosprawność intelektualna	2,88	0,99	2,69	0,90	1,357	n.is
Słabosłyszący	4,07	0,78	3,78	1,0	2,417	0,02
Niesłyszący	3,15	1,15	3,24	1,28	-0,529	n.is
Słabowidzący	4,06	0,74	3,57	0,95	4,083	0,001
Niewidzący	3,02	1,15	2,84	0,86	1,200	n.is
Autyzm	3,33	1,07	2,87	0,95	3,286	0,001
Zespół Aspergera	3,8	0,96	3,21	0,98	4,214	0,001
Zaburzenia ruchu	4,12	0,87	4,12	0,69	0,000	n.is
Niepełnosprawność sprzężona	3,19	1,19	2,67	0,80	3,467	0,001

	Staż pracy do 10 lat (N=110)		Staż pracy od 24 lat (N=80)		Wartość testu t - Studenta	Poziom istotności różnic
	M	S	M	S		
Zaburzenia komunikacji	3,42	1,23	3,27	1,19	0,882	n.is
Przewlekła choroba	4,08	0,89	4,0	1,02	0,615	n.is

Objaśnienia: wyjaśnienia dotyczące interpretacji wyników badań: wyniki w przedziale 1-1,99 - brak szans powodzenia edukacji włączającej wobec danej grupy uczniów, 2-2,99 - małe szanse, 3-3,99 - duże szanse, 4-5 - bardzo duże szanse; M - średnia arytmetyczna; S - odchylenie standardowe

I tak istotne statystycznie różnice w opiniach nauczycieli o niższym i wyższym stażu pracy dotyczące szans w edukacji włączającej występują w przypadku dzieci:

- z lekką niepełnosprawnością intelektualną - nauczyciele z grupy pierwszej uznają, że szanse dzieci są bardzo duże, z grupy drugiej - duże,
- słabosłyszących - odpowiednio: bardzo duże i duże,
- słabowidzących - odpowiednio: bardzo duże i duże,
- z autyzmem - odpowiednio: duże i małe,
- z zespołem Aspergera - zdaniem obu grup nauczycieli szanse tej grupy osób w edukacji włączającej są duże,
- z niepełnosprawnością sprzężoną - odpowiednio: duże i małe.

W pozostałych przypadkach opinie badanych grup nie różnią się na tyle znacząco, by uznać je za istotne statystycznie.

W kontekście prób uogólniania wyników warto przyjrzeć się wewnętrznemu zróżnicowaniu opinii badanych nauczycieli. Tak naprawdę w oparciu o te dane będzie można wnioskować, na ile uśrednione z wykorzystaniem statystyk wyniki badań odpowiadają rzeczywistym odczuciom grupy, z którą się je identyfikuje.

W grupie nauczycieli o stażu pracy do 10 lat największe zróżnicowanie opinii na temat szans powodzenia działań włączających dotyczy dzieci/uczniów: z zaburzeniami komunikacji, z niepełnosprawnością sprzężoną oraz niewidzących i niesłyszących. Oznacza to, że wobec tych grup uczniów opinie nauczycieli na temat szans powodzenia działań włączających są najbardziej zróżnicowane.

Przedział wyników średnich dla grupy 110 nauczycieli o stażu pracy do 10 lat, biorących udział w badaniu wskazuje, że w przypadku czterech grup dzieci zróżnicowanie opinii jest bardzo wyraźne, dotyczy to uczniów:

- z zaburzeniami komunikacji przedział wyników średnich to: 4,65; 2,19;
- z niepełnosprawnościami sprzężonymi przedział wyników średnich to: 4,38; 2,0;
- niewidzących – przedział wyników średnich to: 4,17; 1,87;
- niesłyszących: 4,3; 2,0.

Oznacza to, że w grupie badanych nauczycieli są tacy, którzy uznają, że dzieci te mają bardzo duże szanse w edukacji włączającej, ale są i tacy, których zdaniem szanse te są bardzo małe.

Jednocześnie nauczyciele o stażu pracy do 10 lat są najbardziej zgodni w opiniach wobec uczniów z:

- lekką niepełnosprawnością intelektualną – przedział wyników średnich: 5; 3,94;
- słabowidzących: 4,8; 3,32;
- słabosłyszących: 4,85; 3,29.

Uznać tym samym można, że badani nauczyciele oceniają szanse sukcesu działań edukacyjnych w ramach kształcenia włączającego tych grup uczniów jako bardzo duże i duże.

Analogiczne analizy dotyczące drugiej grupy nauczycieli, o stażu pracy od 24 lat i więcej, pozwalają stwierdzić, iż największe zróżnicowanie opinii na temat szans powodzenia działań włączających tych pojawia się w odniesieniu do dzieci/uczniów:

- niesłyszących – przedział wyników średnich to: 4,52; 1,96;
- z zaburzeniami komunikacji – 4,46; 2,08;
- z lekką niepełnosprawnością intelektualną – 4,8; 2,52.

Oznacza to, że opinie nauczycieli oscylują między kategorią bardzo dużych szans powodzenia działań włączających wobec tych grup uczniów, a szans małych.

Nauczyciele integracyjnych przedszkoli o stażu pracy od 24 lat i więcej w zawodzie są najbardziej zgodni w ocenie szans w edukacji włączającej dzieci/uczniów:



- z zaburzeniami ruchu – przedział wyników średnich (4,81; 3,43),
- z niepełnosprawnością sprzężoną – przedział wyników przeciętnych (3,47; 1,87) i
- niewidzących – przedział wyników średnich (3,7; 1,98).

Oznacza to, że szanse tych dzieci/uczniów z zaburzeniami ruchu na sukces w edukacji włączającej oceniane są przez nauczycieli jako bardzo duże i duże, a w przypadku niepełnosprawności sprzężonej i niewidzenia jako duże i mniej niż małe (dolne granice przedziałów wyników przeciętnych, plasują się w kategorii interpretacyjnej wyników wskazujących na brak szans, ewentualnie bardzo małe szanse biorąc pod uwagę, iż są to wyniki bliskie górnej granicy przedziału wyników w tej kategorii).

## Zakończenie

Ujawnione wynikami badań zróżnicowanie opinii nauczycieli z przedszkoli integracyjnych uwzględniające staż pracy zawodowej, a dotyczące szans w edukacji włączającej uczniów, uczestników procesu kształcenia skłaniają do pewnych wniosków, a może wręcz postulatów.

Cieszy pozytywne nastawienie do idei edukacji włączającej nauczycieli o niższym stażu pracy. Chcę wierzyć, że jest to efekt upowszechniania się tendencji, zmiany myślenia o edukacji i przekonania, że możliwe jest nie tylko wspólne, dobrej jakości, korzystne dla wszystkich uczniów kształcenie, ale również integracja społeczna jako jej efekt.

Niepokoi fakt, że wciąż duża grupa nauczycieli nie jest w pełni przekonana, jakie będą skutki wprowadzenia potencjalnego, nowego modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w zależności od grupy uczniów to od kilku do kilkunastu procent nauczycieli). Nawet większą grupą niż niezdecydowani są ci, którzy edukacji włączającej są przeciwni (od powyżej 10% do blisko 20%). Wskazuje to na fakt, że staż pracy nauczycieli tylko po

części stanowić może uzasadnienie dla zróżnicowanych wyników badań.

Warunkiem koniecznym powodzenia działań włączających jest uczenie się na doświadczeniach. Krytycznych głosów, wyraźnie większego sceptycyzmu pobrzmiewającego w opiniach nauczycieli, zdecydowanie dłużej pozostających w zawodzie, nie można lekceważyć. Wręcz odwrotnie, tylko szczegółowa ich diagnoza, zwłaszcza w odniesieniu do obszarów zagrożeń, barier, które stały się podstawą tak niezdecydowania, jak i jednoznacznie krytycznej oceny edukacji włączającej jako rozwiązania kształcenia każdej z grup uczniów, może przyczynić się do takiego zaprojektowania działań, by uniknąć wcześniejszych błędów.

Postulatem powinno się stać kształcenie przyszłych i doskonalenie zawodowe obecnych nauczycieli, a przygotowujące do pracy z uczniem w ramach edukacji włączającej i wyposażające w kompetencje pracy z grupą zróżnicowaną. Dotyczyć to powinno wszystkich nauczycieli, nie tylko wczesnej (przedszkolnej i wczesnoszkolnej) edukacji, ale również przedmiotowych, gdyż to co zostanie zapoczątkowane na etapie przedszkola czy szkoły podstawowej musi mieć swoją kontynuację.

Wydaje się również, że obie grupy nauczycieli potrzebują wsparcia w realizacji zadań zawodowych, które musi być zsynchronizowane z systemowym wsparciem każdego ucznia w zależności od potrzeb, być może wówczas z jednej strony zmniejszą się różnice wskaźników przewidywanych szans powodzenia w ramach edukacji włączającej poszczególnych grup uczniów, a z drugiej zróżnicowanie opinii nauczycieli uwzględniając staż ich pracy zawodowej.

## Bibliografia

Ainscow M., Booth T., Dyson A. i in., *Improving Schools: Developing Inclusion*, London: Routledge 2006

*Aktywność ekonomiczna ludności Polski, I kwartał 2016*, Warszawa: GUS 2017

- Bartnikowska U., Wójcik M., *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu*, w: Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowolska (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Warszawa: Żak 2004
- Błężyńska K., *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej*, w: A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Kraków: Wydawnictwo WSP 1992
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, United Nations, 2006  
<http://www.2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm>.
- Cooper P., Jacobs B., *From inclusion to engagement: Helping Students Engage with Schooling through Policy and Practice*, Chichester: Wiley-Blackwell 2011, p. 9
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej w Europie – Wyzwania i szanse*, Odense, Dania: EAREU ze SPE 2011, s. 76
- Gajdzica Z., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, w: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2001
- Gallagher T. L., Bennett S., *A Canadian Perspective on the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in High Schools*, [w:] *Inclusive Education for Students With Intellectual Disabilities*, R. G. Craven, A. J. S. Morin, D. Tracey, P. D. Parker, H. F. Zhong (eds.), North Carolina: IAP – Information Age Publishing 2015, s. 26
- Garlej-Drzewiecka E., *Pedeutologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym*, w: C. Kosakowski, A. Krause, *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, t. 3, Olsztyn: Wydawnictwo UWM 2004
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (red.), *O dzieciach uzdolnionych matematycznie. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa: Nowa Era 2012
- Krause A., *Wielość poziomów integracji – konsekwencje dla teorii i praktyki*, w: *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Chodkowska, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2003, s. 59-64
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010, s. 73
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk: GWP 2010
- Łaś H., *Wiedza nauczycieli szkół publicznych o kształceniu dzieci niepełnosprawnych*, w: D. Osik, A. Wojnarska (red.), *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2001
- Norwich B., *A response to 'Special Educational Needs: A New Look'*, in: Terzi L. (ed.) *Special Educational Needs: A New Look*, London: Continuum 2010
- Oleńska-Pawlak T., *Warunki realizacji funkcji opiekuńczej i wychowawczej w szkołach masowych wobec dzieci z zaburzeniami w stanie zdrowia i rozwoju*, w: A. Hulek, B.

- Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Kraków: Wydawnictwo WSP 1992
- Renshaw J., *Normalisation and Passing*, Canterbury: University of Kent, Personal Social Services Research Unit 1988, J. Renshaw, *Case Management for the Mentally III: Looking at the Evidence Holloway*, „International Journal of Social Psychiatry” 1991, nr 37
- Rozporządzenie MEN z dn. 9 marca 2017 r. w sprawie zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. Z dn. 25 sierpnia 2017 r., poz. 1519
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa: Wydawnictwo APS 2010, s. 150
- Wachowiak A., *Błędy nauczycieli szkół masowych w postępowaniu z dziećmi niepełnosprawnymi*, w: A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Kraków: Wydawnictwo WSP 1992
- Walton E., *Dismantling the Empire of Educational Exclusion*, [w:] E. Walton, S. Moonsamy (eds.), *Making Education Inclusive*, Cambridge: Scholars Publishing 2015, s. 13



Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej  
NUMER 20/2018

PIOTR PLICHTA

Instytut Medycyny Pracy w Łodzi

JACEK PYŻAŁSKI

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

JULIA BARLIŃSKA

Uniwersytet Warszawski

## Cyberprzemoc a kreowanie własnego wizerunku w internecie – co w ich mechanizmach zmienia niepełnosprawność młodych dorosłych osób?

**ABSTRACT:** Piotr Plichta, Jacek Pyżalski, Julia Barlińska, *Cyberprzemoc a kreowanie własnego wizerunku w internecie – co w ich mechanizmach zmienia niepełnosprawność młodych dorosłych osób?* [Cyberbullying Versus Self-Image Creation on the Internet: Are the Underlying Mechanisms Different in Young Adults with Disabilities?]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 20, Poznań 2018. Pp. 101-122. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

Today's media have an important impact on young peoples' social life – transforming many social and developmental aspects. Online activity of young adults not only increases the availability to positive and educational experiences, but also arises the exposure to online threats. The main scope of this article is exploring the role of appearance and social practices concerning its creation in the process of peer cyberbullying among Polish young adults (N=329). Online body autopresentation has been found an important factor moderating the process of online aggression. The dissemination of beliefs was also examined – assessment of own attractiveness, the apprehension of the appearance assessment by others and the scale of activities focused on editing and improving the appearance depicted in the pictures posted

on social websites. The differences in these areas were examined between people with disabilities or those who have injuries or specific health conditions that affect their appearance and other young people. The results have revealed that particular research and intervention focus should be put on young people having a condition or injury affecting appearance and/or having a disability or serious health problems as this group has been found more prone to be victimized (regarding traditional bullying as well as cyberbullying).

**KEY WORDS:** Bullying, Cyberbullying, Body image, Social media

## Wprowadzenie

Młodzi dorośli w sposób powszechny używają internetu. Głębsze analizy wskazują, iż jednym z dominujących sposobów użytkowania sieci w tej grupie wiekowej jest posiadanie konta oraz aktywność na portalach społecznościowych. Chociaż, jak stwierdzono w wielu krajach, najczęściej w tą aktywność angażują się nastolatki, to młodzi dorośli są bardzo do nich bardzo podobni w tym względzie. Badania amerykańskie wskazują, że odsetki użytkowników portali społecznościowych głównie Facebooka w tej grupie wiekowej sięgają 90%<sup>1</sup>. Podobne wyniki dotyczą także Polski. Uczniowie i studenci stanowią jedną z grup w polskim społeczeństwie, która jest bardzo aktywna online, jednocześnie będąc czołową grupę korzystającą z internetu mobilnego<sup>2</sup>. Najnowsze badania wskazują, że osoby korzystające z sieci w grupie wiekowej 18-24 lata stanowią aż 99% populacji w tym przedziale wiekowym a odsetek internautów zarejestrowanych w portalach społecznościowych wynosi w tej grupie aż 94% i jest najwyższy na tle innych grup wieko-

---

<sup>1</sup> A. Lenhart, K. Purcell, A. Smith, K. Zickuhr, Social Media and Young Adults, <http://www.pewinternet.org/2010/02/03/social-media-and-young-adults/> [dostęp 17.02.2017].

<sup>2</sup> D. Batorski, *Technologie i media w domach i w życiu Polaków. Diagnoza Społeczna 2015, Warunki i Jakość Życia Polaków – Raport*, „Contemporary Economics” 2015, nr 9/4, s. 373-395. DOI:10.5709/ce.1897-9254.1

wych dorosłych internautów w Polsce<sup>3</sup>. Warto zauważyć, że chociaż obserwuje się w dłuższej perspektywie zmiany w dynamice wykorzystania poszczególnych portali (np. „przechodzenie” użytkowników z Facebooka do Snapchata) to odsetek użytkowników globalnie wykorzystujących portale społecznościowe pozostaje wciąż na bardzo wysokim poziomie.

Internet, a w szczególności media społecznościowe stanowią platformę do prezentowania zdjęć, w tym ukazujących wygląd internautów (tzw. selfie). Opcje cyfrowej edycji i modyfikowania zdjęć sprawiają ponadto, że możliwa jest nie tylko poprawa ich jakości, ale także uzyskanie korzystniejszego wizerunku.. Dodatkowo, interaktywność oraz możliwość wielokierunkowej komunikacji sprawia, że fotografie takie mogą być przesyłane w sieciach społecznych, gdzie są oceniane i komentowane, co nadaje tym procesom społeczny charakter i odgrywa istotną rolę w procesie kształtowania tożsamości młodych dorosłych użytkowników internetu.

W społeczeństwie współczesnym, zdominowanym przez kulturę obrazu, jednym z najistotniejszych kryteriów pozycji w środowisku społecznym jest atrakcyjność fizyczna, stąd pozytywna autoprezentacja w mediach społecznych orientuje się głównie na wizualnych aspektach własnego wizerunku<sup>4</sup>. Ze względu na swój otwarty i interaktywny charakter mediach społecznościowe stanowią idealną płaszczyznę dla autoprezentacji, definiowanej jako celowe działanie zmierzające do wywołania w społecznym otoczeniu pożądanego przez jednostkę wrażenia na temat wizerunku własnej osoby<sup>5</sup>. We współczesnym świecie zdjęcia stały się obrazem zorientowanym na wzbudzenie aplauzu często niewidzialnego audyto-

---

<sup>3</sup> CBOS, Wykorzystanie internetu. Komunikat z badań. Nr. 49/2017, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K\\_049\\_17.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_049_17.PDF), [dostęp: 15.02.2018].

<sup>4</sup> A. Ostaszewska, *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, ORE, Warszawa 2012.

<sup>5</sup> A. Szmajke, *Autoprezentacja – niewinny spektakl dla innych i siebie*, [w:] które pozwalają żyć, red. M. Kofta i T. Szutrowa, *Złudzenia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2001, s. 147-156.

rium<sup>6</sup>. Celem zarówno treści, jak i sposobu ekspozycji fotografii jest przedstawienie, czy raczej skonstruowanie, swojego idealnego „ja”, świadczącego o atrakcyjności i odniesionym sukcesie. Realizowana jest to przez kontrolowanie informacji o sobie i innych ludziach, ujawnianych przez podmiot audytorium<sup>5</sup>. Z perspektywy relacji interpersonalnych jest to również specyficzna forma, czy technika, wywierania wpływu społecznego, funkcjonująca obok takich zdolności i kompetencji społecznych jak np. asertywność, efektywna komunikacja werbalnej i niewerbalna czy skuteczne rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów<sup>7</sup>. Głównymi motywami podejmowania zachowań autoprezentacyjnych są dążenie do maksymalizacji bilansu zysków i kosztów w relacjach społecznych, podwyższanie i ochrona poczucia własnej wartości oraz tworzenie i podtrzymywanie określonej tożsamości<sup>8</sup>. Należy też wskazać na ogromne znaczenie stereotypów płci, które kształtują obraz własnej płci i płci przeciwnej, tego, co jest w niej atrakcyjne, pożądane i pociągające społecznie<sup>9</sup>.

Cyfrowe autoprezentacje mogą być integrowane w posiadany przez jednostkę obraz samej siebie, wpływając pozytywnie na autowizerunek i powodując wzrost samooceny<sup>6</sup>.

Jeżeli jednak autoprezentacja ta ma charakter negatywny czy zostaje zmodyfikowana w celu ośmieszenia przedstawionej osoby stanowi poważny czynnik ryzyka dla zachowań z obszaru cyberprzemocy i sekstingu<sup>10</sup>. Jest to szczególnie relewantne w kontekście

---

<sup>6</sup> A. Brosch, *Autoprezentacja nastolatków w mediach społecznych*, [w:] *Oblicza Internetu. Sieciowe Dyskursy. (Roz)poznawanie cyfrowego świata*, red. M. Sokołowski, Elbląg 2014.

<sup>7</sup> M. Aryle, *Umiejętności społeczne*, [w:] *Zdolności a proces uczenia się*, red. N.J. Mackintosh, A.M. Colman, *Zysk i S-ka*, Poznań, 2002, s. 113-121.

<sup>8</sup> M.R. Leary, R.M. Kowalski, *Impression Management: A Literature Review and Two Component Model Psychological Bulletin*, 1990.

<sup>9</sup> E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1990.

<sup>10</sup> S. Berne, A. Frisén, J. Kling, *Appearance-related cyberbullying: a qualitative investigation of characteristics, content, reasons, and effects*, „BodyImage” 2014, nr 11 (4), s. 527-533. doi:10.1016/j.bodyim.2014.08.006. Seksting to „zjawisko polegające na reje-



znaczenia wyglądu, samooceny wyglądu oraz korelacji tych zmieni-nych ze wskaźnikami zdrowia psychicznego. Okazuje się, że per-cepja własnego wyglądu, samoocena i negatywna samoocena w tym zakresie jest bardzo powszechna i dotyczy w znacznym stop-niu osób młodych (częściej kobiet niż mężczyzn)<sup>11</sup>. Należy wskazać, że wspierany przez przekazy medialne ideał wyglądu stanowi bar- dzo ważny punkt odniesienia oraz wywiera presję na jednostki, które czasami w celu ulepszenia wyglądu podejmują nawet działania ryzykowne dla zdrowia, tj. niebezpieczne operacje, czy szkodliwe diety (motywowane brakiem satysfakcji z masy ciała)<sup>12</sup>.

Internet, a szczególnie media społecznościowe, wywierają istot-ny wpływ na życie młodych ludzi w wielu aspektach dotyczących ich funkcjonowania. Korzystanie z nowych mediów nie tylko przy-nosi pozytywne doświadczenia, ale również bywa areną występo- wania zagrożeń. Szczególnie negatywnym zjawiskiem, które może być związane z interakcjami społecznymi online jest cyberbullying. Obecnie jest on najczęściej definiowany jako ciąg aktów agresji ce- lowo i w sposób powtarzalny kierowanych przeciwko innej osobie, która nie może się obronić doświadczając bezradności w tym zakre- sie<sup>13</sup>. Jest to wyraźnie definicja nawiązująca do tradycyjnego bully-ingu, którego definicja zawiera podobne charakterystyki<sup>14</sup>.

---

strowaniu i przesyłaniu osobistych materiałów o charakterze seksualnym za po-średnictwem sieci komórkowej lub internet” za: Wojtasik, Ł. (2014). *Seksing wśród dzieci i młodzieży*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 13(2), s. 80.

<sup>11</sup> L. Neighbors, J. Sobal, *Prevalence and Magnitude of Body Weight and Shape Dis- satisfaction among University Students*, „Eating Behaviors” 2007, nr. 4, 2007, s. 429-439. doi:10.1016/j.eatbeh.2007.03.003

<sup>12</sup> I. Wronka I, E.Suliga, R.Pawlińska-Chmara, *Perceived and desired body weight among female university students in relation to BMI-based weight status and socio- economic factors*, „Annals of Agricultural and Environmental Medicine” 2013; nr. 20(3), s. 533-538.

<sup>13</sup> S. Bauman, *Cyberbullying: What Does Research Tell Us?*, „Theory Into Practice” 2013, nr 52:4, s.249-256, DOI: 10.1080/00405841.2013.829727; R.S. Tokunaga, *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*, „Computers in Human Behavior” 2010, nr. 26, s. 277-287; J. Pyżalski,

Cyberbullying realizowany jest za pomocą różnych instrumentów komunikacji zapośredniczonej. Te instrumenty zróżnicowane są nie tylko ze względu na zastosowane techniczne rozwiązania, ale także społeczne wzory ich wykorzystania i znaczenie dla użytkowników.

Jakościowe zróżnicowanie aktów przemocy elektronicznej jest bezpośrednio powiązane z potencjalnymi szkodami, które takie akty mogą wywołać. Jednakże potencjał wiktymogeny tych aktów agresji jest zróżnicowany. Należą do nich różne jakościowo zjawiska np. nieprzyjemne komentarze w komunikacji jeden do jednego online (np. na czacie), nieprzyjemne komentarze publiczne (np. w portalu społecznościowym), ujawnianie tajemnic i sekretów danej osoby w komunikacji online, upowszechnianie kompromitujących materiałów wizualnych, czy kradzież tożsamości osoby (podsywanie się pod kogoś innego online). Ponadto warto zauważyć, że agresja elektroniczna często współwystępuje z jej tradycyjną odmianą<sup>15</sup>. Tak więc część ofiar, niezależnie od tego czy te akty mają wysoki czy niski potencjał wiktymogeny, jest atakowana zarówno online jak i offline<sup>16</sup>, co potęgować może ponoszone konsekwencje agresji, czy przemocy, szczególnie w kontekście tej samej grupy rówieśniczej.

Rezultaty wielu badań wskazują się na rosnące znaczenie wizerunku online także w kontekście cyberbullyingu. Z jednej strony to właśnie wizerunek online jest jednym z głównych celów ataków

---

*Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

<sup>14</sup> J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2012; J. Pyżalski, *Beyond Peer Cyberbullying – Involvement of Polish Adolescents in Different Kinds of Electronic Aggression*, „Studia edukacyjne” 2013, nr 28, s. 147–167.

<sup>15</sup> np.: J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

<sup>16</sup> np.: T. E. Waasdorp, C. P. Bradshaw, *The Overlap Between Cyberbullying and Traditional Bullying*, „Journal of Adolescent Health” 2015, nr 56 (5), s. 483–488. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.12.002.

sprawców cyberbullyingu w szczególności koncentrując się na aspektach wyglądu fizycznego. Z drugiej strony wskazuje się na rolę kontrolowanej i świadomej autoprezentacji online jako jeden z istotnych potencjalnych moderatorów ograniczających eskalację zjawiska.<sup>17</sup> W szczególności znaczący potencjał wiktyimizacyjny ma upowszechnianie zdjęć lub treści filmowych przedstawiających ofiarę w niekorzystnym świetle<sup>18</sup>.

Materiał publikowany w internecie ma określone właściwości, tj. trwałość, kopiowalność oraz możliwość dostępu do niego tzw. niewidzialnej (ale też nieograniczonej) publiczności (invisible audience) oraz wyszukiwalność<sup>19</sup>. Oznacza to, że zwykle po pewnym czasie kontrola nad tym materiałem zostaje utracona i bez względu na wolę osób zaangażowanych (w tym pierwotnych sprawców) zaczyna on być szeroko dostępny. Świadomość tego faktu pogarsza sytuację ofiary, czyniąc ją często bezradną. Fakt publikacji materiału i jego szeroką dostępność można z jednej strony traktować jako inne rozumienie powtarzalności niż było to w przypadku tradycyjnego bullyingu. Jest bowiem tak, że nawet jednokrotne działanie sprawcy, który raz opublikował materiały skutkuje powtarzalną wiktyimizacją. Z drugiej strony, sytuacja ta przytłacza ofiarę, która często nie ma pomysłu i sposobów obrony – jest to więc specyficzna sytuacja nierównowagi sił, także obecnej w tradycyjnym bullyingu, przejawiającej się jednak przy pomocy innych mechanizmów (przynajmniej w części przypadków).

---

<sup>17</sup> S. Berne, A. Frisén, J. Kling, *Appearance-related cyberbullying: a qualitative investigation of characteristics, content, reasons, and effects*, "BodyImage" 2014, nr 11 (4), s. 527-533. doi:10.1016/j.bodyim.2014.08.006.

<sup>18</sup> J. Barlińska, J., A. Szuster, A., M. Winiewski, *Cyberbullying among adolescent bystanders: role of the communication medium, form of violence, and empathy* "Journal of Community and Applied Social Psychology" 2013, 23, 37-51. doi:10.1002/casp.2137 14.

<sup>19</sup> D. Boyd, *Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life*, [w:] *Mc Arthur Foundation on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume*, red. D. Buckingham, MA: MIT Press, Cambridge.

Głównym celem artykułu jest eksplorowanie znaczenia wyglądu młodych, dorosłych użytkowników w procesie cyberprzemocy rówieśniczej (szczególnie bycia jej ofiarą), która w świetle badań dość często współwystępuje z jej tradycyjną odmianą. Autoprezentacja online, silnie związana z wyglądem użytkowników, jest uznawana współcześnie za istotny czynnik pośredniczący w zaangażowaniu w agresję elektroniczną<sup>20</sup>. Warto podkreślić, że istnieje dość powszechna zgoda, że niektóre subpopulacje młodych ludzi są bardziej narażone na stanie się ofiarami przemocy zarówno pod względem doświadczania agresji i przemocy tradycyjnej jak i realizowanych za pomocą nowych mediów. Zalicza się do nich m.in. osoby z niepełnosprawnościami i tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. przewlekłe chore). Niektórym niepełnosprawnościom lub chorobom towarzyszy zmieniony wygląd i co za tym idzie – większa „oczywistość” sytuacji tych osób i ich widoczność. W prezentowanej pracy, szczególna uwaga zostanie poświęcona takim przypadkom.<sup>21</sup>

Cyberbullying powiązany z publikacją materiałów wizualnych związanych z wyglądem stanowi szczególne zjawisko wpisujące się w szerszy kontekst przemocy online. Z drugiej jednak strony wy-

---

<sup>20</sup> S. Berne, A. Frisén, J. Kling, *Appearance-related cyberbullying: a qualitative investigation of characteristics, content, reasons, and effects*, "BodyImage" 2014, nr 11 (4), s. 527-533. doi:10.1016/j.bodyim.2014.08.006.

<sup>21</sup> P. Plichta, *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami intelektualną w erze cyfrowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2017, s. 308; E. J. Cross, B. Richardson, T. Douglas, J. Vonkaenel-Flatt, *Virtual Violence: protecting Children from Cyberbullying*, London, 2009, <http://www.beatbullying.org/static/cm/pdfs/virtual-violence-cprotecting-childrenfrom-cyberbullying.pdf?335317101213> [dostęp: 16.02.2017]; Sentenac, M., Gavin, A., Nic Gabhainn, i in., *Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries*, "European Journal of Public Health" 2012, nr 23(3), s. 421-426; A. Małkowska-Szcutnik, *Przemoc w szkole (bullying)*, [w:] *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, red. J. Mazur, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2015, s. 205 – 211), [http://www.imid.med.pl/images/do-pobrania/Zdrowie\\_i\\_zachowaniazdrowotne\\_www.pdf](http://www.imid.med.pl/images/do-pobrania/Zdrowie_i_zachowaniazdrowotne_www.pdf) [dostęp: 16.02.2017].

maga uwzględnienia pewnych aspektów specyficznych – powinien być analizowany w kontekście braku satysfakcji z wyglądu, obiektywnie ocenianych aspektów związanych z ciałem (np. wskaźnik Body Mass Index) oraz praktykami komunikacyjnymi związanymi z autoprezentacją związaną z własnym wyglądem w internecie.

## Metodologia

Głównym celem przedstawianych badań było poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jakie jest rozpowszechnienie cyberbullyingu i przemocy tradycyjnej wśród młodych, dorosłych osób?
  - 1 a. Jakie są różnice w tym zakresie między osobami z niepełnosprawnościami lub posiadającymi obrażenia naruszające wygląd a pozostałymi młodymi ludźmi?
2. Jaka jest zależność przemocy online z jej tradycyjną odmianą?
3. Jakie jest rozpowszechnienie przekonań dotyczących obaw przed oceną wyglądu dokonywaną przez innych oraz jakie są różnice w tym względzie między osobami z niepełnosprawnościami lub z widocznymi obrażeniami ciała a pozostałymi młodymi ludźmi?
4. Jakie jest rozpowszechnienie stosowania działań edytorskich poprawiających wygląd zdjęć przedstawiających respondentów umieszczanych przez nich na stronach portali internetowych?
  - 4 a. Jakie są różnice w tym zakresie między osobami z niepełnosprawnościami lub z widocznymi uszkodzeniami ciała a pozostałymi młodymi ludźmi?

Użyty do badania narzędziem był kwestionariusz stworzony do porównawczych badań międzynarodowych dotyczących m.in. rozpowszechnienia agresji związanej z wizerunkiem internetowym na portalach społecznościowych. „Appearance Matters Online Questionnaire”. Przygotowany został przez członków grupy roboczej

“Media Społecznościowe” (*Social Media*) akcji COST IS1210 „Appearance Matters: Tackling the Physical & Psychosocial Consequences of Dissatisfaction with Appearance” (Ograniczanie fizycznych i psychospołecznych konsekwencji braku satysfakcji z własnego wyglądu) reprezentujących 7 państw (Australię, Cypr, Grecję, Holandię, Polskę, Szwecję, Wielką Brytanię). Badania przeprowadzono na przełomie 2016 i 2017 roku wśród studentów kierunków społecznych polskich uczelni<sup>22</sup>.

Oprócz badania zaangażowania w przemoc tradycyjną i cyberbullying (doświadczaną w przeciągu roku poprzedzającego badanie) kwestionariusz służy rozpoznawaniu czy dotyczyła ona wyglądu (rozmiarów ciała, wagi, figury, poszczególnych części ciała np. uszu, nosa, włosów, skóry oraz odzieży i stylu ubierania się). Ponadto zawiera skale pomiarowe dotyczące:

- Intensywności korzystania z mediów społecznościowych;
- Przekonań i obaw związanych z własnym wyglądem;
- Opinii na temat materiałów wizualnych (np. fotografii, filmów), które inni ludzie zamieszczają o sobie na portalach społecznościowych;
- Podejmowanych działań korygujących, umieszczanych online zdjęć z własnym wizerunkiem;
- Odczuć i zachowań w stosunku do zdjęć i / lub filmów umieszczanych w serwisach społecznościowych;
- Niepełnosprawności lub obecności widocznych uszkodzeń ciała naruszających wygląd.

Badana grupa składała się z polskich studentów (N=329) (cała międzynarodowa próba wyniosła N=1916) w wieku między 19 a 25 rokiem życia. Kobiety stanowiły 70% próby a mężczyźni 30%. Sześć procent badanych posiadało widoczne obrażenia ciała (np. uszkodzenia skóry, utrata włosów) a co dziesiąta osoba (11%) wskazała na posiadaną niepełnosprawność lub poważny problem ze zdrowiem.

---

<sup>22</sup> W Polsce wyniki zbierali krajowi przedstawiciele w sieci COST 1210: Piotr Plichta, Jacek Pyżalski i Julia Barlińska.

## Wyniki

Badani odnosząc się do pytań dotyczących zaangażowania (zarówno w roli ofiary jak i sprawcy) w przemoc rówieśniczą, realizowaną tradycyjnie i za pośrednictwem internetu społecznościowego, określali częstotliwość doświadczania takich sytuacji w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie (Tabela 1).

**Tabela 1.** Procentowy rozkład zaangażowania w przemoc tradycyjną i cyberbullying oraz istotność różnic ze względu na widoczne obrażenia ciała i niepełnosprawność.

	Nigdy % <sup>23</sup>	Kilka razy w roku %	Kilka razy w miesiącu %	Kilka razy w tygodniu %	Obraże- nia ciała	Niepeł.
Bullying sprawstwo -	86	11	2	2	Ni	Ni
Bullying wiktyimizacja -	82	12	0	6	p=,006	p=,004
Cyberbullying - Sprawstwo	88	6	3	3	Ni	Ni
Cyberbullying - wiktyimizacja	89	8	1	1	p=,01	p=,004

p - poziom istotności

ni - nieistotny statystycznie

Sprawstwo cyberbullyingu dotyczyło 4% respondentów i było istotnie powiązane z tradycyjnym bullyingiem (Tabela 2). Podobna prawidłowość dotyczy również wiktyimizacji. Współwystępowanie obydwu rodzajów przemocy potwierdzają także inne badania, co wskazuje na potrzebę łącznego uwzględniania obu form przemocy - online i offline w badaniach i działaniach profilaktycznych.

<sup>23</sup> We wszystkich tabelach w artykule zaokrąglono wyniki do pełnych procentów, stąd nie zawsze sumują się do 100%.

**Tabela 2.** Wartości testu chi-kwadrat dla związku ról w bullingiu tradycyjnym i cyberbullingiu.

	cyberbulling - wik- tymizacja	cyberbulling - sprawstwo
bullying tradycyjny - wik- tymizacja	p<,0001 $\chi^2=322,6$ ; df=9	p<,0001 $\chi^2=193,5$ ; df=9
bullying tradycyjny - sprawstwo	p<,0001 $\chi^2=372,7$ ; df=9	p<,0001 $\chi^2=95,2$ ; df=9

p - poziom istotności,  $\chi^2$  - wartość współczynnika chi-kwadrat, ni - nieistotne statystycznie  
df - liczba stopni swobody

Doświadczenie krzywdzenia za pośrednictwem mediów społecznościowych miało niewielkie rozpowszechnienie i dotyczyło zaledwie 2% badanych. W opisywanych badaniach zastosowano rygorystyczny wskaźnik zaangażowana w cyberbulling o bardzo wąskim zakresie wskazującym na duży potencjał wiktyimizacyjnych doświadczanej przemocy o wysokiej intensywności - operacjonalizowany jako wybranie odpowiedzi „Kilka razy w miesiącu” lub „Kilka razy w tygodniu”. Warto zauważyć, że osób zaangażowanych w bullying i cyberbulling na niższych poziomach częstotliwości aktów - „kilka razy w roku”, było znacznie więcej (około 11% w przypadku tradycyjnego sprawstwa i wiktyimizacji oraz 6% i 8% - odpowiednio dla cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji). Każda z takich sytuacji może pociągać za sobą poważne skutki negatywnie wpływające na różne wymiary funkcjonowania i odczuwanego dobrostanu.

Statystycznie istotne wartości testu chi-kwadrat odnotowano dla związku cyberwiktyimizacji i posiadania problemów widocznego uszkodzenia ciał lub niepełnosprawności lub poważnym problemem zdrowotnym (Tabela 1). Zatem osoby takie stanowią grupę najbardziej narażoną zarówno na tradycyjne i zapośredniczone przez internet formy przemocy. Z kolei mężczyźni byli istotnie bardziej narażeni na bycie ofiarą - zarówno bullingiu tradycyjnego jak i cyberbullingiu.



Jak zostało wcześniej podkreślone, autoprezentacja online, wygląd użytkowników uważa się współcześnie za znaczące czynniki pośredniczące narażające na wiktyimizację poprzez akty agresji elektronicznej. Wizerunek bywa jednym z wymiarów związanych z najczęstszą i najbardziej spolaryzowaną oceną społeczną. Obawy z tym związane mogą stanowić ważny czynnik wpływający na podejmowanie konkretnych działań mających na celu poprawę wizerunku online (np. edycji zdjęć w taki sposób by prezentować się na nich lepiej). W zakresie niektórych przekonań – obaw dotyczących oceniania wyglądu przez innych ludzi (Tabela 3), zaobserwowano istotne różnice między osobami bez niepełnosprawności i widocznych problemów z wyglądem a grupą osób z niepełnosprawnościami i/lub posiadającymi widoczne obrażenia, cierpiących na choroby negatywnie wpływające na wygląd.

**Tabela 4.** Rozpowszechnienie przekonań dotyczących obaw związanych z ocenianiem wizerunku przez innych ludzi oraz istotność różnic ze względu na niepełnosprawność lub chorobę/obrażenia naruszające wygląd

	Wcale %	Trochę %	Umiarkowanie %	Bardzo %	Niezwyczajnie mocno %	Wygląd <sup>24</sup>	Niepełnospr. <sup>25</sup>
Przejmuję się tym, co ludzie myślą o moim wyglądzie.	14	29	39	16	2	Ni	ni
Stresuje mnie, gdy wiem, że ktoś ocenia moją formę fizyczną.	17	27	29	20	7	,0001	,0004

<sup>24</sup> Istotność różnic mierzona testem chi-kwadrat między grupami grupami osób wskazujących na posiadanie choroby lub obrażeń naruszających wygląd a pozostałymi badanymi (podobnie oznaczono kolumny w Tabeli 4).

<sup>25</sup> Istotność różnic mierzona testem chi-kwadrat między grupami osób wskazujących na swoją niepełnosprawność lub stan zdrowia znacząco wpływający na ich życie a pozostałymi badanymi (podobnie oznaczono kolumny w Tabeli 4).

	Wcale %	Trochę %	Umiar- kowa- nie %	Bardzo %	Nie- zwykle mocno %	Wy- gląd <sup>24</sup>	Nie- pełno- spr. <sup>25</sup>
Martwię się, że ludzie znajdą w moim wyglądzie defekt.	26	28	24	18	4	Ni	,02
Kiedy spotykam nowych ludzi, zastanawiam się, co myślą o moim wyglądzie.	24	26	27	16	6	,03	,03
Obawiam się, że inni zauważą moje fizyczne wady.	31	27	25	11	7	,002	Ni
Myszę, że opinie innych ludzi o moim wyglądzie są dla mnie zbyt ważne.	44	18	18	12	8	ni	Ni

p - poziom istotności  
ni - nieistotny statystycznie

Tam gdzie odnotowano różnice (w zakresie obaw: „Stresuje mnie, gdy wiem, że ktoś ocenia moją formę fizyczną”, „Martwię się, że ludzie znajdą w moim wyglądzie defekt”, „Kiedy spotykam nowych ludzi, zastanawiam się, co myślą o moim wyglądzie”) istotnie większe ich nasilenie dotyczyło grupy osób z niepełnosprawnością. W przypadku grupy posiadającej widoczne obrażenia ciała, w porównaniu z grupą nie posiadających takich problemów, również obawy te były istotnie statystycznie bardziej nasilone (z wyjątkiem pozycji kwestionariusza „Stresuje mnie, gdy wiem, że ktoś ocenia moją formę fizyczną”).

Analiza rozpowszechnienia działań służących korekcji (poprawie swojego wizerunku) zdjęć umieszczanych w Internecie pokazuje, że najczęstszymi technikami używanymi było używanie filtrów, aby zmienić ogólny wygląd zdjęć, regulowanie jasności zdjęcia oraz

usuwanie efektu czerwonych oczu. Siedemnaście procent badanych często lub zawsze dokonuje zmian, aby ukryć niedoskonałości cery. Pozostałe zabiegi edytorskie (Tabela 4) stosowane są znacznie rzadziej i ich częste używanie dotyczyło 3-10% respondentów. Jeśli jednak uwzględnimy tych, którzy poprawiają swój wizerunek online czasami lub rzadko wyniki te są znacznie wyższe (np. łącznie 17% badanych edytuje zdjęcia, umieszczane w portalach społecznościowych, tak by wyglądać na szczuplejszego/szczuplejszą). Zatem rozpowszechnienie działań poprawiających ogólny wygląd zdjęcia (np. kolorystyki, jasności, tła) jest większe niż tych, ukierunkowanych bezpośrednio na wizerunek badanych osób (np. wyszczuplanie).

**Tabela 4.** Rozpowszechnienie technik edytowania zdjęć poprawiających wygląd badanych osób oraz istotność różnic ze względu na niepełnosprawność lub chorobę/obrażenia naruszające wygląd.

Techniki edycji zdjęć	Nigdy %	Rzadko %	Czasami %	Często %	Zawsze %	Wygląd	Niepeł.
Używanie filtrów, aby zmienić ogólny wygląd zdjęć, np. zmienić kolor na czarno-biały, rozmazać lub wygładzić obraz	25	17	23	26	8	Ni	Ni
Regulowanie jasności zdjęcia (natężenia światła i cienia)	27	19	23	24	7	Ni	,004
Usuwanie efektu czerwonych oczu	52	15	14	9	9	Ni	Ni
Dokonywanie zmian, aby ukryć niedoskonałości (np. takich jak pryszcze)	53	17	13	9	8	Ni	p=,02
Edytowanie lub	75	11	6	5	3	Ni	Ni

Techniki edycji zdjęć	Nigdy %	Rzadko %	Czasami %	Często %	Zawsze %	Wygląd	Niepeł.
korzystanie z aplikacji wygładzających skórę							
Podkreślanie rysów twarzy, np. kości policzkowych lub koloru czy jasności oczu	72	12	9	5	1	Ni	Ni
Sprawianie, że specyficzne partie ciała wyglądają na większe lub mniejsze	82	10	3	2	3	Ni	Ni
Sprawianie, że wygląd się na szczuplejszego/szczuplejszą	84	9	2	3	2	Ni	Ni
Wybielanie zębów	86	7	3	4	1	Ni	Ni
Sprawianie, że wygląda się na większego/większą	90	4	3	2	1	Ni	,0001

p - poziom istotności  
ni - nieistotny statystycznie

W zdecydowanej większości nie zaobserwowano istotnych różnic między grupami a tam gdzie one wystąpiły, większe rozpowszechnienie działań korygujących wizerunek online (dokonywanie zmian, żeby wyglądać na zdjęciu na większą osobę, aby ukryć niedoskonałości cery oraz regulowanie jasności zdjęcia) dotyczyło grupy wskazującej na niepełnosprawność lub poważną chorobę rzutującą na wygląd. Jednak ze względu na niewielkie liczebności badanych osób, wyniki takie należy interpretować z ostrożnością.

Powstaje pytanie, czy osoby intensywnie korygujące swój wizerunek w kontekście online również podejmują tradycyjne działania

(np. służące uzyskaniu pożądanej sylwetki). Krzysztof Puchalski<sup>26</sup> zauważa, że relatywnie często dla uzyskania atrakcyjnego wyglądu może być narażane zdrowie (na przykład, co piąta dorosła osoba, stosująca informacje o sposobach modelowania sylwetki jednocześnie wiedziała, że mogą one być szkodliwe dla zdrowia). Zjawisko takie stanowi wyzwanie m.in. w obszarze edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia w szkołach, w realizacji zadań sprzyjających kształtowaniu zdrowego stylu życia młodych ludzi i ograniczaniu negatywnych skutków rozpowszechnionych społecznie wzorców związanych z pożądanym wyglądem. Wydaje się, że w przypadku osób silnie skoncentrowanych na własnym wizerunku i mającym poważne obawy w zakresie bycia negatywnie ocenianym przez innych pod względem wyglądu, potencjalne konsekwencje negatywnych zachowań o charakterze cyberprzemocy ze strony innych użytkowników internetu społecznościowego stanowią poważne i realne ryzyko. Chodzi tu przede wszystkim o realizację cyberprzemocy, u podłoża której leży wygląd ofiar lub ich przekonanie, że miał on poważne znaczenie w takiej sytuacji.

## Podsumowanie

Cyberbullying wśród młodych dorosłych, związany z kwestią wizerunku, nie jest powszechnym zjawiskiem, co potwierdzają również inne dane a swój szczyt osiąga w okresie adolescencji (np. Smith, 2011). Wyraźnie jednak, jak wykazało nasze badanie osoby niepełnosprawne oraz takie, których wygląd jest w jakiś sposób zniekształcony przez niepełnosprawność doświadczają go istotnie częściej. Ta częstsza wiktyimizacja dotyczy zarówno agresji twarzą w twarz, jak też jej wersji online (cyberprzemocy). Analizując te wyniki warto cały czas pamiętać, że dotyczą one studentów. W tej grupie wiekowej, jak wskazuje większość badań, rówieśnicza prze-

---

<sup>26</sup> K. Puchalski, *Internet a możliwości poprawy efektów edukacji zdrowotnej*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23, s. 131.

moc interpersonalna jest niższa w porównaniu ze wcześniejszym okresem, szczególnie adolescencją (Pyżalski, 2012). Pozwala to przypuszczać, że wiele ofiar przemocy rówieśniczej na tym etapie, doświadczało podobnych sytuacji na wcześniejszych etapach.

Szczególną uwagę powinniśmy tu poświęcić przemocy online. Mimo, że w badaniu wykazano jej stosunkowo niskie rozpowszechnienie, to jednak ze względu na potencjalne negatywne skutki jednostkowe i społeczne, wynikające m.in. ze współczesnego znaczenia „cyfrowej autoprezentacji” (*digital self-presentation*) należy podejmować dalsze działania natury diagnostycznej i profilaktycznej<sup>27</sup>, także na poziomie pracy ze społecznością studentów.

Atrakcyjny wygląd zewnętrzny jest jednym z ważniejszych komponentów autoprezentacji i często może okazać się kluczem do sukcesów interpersonalnych. Ponadto w transmisji standardów atrakcyjności fizycznej we współczesnym, zmediatyzowanym świecie, niewątpliwie znaczącą rolę odgrywają media, które upowszechniają wręcz obsesyjne marzenia o idealnym wyglądzie<sup>28</sup>. Sposób definiowania tego standardu bywa jednak rozmaity, np. wyznaczany wizerunkiem chudych modelek z wybiegów mody, ale także praktykami rytualizującymi praktyki celowego uszkodzania ciał, jak np. skaryfikacja.

W obliczu tych danych nie dziwi uzyskany rezultat wskazujący na to, iż obawa przed oceną wyglądu u osób z niepełnosprawnością lub obrażeniami ciała zniekształcającymi wygląd jest istotnie częstsza w porównaniu z resztą populacji. Jak wykazało nasze badanie dotyczy to takich wymiarów takich, jak np. „obawa przy spotkaniach z nowymi ludźmi związana z tym, co myślą o ich wyglądzie”, czy „stresowanie się przed oceną formy fizycznej”. Autoprezentacja online daje, dzięki różnym opcjom technicznej modyfikacji materiałów, możliwości ulepszania i poprawy wizerunku. Są one dość po-

---

<sup>27</sup> S. Berne, A. Frisén, J. Kling, *Appearance-related cyberbullying: a qualitative investigation of characteristics, content, reasons, and effects*, "BodyImage" 2014, nr 11 (4), s. 527-533. doi:10.1016/j.bodyim.2014.08.006.

<sup>28</sup> N. Rumsey, *Psychological consequences of appearance dissatisfaction*. In: *International Congress of Paediatric Dentistry*, Glasgow, Scotland, UK, 2015.

wszechnie, jak wykazało nasze badanie wykorzystywane w całej populacji studentów, ale niektóre kategorie takich modyfikacji są częściej stosowane przez osoby z wyodrębnionych przez nas grup. Różnice te dotyczyły głównie osób z niepełnosprawnością i dotyczyły, częstszej edycji w zakresie regulacji światła, korekty niedoskonałości wyglądu, czy ukazywanie siebie jako większego lub mniejszego. Wykazane tu różnice wskazują na konieczność uwzględnienia specyficznych dla tej grupy mechanizmów wiktylizacji w obszarze cyberbullyingu i szczególnych działań profilaktycznych kierowanych do tej grupy, także na wcześniejszych etapach edukacji. Jest to szczególnie ważne, gdyż trend koncentracji na wyglądzie sprawia, że proces budowania swojego wizerunku online często przyjmuje charakter ryzykowny. Autoprezentacja przepełniona jest wyrazistymi bodźcami, które w łatwy sposób przyciągają uwagę sprawców cyberprzemocy np. w postaci silnie negatywnych, wulgarnych komentarzy testujących granice norm społecznych czy nagich zdjęć. Zachowania takie, choć niejednokrotnie spełniają swój cel i stają się źródłem popularności, to niekoniecznie takiej, o którą osobie publikującej dane zdjęcie chodzi. Należą bowiem do podstawowych zachowań z katalogu ryzykownych zachowań w sieci niosąc ze sobą duży potencjał wiktylizacyjny<sup>29</sup>.

Szczególne uwagi powinny być poświęcone młodym ludziom mających problem widocznych obrażeń ciała, niepełnosprawność lub poważne problem ze zdrowiem. Warto edukować te osoby stylizując świadomość budowania własnego wizerunku online oraz torując właściwe postawy emocjonalnej odporności wobec ocen innych osób. Co ciekawe, niektórzy badacze<sup>30</sup> zauważają, że wiele

---

<sup>29</sup> S. Berne, A. Frisén, J. Kling, Appearance-related cyberbullying: a qualitative investigation of characteristics, content, reasons, and effects, "BodyImage" 2014, nr 11 (4), s. 527-533. doi:10.1016/j.bodyim.2014.08.006; M.R. Leary, R.M. Kowalski, Impression Management: A Literature Review and Two Component Model *Psychological Bulletin*, 1990.

<sup>30</sup> np.: J. M. Behel, B. D. Rybarczyk, *Physical Disability and Body Image in Adults*, [w:] *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance* 2012, s. 644-649, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00101-2> [dostęp: 16.02.2017].

osób z niepełnosprawnościami dokonuje pozytywnej integracji własnej niepełnosprawności z pozytywną koncepcją siebie i własnego wizerunku. Niestety, ci, którym się to nie udaje, rozwijają negatywną koncepcję własnego wizerunku ponosząc przy tym poważne konsekwencje np. o charakterze psychologicznym, przystosowawczym, co może się wiązać z narażeniem na cyberprzemoc.

## Literatura

- M. Aryle, *Umiejętności społeczne*, [w:], *Zdolności a proces uczenia się*, red. N.J. Mackintosh, A.M. Colman, Zysk i S-ka, Poznań, 2002, s. 113-121.
- J. Barlińska, H. Szuster, M. Winiewski, *Cyberbullying Among Adolescent Bystanders: Role of the Communication Medium, Form of Violence and Empathy*, "Journal of Community and Applied Social Psychology" 2013, nr 23, s. 37-51. doi: 10.1002/casp.2137.
- D. Batorski, *Technologie i media w domach i w życiu Polaków. Diagnoza Społeczna 2015, Warunki i Jakość Życia Polaków – Raport*. „Contemporary Economics” 2015, nr 9/4, s. 373-395. DOI:10.5709/ce.1897-9254.1
- S. Bauman, *Cyberbullying: What Does Research Tell Us?*, „Theory Into Practice” 2013, nr 52:4, s.249-256, DOI: 10.1080/00405841.2013.829727
- J. M. Behel, B. D. Rybarczyk, *Physical Disability and Body Image in Adults*, [w:] *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance* 2012, s. 644-649. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00101-2> [dostęp: 16.02.2017].
- S. Berne, A. Frisén, J. Kling, *Appearance-related cyberbullying: a qualitative investigation of characteristics, content, reasons, and effects*, "BodyImage" 2014, nr 11 (4), s. 527-533. doi:10.1016/j.bodyim.2014.08.006.
- D. Boyd, *Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life*, [w:] *Mc Arthur Foundation on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume*, red. D. Buckingham, Cambridge, MA: MIT Press. A. Brosch, *Autoprezentacja nastolatków w mediach społecznych*. (red.), M. Sokołowski, *Oblicza Internetu. Sieciowe Dyskursy. (Roz)poznawanie cyfrowego świata*. Elbląg, 2014.
- CBOS, *Wykorzystanie internetu. Komunikat z badań*. Nr. 49/2017. [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K\\_049\\_17.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_049_17.PDF), [dostęp: 15.02.2018]
- E. J. Cross, B. Richardson, T. Douglas, J. Vonkaenel-Flatt, *Virtual Violence: protecting Children from Cyberbullying*, London 2009, <http://www.beatbullying.org/static/cm/pdfs/virtual-violence-cprotecting-childrenfrom-cyberbullying.pdf?335317101213> [dostęp: 16.02.2017].



- A. Y. De Jesus, L.A. Ricciardelli, A., Frisén, et al., *Media internalization and conformity to traditional masculine norms in relation to body image concerns among men*, "Eating Behaviors," 2015, nr 18, s. 137-142.
- J. J. Dooley, J. Pyżalski, D. Cross, *Cyberbullying versus face-to-facebullying: a theoretical and conceptual review*, "Journal of Psychology" 2009, nr 217(4), s. 182-188.
- A. Lenhart, K. Purcell, A. Smith, K. Zickuhr, *Social Media and Young Adults*, <http://www.pewinternet.org/2010/02/03/social-media-and-young-adults/> [dostęp 17.02.2017].
- M.R. Leary, R.M. Kowalski, *Impression Management: A Literature Review and Two Component Model* *Psychological Bulletin*, 1990.
- A. Małkowska-Szkutnik, *Przemoc w szkole (bullying)*, [w:] *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych*. red. J. Mazur *Wyniki badań HBSC 2014. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2015*, s. 205 - 211), [http://www.imid.med.pl/images/do-pobrania/Zdrowie\\_i\\_zachowania\\_zdrowotne\\_www.pdf](http://www.imid.med.pl/images/do-pobrania/Zdrowie_i_zachowania_zdrowotne_www.pdf) [dostęp: 16.02.2017].
- E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 1990.
- L. Neighbors, J. Sobal, *Prevalence and Magnitude of Body Weight and Shape Dissatisfaction among University Students*, "Eating Behaviors" 2007, nr. 4, 2007, s. 429-439. doi:10.1016/j.eatbeh.2007.03.003.
- A. Ostaszewska, *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*. ORE, Warszawa: 2012.
- P. Plichta, *Prevalence of cyberbullying and other forms of online aggression among Polish students with mild intellectual disability*, "E-methodology" 2015, nr 2, s.112-127. DOI: 10.15503/emet2015.112.127.
- P. Plichta, *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2017, s. 308.
- P. Plichta, J. Pyżalski, J. Barlińska, *Appearance based Cyberbullying among young Polish adults* (plakat zaprezentowany na finałowej konferencji akcji COST IS 1210 Appearance Matters, w Ljubljanie) 2017, [https://www.researchgate.net/publication/322865491\\_Appearance\\_based\\_cyberbullying\\_among\\_Polish\\_young\\_adults](https://www.researchgate.net/publication/322865491_Appearance_based_cyberbullying_among_Polish_young_adults) [dostęp: 16.02.2017].
- K. Puchalski, *Internet a możliwości poprawy efektów edukacji zdrowotnej*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23, s. 119-139.
- J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2012.
- J. Pyżalski, *Beyond Peer Cyberbullying – Involvement of Polish Adolescents in Different Kinds of Electronic Aggression*, „Studia edukacyjne” 2013, nr 28, s. 147-167.
- N. Rumsey, *Psychological consequences of appearance dissatisfaction*. In: *International Congress of Paediatric Dentistry*, Glasgow, Scotland, UK, 2015.

- M. Sentenac, A. Gavin, N. Gabhainn, i in.: Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries, "European Journal of Public Health" 2012, nr 23(3), s. 421-426.
- P. K. Smith, *Bullying in schools: Thirty years of research*, [w:] *Bullying in different contexts*, red. C. P. Monks, I. Coyne (Eds.), Cambridge: Cambridge University Press, 2011, s. 36-60.
- A. Szmajke, Autoprezentacja – niewinny spektakl dla innych i siebie, [w:] M. Kofta i T. Szutrowa, *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2001, s. 147-156.
- M. Tiggeman, M. , A. Slater, *NetGirls: The Internet, Facebook and body image concerns in adolescent girls*. *International Journal of Eating Disorders*, 2014, nr 6, s. 630 – 633.
- Tiggemann, M. and Slater, A. (2013) NetGirls: The internet, Facebook and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 46 (6). pp. 630-633. ISSN 0276-3478 Available from: <http://eprints.uwe.ac.uk/22558>, nr 1 (107), s. 34-47.
- T. E. Waasdorp, C. P. Bradshaw, *The Overlap Between Cyberbullying and Traditional Bullying*, "Journal of Adolescent Health" 2015, nr 56 (5), s. 483-488. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.12.002.
- Ł. Wojtasik, *Seksting wśród dzieci i młodzieży*, "Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2014, nr 13 (2), s. 79-98. [http://fdps.pl/wp-content/uploads/2016/05/Wojtasik\\_L\\_2014\\_Seksting\\_wsrod\\_dzieci\\_i\\_mlodziemy.pdf](http://fdps.pl/wp-content/uploads/2016/05/Wojtasik_L_2014_Seksting_wsrod_dzieci_i_mlodziemy.pdf)[dostęp: 16.02.2017].
- I. Wronka I., E.Suliga, R.Pawlińska-Chmara, *Perceived and desired body weight among female university students in relation to BMI-based weight status and socio-economic factors..* „Annals of Agricultural and Environmental Medicine” 2013, nr. 20 (3), s. 533-538.



JOANNA KOZIELSKA

Wydział Studiów Edukacyjnych,  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

---

## Wybory edukacyjno-zawodowe uczniów gimnazjów w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście kondycji doradztwa zawodowego

**ABSTRACT:** Joanna Kozielska, *Wybory edukacyjno-zawodowe uczniów gimnazjów w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście kondycji doradztwa zawodowego* [Educational and occupational choices of secondary school students, including with special educational needs, in the context of the state of career counseling]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 20, Poznań 2018. Pp. 123-142. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

The proposed text is an illustration of research conducted in the first half of 2016 years of empirical verification planning future educational and vocational secondary school and upper secondary youth in Gniezno. When analyzing the situation of the local labor market and its prospects for the group of respondents was done between other high school students, because they are in a few years will include the labor market and indirectly (now) affect its shape. The awareness of their plans but allows us to predict, and thus the possibility of remedying causing difficulties in the labor market. In proposed project groups of respondents they were done as teenagers of secondary schools, directors of secondary schools and the largest local employers. Article focuses on students with special educational needs and on issues concerning the condition of vocational education and educational and professional choices of young people, taken over their strategies in relation to the current needs of the local labor market

**KEY WORDS:** Planning for the future educational and professional, Career counseling, Labor market, Youth, Vocational education, Students with special educational needs

## Wybory edukacyjno-zawodowe w czasach permanentnej zmiany

Permanentna zmiana rodząca szereg ambiwalencji i wieloznaczności wpisana w obraz współczesności wraz z niepewnością i koniecznością ciągłego podejmowania ryzyka, stawia człowieka wobec szeregu wyzwań życiowych i zawodowych,<sup>1</sup> a odmieniony, po 1989 roku, rynek pracy wymusza ponadto całe spektrum przedsięwzięć mających na celu wpasowanie się jednostek w jego nowe oblicze. Uniwersalne niegdyś formy drogi zawodowej – kraju stabilnej gospodarki nowoczesnej – kraju sprzed etapu transformacji ustrojowej, przeobrażone zostały w wachlarz szans i możliwości, obaw i ryzyka zawodowego, co obrazują np.: badania M. Piorunek<sup>2</sup>, L. Myszki – Strychalskiej<sup>3</sup> i inne<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2002; Z. Bauman, *Razem osobno*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000; Z. Bauman, *Życie na przemiał*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005; U. Beck, U. *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa, 2001;.

<sup>2</sup> M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2004.

<sup>3</sup> L. Myszka –Strychalska, *Orientacje zawodowe młodzieży z zespołów szkół zawodowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2016

<sup>4</sup> J. Kozielska, *Perspektywy i nowe rozwiązania w doradztwie zawodowym. Coaching jako narzędzie pracy doradców zawodowych w kontekście idei lifelong learningu*, *Studia Edukacyjne* nr 37, 2015, Poznań 2015; J.Kozielska, *Adaptational difficulties of Polish economic emigrants in the context of globalisation processes Culture – Society – Education* No. 1 (11) 2017 Poznań; A. Suchorab, *Wpływ zadań z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego realizowanych w szkole ponadgimnazjalnej na wybory edukacyjno-zawodowe studentów*, *Szkoła – Zawód – Praca*, 2012, Numer 3; A. Suchorab, *Plany*

Znając choćby lokalne właściwości rynku pracy można się do takich zmian przygotować i na bieżąco na nie odpowiadać – dostosowując odpowiednio system kształcenia do potrzeb rynku pracy, do potrzeb pracodawców. Takie działania są działaniami wieloetapowymi i czasochłonnymi, ale mają szansę stać się czynnikami, które mogą zredukować wiele problemów społecznych jak bezrobocie, bieda czy ubóstwo. Do realizacji takiej koncepcji niezbędni są jednak kompetentni doradcy zawodowi.

Proponowany tekst jest ilustracją badawczą prowadzonych w pierwszym półroczu roku 2016 weryfikacji empirycznych dotyczących planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej przez młodzież gimnazjalną oraz ponadgimnazjalną powiatu gnieźnieńskiego. Dokonując analizy sytuacji lokalnego rynku pracy i jego perspektyw grupą respondentów uczyniono między innymi gimnazjalistów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to oni bowiem za kilka lat wchodzić będą na rynek pracy i pośrednio (już teraz – poprzez swoje edukacyjne wybory) wpływają na jego kształt. Świadomość ich planów natomiast pozwala na przewidywanie, a tym samym możliwość przeciwdziałania sytuacji powodującej trudności na rynku pracy. W relacjonowanym projekcie grupami respondentów uczyniono także młodzież szkół ponadgimnazjalnych, dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych oraz największych lokalnych pracodawców. Cały projekt składał się z czterech modułów: pracodawca; gimnazjalista; uczeń/absolwent szkoły ponadgimnazjalnej; IV – dyrektor szkoły ponadgimnazjalnej.<sup>5</sup> W niniejszym tekście koncentrować się będę na przede

---

*edukacyjno-zawodowe i zatrudnieniowe uczniów szkół zawodowych, Szkoła – Zawód – Praca, 2015, Numer 10.*

<sup>5</sup> Rozstrzygano następujące kwestie: I. Jakie plany edukacyjno-zawodowe mają gimnazjaliści z powiatu gnieźnieńskiego w tym uczniowie ze SPE? II. Jak przedstawia się sytuacja na lokalnym rynku pracy? III. Jaką rolę odgrywa przy wyborze kolejnego szczebla edukacyjnego gimnazjalny doradca zawodowy?

„PANEL GIMNAZJALIŚCI”: 1. Jak przedstawia się struktura społeczna gimnazjalistów z powiatu gnieźnieńskiego? (płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, średnia ocen) 2. Jakie są plany edukacyjno – zawodowe gimnazjalistów?

---

W tym uczniów z SPE?(Czy zamierzają kontynuować edukację? W jakim typie szkół zamierzają kontynuować edukację? W jakim typie klasy zamierzają kontynuować edukację? Jaki zawód wybrali? Czy gimnazjaliści biorą pod uwagę naukę w innym mieście? Co wiedzą i co sądzą o najbardziej pożądanym zawodach (zawody deficytowe dla regionu) ? 3. Jak oceniają kwestie związane z doradztwem zawodowym w szkole? (Czy znają ofertę edukacyjną w Gnieźnie? Z czyjej pomocy korzystają wybierając szkołę? Czym się kierują wybierając szkołę? Jakie asocjacje towarzyszą im w związku z poszczególnymi typami szkół? Jak oceniają poszczególne szkoły ponadgimnazjalne w Gnieźnie? Co oznacza dla nich zwrot „dobra praca”? „PANEL ZAWODOWCÓW” UCZEŃ/ABSOLWENT SZKOŁY PONADGIMNAZJALNEJ 1. Jak przedstawia się struktura społeczna uczniów szkół ponadgimnazjalnych pod kątem płci i zawodu? 2. Czy uczniowie czują się przygotowani do podjęcia pracy zawodowej w zawodzie, który zdobywają? 3. Co budzi ich największe obawy jeśli chodzi o przejście z roli ucznia do roli pracownika? 4. Czy skorzystaliby z szansy wzięcia udziału w stażu, praktykach, kursie (bezpłatnie), które uzupełniłyby ich kwalifikacje zawodowe, dając możliwość lepszego zafunkcjonowania na rynku pracy? 5. Z jakich szkoleń, kursów skorzystaliby respondenci? 6. Czy w szkole jest doradca zawodowy? 7. Czy respondenci skorzystaliby ze szkolenia dotyczącego pisania dokumentów aplikacyjnych (CV, listu motywacyjnego) tak by być gotowym do szukania zatrudnienia? 8.Czy respondenci skorzystaliby z indywidualnego spotkania z doradcą zawodowym? DYREKCJA 1. Jakie są potrzeby szkół dotyczące wyposażenia/doposażenia pracowni? 2. Jakie kursy/szkolenia byłyby użyteczne dla nauczycieli nauki zawodu? 3. Jakie kursy/szkolenia można zaproponować uczniom ostatnich klas, by przygotować ich do optymalnego wejścia na rynek pracy?

PRACODAWCA 1. Jaką branżę reprezentuje respondent? 2. Na jakim sprzęcie/na jakich maszynach/urządzeniach pracują zawodowcy w firmie? 3. Jaka jest liczba zatrudnionych w firmie osób (administracja/zawodowcy)? 4. Jak pracodawca określa sytuację na rynku pracy w powiecie gnieźnieńskim? 5. Czy respondenci zamierzają zatrudnić w najbliższym czasie pracowników (w ciągu najbliższych 3 lat)?6. Ile osób zamierzają zatrudnić? 7.Na jakie stanowiska/ w jakich zawodach zamierzają zatrudnić pracowników? 8.W jaki sposób przedsiębiorstwo poszukuje/poszukiwało pracowników? 9.Jak respondenci oceniają przygotowanie zawodowe absolwentów zasadniczych szkół zawodowych? 10. Jak respondenci oceniają przygotowanie zawodowe absolwentów techników? 11. Jaką wiedzę, kompetencje, umiejętności powinien mieć pracownik, którego planuje zatrudnić respondent? 12. Jakie szkolenie/szkolenia/kursy/staże powinni przejść absolwenci lub uczniowie w trakcie nauki, by w pełni fachowo wykonywać powierzone im obowiązki zawodowe w nowym miejscu pracy? 13.W jakim zakresie firma współpracuje w ze szkołami zawodowymi?

wszystkim na gimnazjalistach w tym uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Ze względu na specyfikę tematu badawczego dobór próby badawczej miał charakter losowy<sup>6</sup>. Badaniem zostali objęci gimnazjaliści (N=486) z tego blisko 17,00% to uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (uczniowie z niepełnosprawnościami, uczniowie zagrożeni niedostosowaniem społecznym, uczniowie niedostosowani społecznie oraz uczniowie bez orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, bez opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych, wobec których szkoła podejmuje działania o charakterze pomocowym, socjoterapeutycznym, terapeutycznym, rozwijającym uzdolnienia i inne), uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (N=503) dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych (N= 6) oraz najwięksi pracodawcy z powiatu gnieźnieńskiego (N=14) i doradcy zawodowi (N= 22).

W omawianym projekcie jako podstawowa- zastosowana została: metoda sondażu diagnostycznego. Technika, która wpisuje się w metodę badań sondażowych jest ankietowanie, do którego posłużono się narzędziem badawczym, którym uczyniono kwestionariusz ankiety. Uzupełniająco w omawianym projekcie wykorzystano metodę analizy treści,<sup>7</sup> którymi uczyniono lokalną prasę tradycyjną (w wersji drukowanej) i internetową oraz opracowania tematyczne poczynione przez Powiatowy Urząd Pracy w Gnieźnie i inne instytucje.

## Edukacyjno- zawodowe wybory młodzieży

Pojawiające się kryzysy sektora pracy nie są już tylko problemem dorosłych, związków zawodowych, ekonomistów i polity-

---

<sup>6</sup> E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa, 2005.

<sup>7</sup> K. Żegnałek, *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie. Warszawa 2008.

ków. Osiągnęły one w ciągu ostatnich lat samo centrum problemów młodego pokolenia. Adolescencja przestała być ochronnym okresem przygotowań (moratorium), stała się okresem emancypowania w problemach rynku pracy.

Nauka i praca są zasadniczymi elementami, poprzez które konstruuje się społeczny profil biografii i dokonuje się wejście młodzieży w zróżnicowane tory życia zawodowego charakteryzujące drogi życiowe dorosłych.<sup>8</sup> Warto zauważyć, iż zawodzi aktualnie paradygmat podmiotowego rozmieszczania się w wachlarzu zaprojektowanych możliwości edukacyjno-zawodowych, która jeszcze kilkanaście lat temu gwarantowała przewidywalność doświadczeń zawodowych na rodzimym rynku pracy. Dzisiejsza młodzież staje u progu dorosłego życia w trudnych warunkach rynkowych i ekonomiczno – społecznych, wobec narastającej konkurencyjności, wymogów dużej mobilności i elastyczności zawodowej. Nie dziwi zatem fakt, iż ciągu ostatnich kilkunastu lat można zaobserwować dynamiczny wzrost zainteresowania tematyką związaną z edukacyjno-zawodowymi wyborami ludzi. Wyrazem takiego stanu rzeczy są liczne prace naukowo-badawcze (do niektórych odwołam się poniżej), w których rozważania swe podjęli m.in. A. Bańka, S.M. Kwiatkowski, A. Cybal-Michalska, M. Piorunek, E. Solarczyk-Ambrozik, R. Parzęcki, A. Suchorab, E. Kasprzak, K. Klimkowska, A. Miś, Z. Wołk, A. Kargulowa, D. Kukła, E. Turska, I. Mandrzejewska-Smól, B. Wojtasik, A. Rajchel, J. Ambroży, D. Dziewulak, W. Duda i inni, uwzględniając w tym także raporty ministerialne i opracowania czynione przez Instytut Badań Edukacyjnych czy Ośrodek Rozwoju Edukacji itp.

W badaniu gimnazjalistów, które uczyniono dominującym aspektem niniejszego artykułu, udział wzięło 256 uczennic i 230 uczniów (wszyscy to uczniowie ostatniej klasy gimnazjum) w tym 68 uczniów to uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z czego 40,00% stanowiły uczennice (27 osób) a 60,00% uczniowie

---

<sup>8</sup> M. Piorunek, Projektowanie przyszłości edukacyjno – zawodowej w okresie adolescencji. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004b, s.27.



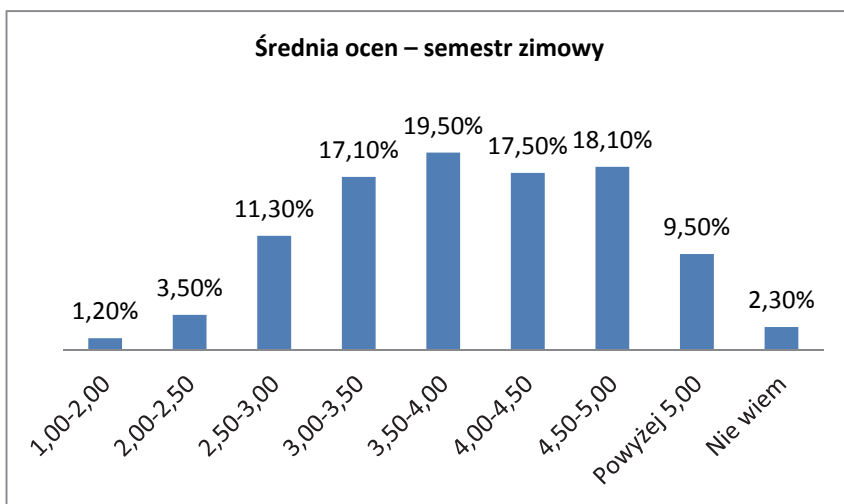
(41 osób). Największą aktywnością w wypełnianiu ankiety<sup>9</sup> wykazali się uczniowie z gimnazjów w Gnieźnie, aktywność związana z wypełnieniem narzędzia przez resztę gimnazjalistów z powiatu była niska, podobnie jak uczniów z 2 gnieźnieńskich gimnazjów prywatnych. Zdecydowana większość gimnazjalistów (68,30%) biorących udział w badaniu to zatem mieszkańcy miasta, tylko co trzeci mieszka na wsi (31,70%). Struktura wykształcenia rodziców respondentów jest bardzo zróżnicowana, ponad 50% ojców to absolwenci zasadniczych szkół zawodowych i techników. Jeśli chodzi natomiast o wykształcenie matek, znacznie częściej niż ojcowie osiągnęły one wykształcenie wyższe (26,00% matek w stosunku do 14%00 ojców), grupa matek absolwentek zasadniczych szkół zawodowych także utrzymuje się na wysokim poziomie (co 3 matka). Co 5 gimnazjalista nie wie jaką szkołę ukończyli jego rodzice, co budzić powinno obawy. Wiedza na temat wykształcenia rodziców to jeden z pierwszych etapów doradztwa zawodowego – preorientacji zawodowej, rozbudzenie ciekawości poznawczej dotyczącej życia zawodowego i edukacyjnych wyborów najbliższych – nie tylko rodziców, ale i dziadków, rodzeństwa itd.

Uczniowie stanowiący grono respondentów uzyskali zróżnicowane średnie ocen. Najwięcej z nich (prawie 20,00%) to osoby, które w semestrze zimowym roku szkolnego 2015/2016 osiągnęły średnią ocen między 3,5 a 4,0, niemalże równoliczne grupy stanowią osoby ze średnią 3,00-3,50 oraz 4,0 i 4,5 (po ok 17,00%). Co piaty uczeń osiągnął średnią między 4,50 – 5,00.

---

<sup>9</sup> Ankiety wypełniano w szkolnej pracowni informatycznej w obecności badacza i pedagoga – uczniowie nie zawsze byli świadomi kategorii do której należeli SPE/ brak SPE- kafeterię dotyczące SPE uzupełniał pedagog po zakończonym przez ucznia badaniu.

Wykres 1. Średnia ocen respondentów

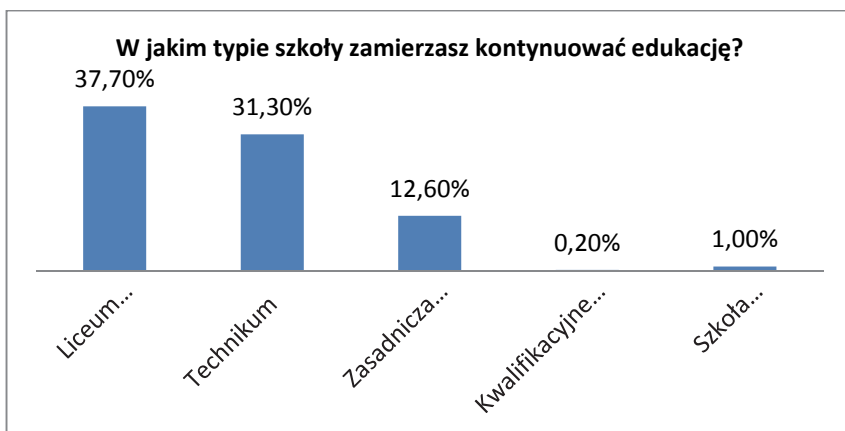


Źródło: Opracowanie własne.

15 osób nie wie gdzie lub nie zamierza kontynuować dalszej edukacji, natomiast blisko 97,00% respondentów, z relacjonowanej próby badawczej, zamierza kształcić się dalej. Wyniki te nie różni-cuje statystycznie kwestia kategorii specjalnych potrzeb edukacyj-nych. Plany gimnazjalistów są już w zasadzie sprecyzowane ( wy-kres 2) . Ponad 50,00% uczniów deklaruje, iż zna ofertę, ale potrzebuje wsparcia informacyjnego w zakresie oferty edukacyjnej w powiecie gnieźnieńskim. Co dziesiąty stwierdza, że nie ma żadnej wiedzy na temat oferty edukacyjno-zawodowej w mieście, 37,40% deklaruje, że ma pełną wiedzę na temat oferty. Co ciekawe nawet nie znając oferty, deklarują, co zaprezentowano powyżej, że już wybrali przyszłą szkołę. Prezentowane badanie przeprowadzo-no pół roku przed możliwością dokonania rzeczywistego wyboru kolejnego szczebla kształcenia. Jak się okazało, po zestawieniu bada-ń z lutego i danych Starostwa Powiatowego w Gnieźnie z danymi z rekrutacji (lipiec), okazało się że (prognozowane) wybory pokryły

się z realnymi wyborami absolwentów gimnazjów (43,00% absolwentów zdecydowało się na kontynuowanie kształcenia w liceum ogólnokształcącym, 37,00% w technikum, a co piąty wybrał szkołę zawodową). Deklaracje z lutego (wykres 2) spowodowały jednak, iż władze powiatu ograniczyły liczbę oddziałów w liceach ogólnokształcących. Mając świadomość specyfiki powiatowego rynku pracy i losów absolwentów szkół ogólnokształcących prowadzono także kampanię pt.: *Zawodówka jest OK*, co skutkowało wyższym naborem na rok szkolny 2016/2017 do techników i szkół zawodowych w porównaniu do lat poprzednich.

Wykres 2. Plany edukacyjne młodzieży gimnazjalnej powiatu gnieźnieńskiego

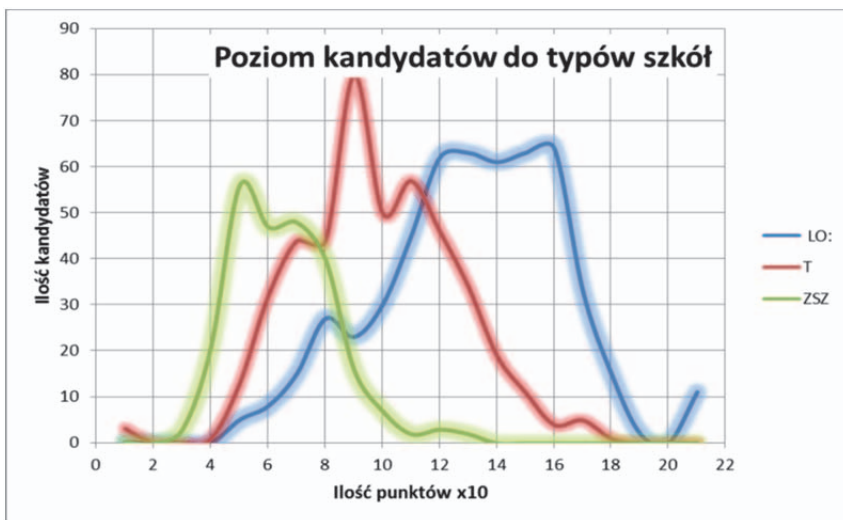


Źródło: opracowanie własne

W deklaracjach z lutego – blisko 40,00% gimnazjalistów planowała wybrać liceum ogólnokształcące, choć co 10 nie zdecydował jeszcze w jakim typie klasy chce się kształcić (największym powodzeniem cieszyły się klasy humanistyczne i o profilu obronnym). Co trzeci badany zamierzał kontynuować naukę w technikum, a tylko co 10 w zasadniczej szkole zawodowej. Wybory edukacyjno-

zawodowe uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wyglądały dość podobnie jednak więcej z nich deklaroowało wybór technikum i szkoły zawodowej niż liceum ogólnokształcącego. 22,00% zdecydowało się na szkołę zawodową dokładnie tyle samo na liceum ogólnokształcące, a co drugi z uczniów zdecydował się na technikum (56,00%). Zdecydowana większość wybierających ofertę „branżową” (technikum i zasadniczą szkołę zawodową) stanowili chłopcy, tylko 5% stanowiły dziewczęta (ich udział w grupie uczniów bez SPE był wyższy- na wybór oferty zawodowej lub technicznej wskazywała co 6 badana).

Wykres 3. Wyniki egzaminów gimnazjalnych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Starostwa Powiatowego w Gnieźnie

Wybór szkoły nie jest związany z wykształceniem rodziców, w przypadku grupy respondentów nie można mówić o sytuacji powielania skrypty życiowego i modelu edukacji, można zaobserwo-

wać natomiast fakt, iż respondenci przy założeniu, że wybierają liceum, by w efekcie kontynuować kształcenie na studiach, chcą osiągnąć wykształcenie wyższe niż pokolenie rodziców. Co znamienne uczniowie decydują się na liceum ogólnokształcące niezależnie od średnich uzyskiwanych ocen, co oznacza, że tak samo często na liceum decydują się zarówno bardzo dobrzy jak i bardzo słabi uczniowie, szkołę średnia- wieńczącą się maturą (technikum i liceum ogólnokształcące wybrało 78,00% uczniów ze SPE).

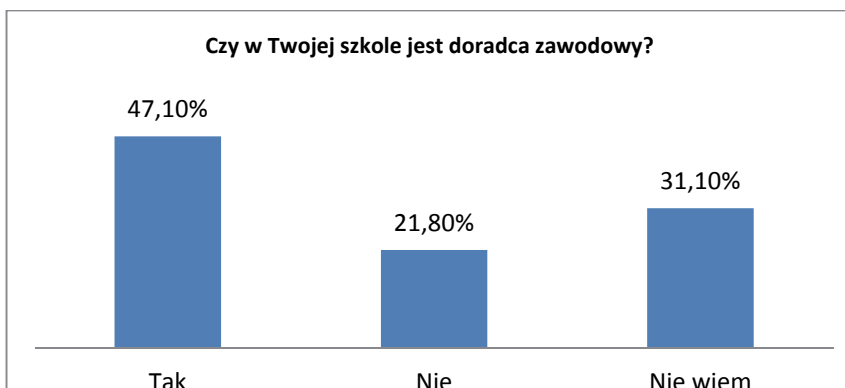
Potwierdzają to dane zaprezentowane poniżej, które stanowią egzemplifikację wyników testów gimnazjalnych w odniesieniu do szkoły ponadgimnazjalnej, do której został przyjęty absolwent gimnazjum.

Uczniowie (SPE i bez), którzy deklarują, że naukę kontynuować będą w szkołach zawodowych i technicach w zdecydowanej większości przypadków (72,00%) potrafili wskazać i nazwać zawód, który wybrali, ale byli i tacy (38,00%) którzy wskazywali na zawody, których nie można zdobyć w wymienionych szkołach: np. psycholog, terapeuta, lekarz, nauczyciel, kryminolog, prawnik, komentator sportowy itp. Zdecydowana większość z nich (64,00%) nie potrafiła także wskazać jakie predyspozycje są potrzebne do tego by wykonywać wybrany przez nich zawód. Ponad 62,00% uczniów nie potrafiło też określić na jakie zawody jest dziś na rynku pracy (choćby lokalnym) zapotrzebowanie. Decydują zatem w zasadzie „w ciemno”.

Rozterki związane z wyborem zawodu są związane z faktem, iż w szkole słabo widoczna jest działalność doradców zawodowych. Tyle samo uczniów uważa, że w szkole doradca jest, tyle samo twierdzi, że nie lub nie wie czy jest. Nieco lepiej w tym aspekcie wypadli uczniowie ze SPE – w 4 z 13 biorących udział w badaniu szkołach uczniowie ze SPE odbywają zajęcia z doradcą zawodowym w ramach godzin z puli dyrektora). 67,00% z nich wiedziało, że w szkole jest doradca zawodowy. Obowiązek ustawowy oraz rozpoznanie kwestii w biorących udział w badaniu szkołach daje pewność by twierdzić, że we wszystkich ankietowanych szkołach jest osoba organizująca zadania z zakresu doradztwa zawodowego i

realizująca (być może słabo widoczne) działania uwzględnione w Wewnętrzny Szkolnym Systemie Doradztwa Zawodowego. Tak niska identyfikacja roli doradcy zawodowego związana jest to z faktem, iż zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego/ preorientacji zawodowej organizowane są incydentalnie, bez harmonogramu, często w odpowiedzi na absencję innych nauczycieli przedmiotowych. Poza tym kwestie merytoryczne zajęć nie zawsze kojarzone są przez uczniów jako zajęcia z doradztwa zawodowego. Na przykład doradca zawodowy, który jest także pedagogiem lub nauczycielem innego przedmiotu, w konkretnej szkole prowadzi zajęcia związane z samopoznaniem- w świadomości gimnazjalisty są to zajęcia z pedagogiem, wychowawcą – nie doradcą zawodowym.

**Wykres 4.** Doradca zawodowy w gimnazjum



Źródło: opracowanie własne

Co budzi niepokój – zdecydowana większość uczniów (bez SPE) (68,00%) zaznacza, iż nie korzystała z pomocy doradcy zawodowego i nie uczestniczyła w zajęciach z zakresu doradztwa zawodowego. Blisko 70,00% respondentów (uczniowie ze SPE i bez) deklaruje, że korzysta z pomocy innych przy podejmowaniu decyzji o wyborze przyszłej szkoły i zawodu, 30,00% wskazuje na pełną w tym

zakresie samodzielności. Osobami znaczącymi w kwestii podejmowania wyborów o charakterze edukacyjnym są najczęściej rodzice (78,60%) na wysokim 2 miejscu plasuje się Internet (31,30%), dalej koledzy (28,40%) i inni członkowie rodziny (25,50%), rodzeństwo (24,30%), doradcy zawodowi (17,50%), nauczyciele (11,50%) i wychowawca (8,00%). Ten fragment badań pokazuje, iż w aspekcie doradztwa zawodowego znaczącą rolę odgrywają rodzice, dlatego doradcy zawodowi powinni pracować także z nimi – w końcu to u nich młodzi szukają wsparcia. Rodzice mogą nie być kompetentni w zakresie doradztwa zawodowego, mogą nie wiedzieć, że w szkole jest doradca – a tym samym nie pokierują dzieckiem do niego. Dlatego sami winni stać się odbiorcami prelekcji, warsztatów o tematyce dotyczącej pomagania dzieciom w wyborze zawodu.

Młodzi deklarują, iż wybierając szkołę sugerują się swoimi zainteresowaniami, faktem, iż po wybranej szkole będą mieli konkretny zawód i dobrą pozycję na rynku pracy oraz tym, iż po szkole, na którą się zdecydowali będą mogli iść na studia. Jak w wielu opracowaniach wskazują badacze wybór liceum i dalej studiów to swoista odpowiedź na trudne czasy, to rodzaj przeczekania i danie sobie szansy na odroczenie decyzji o życiu zawodowym<sup>10</sup>. Ponad 80,00 badanych stwierdza, iż wybiera szkołę, bo ta odpowiada ich zainteresowaniom (a co ciekawe ponad połowa nie potrafiła określić czym się interesuje, i w czym jest dobra). Prawie połowa badanych określa, iż w wyborze szkoły zdecydował fakt, iż po jej zakończeniu można mieć dobrą pracę lub kontynuować naukę na wyższych

---

<sup>10</sup> M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno – zawodowej w okresie adolescencji*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004; J. Kozielska, *Perspektywy i nowe rozwiązania w doradztwie zawodowym. Coaching jako narzędzie pracy doradców zawodowych w kontekście idei lifelong learningu*, Studia Edukacyjne nr 37, 2015, Poznań 2015; J.Kozielska, *Adaptational difficulties of Polish economic emigrants in the context of globalisation processes* Culture – Society – Education No. 1 (11) 2017 Poznań; A. Suchorab, *Wpływ zadań z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego realizowanych w szkole ponadgimnazjalnej na wybory edukacyjno-zawodowe studentów*, Szkoła – Zawód – Praca, 2012, Numer 3; A. Suchorab, *Plany edukacyjno-zawodowe i zatrudnieniowe uczniów szkół zawodowych*, Szkoła – Zawód – Praca, 2015, Numer 10.

uczelniah, Blisko co 5 ankietowany (SPE i bez) wybrał daną szkołę bo jest „fajna” lub z uwagi na fakt, iż znajduje się blisko jego miejsca zamieszkania (21,80%). Ponad połowa respondentów nie potrafi też powiedzieć, którą z lokalnych szkół zawodowych, technicznych i liceów ogólnokształcących uważają za najlepszą. Co 10 badany zasugerował się faktem, że wybraną szkołą interesują się jego koleżanki/koledzy, lub już się w niej uczą, a co 20 osobę do konkretnego wyboru namówili rodzice.

Gimnazjaliści dokonali wyboru na zasadzie „chybił – trafił” - jak zadeklarowali- bez znajomości potrzeb lokalnego (nie mówiąc o regionalnym, ogólnopolskim) rynku pracy. Wykaz branż zidentyfikowanych jako branże o największym potencjale rozwojowym i/lub branż strategicznych dla województwa wielkopolskiego oraz barometr zawodów i specjalności wskazuje na poziomie regionu 44 zawody deficytowe. Wśród nich przeważającą grupę stanowią te zawody, których podjęcie wiąże się z wymogiem posiadania wykształcenia zawodowego (24 zawody) lub technicznego. Zawody wskazane jako deficytowe na obszarze powiatu gnieźnieńskiego to: administratorzy systemów komputerowych; analitycy, testerzy i operatorzy systemów teleinformatycznych; betoniarze i zbrojarze; blacharze samochodowi; cieśle i stolarze budowlani; dekarze i blacharze budowlani; doradcy finansowi i inwestycyjni; elektromechanicy i elektromonterzy; fryzjerzy; graficy komputerowi; hydraulicy; inżynierowie mechanicz; kelnerzy i barmani; kierowcy ciągnika siodłowego; kierownicy budowy; koordynatorzy projektów unijnych; krawcy i pracownicy produkcji odzieży; kucharze; lakiernicy samochodowi; lekarze; malarze budowlani; mechanicy maszyn i urządzeń; mechanicy pojazdów samochodowych; monterzy instalacji budowlanych; murarze; nauczyciele praktycznej nauki zawodu; nauczyciele przedmiotów zawodowych; obuwnicy; opiekunowie osoby starszej lub niepełnosprawnej; pielęgniarki; pomoce kuchenne; posadzkarze; pracownicy ds. rachunkowości i księgowości; projektanci i administratorzy baz danych; przedstawiciele handlowi; robotnicy budowlani; robotnicy obróbki drewna i stolarze; rolnicy i hodowcy; samodzielni księgowi; spawacze metodą MIG/MAG;



spawacze metodą TIG; specjaliści automatyki i robotyki; specjaliści ds. organizacji produkcji; specjaliści ds. rynku nieruchomości; specjaliści ds. zastosowań informatyki; szefowie kuchni; tapicerzy; technicy elektrycy; technicy mechanicy; tynkarze. Zdecydowana większość zawodów wskazanych jako deficytowe to zawody, do których przygotowują zasadnicze szkoły zawodowe (branżowe –od roku szkolnego 2017/2018) i technika. Zatem wybory uczniów ze SPE zdają się bardziej wpisywać w specyfikę lokalnego i regionalnego rynku pracy.

### **Doradcy zawodowi a uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

Kondycja doradztwa zawodowego pozostawia wiele do życzenia. Zapytano doradców w powiecie (N=22) czy w ich szkołach są uczniowie ze SPE. Zdecydowana większość 97,00% określiła, że tak. Co zastanawiające jednak, tylko co 6 z nich jest członkiem zespołu organizującego pomoc psychologiczno-pedagogiczną, zatem na poziomie organizacyjnym niewielu z nich ma wpływ na plan pracy doradczej, a przecież zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery szkolnej są jedną z form organizowana pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Specyfika pracy doradcy zawodowego z osobą np.: z niepełnosprawnością wynikać winna z faktu, iż praca zawodowa pełni funkcję rehabilitacji- ma na celu uzyskanie zatrudnienia, jego utrzymanie i awans w odpowiedniej pracy oraz integrację społeczną. Podjęcie przypadkowej lub niewłaściwej decyzji zawodowej ma dla osób z niepełnosprawnościami niesie za sobą poważne konsekwencje, a mianowicie narażanie na zbędny wysiłek związany z uzyskaniem kwalifikacji zawodowych, który nie zaowocuje podjęciem pracy, co spowodować może rozgoryczenie i rezygnację z dalszej rehabilitacji zawodowej i aktywności zawodowej. Tylko 54,00% doradców zawodowych w omawianej grupie ma formalne wykształcenie, 8,00% potrafiło wskazać więcej niż 10 zawodów z po-

wiatowej oferty natomiast aż 94,00 % posługuje się testami przy czym żaden z doradców zawodowych nie miał przygotowania psychometrycznego czy stosownej certyfikacji.

### **„Projekt życia, projekt kariery-projektem na chybił trafił”**

Strategie projektowania przyszłości są konstruktem teoretycznym. W specyficzny sposób wiążą projektowanie poszczególnych etapów drogi edukacyjno-zawodowej z ich bezpośrednim rozgrywaniem w praktyce społecznej, to jest „weryfikacją założeń preparacyjnych w toku konkretnych działań.”<sup>11</sup>Do wymienionych przez M. Piorunek strategii należą:

- Strategia kondensacji („zwężania pola wyborów”),
- Strategia addytywna („układanie puzzli”),
- Strategia stochastyczna („wyboru na chybił trafił” albo „zdania się na innych”)
- Strategia aktualistyczna, która występować może jako strategia temporyzacji wyrażającej się w słowach „przyjdzie czas będzie rada” lub jako strategia pasywna, której motto to słowa „nie widzę dla siebie perspektyw.”
- strategia asekuracyjna („lepszy wróbel w garści)

Pierwsza z wymienionych powyżej strategii, strategia kondensacji „wiąże się z wczesnymi silnie sprecyzowanymi orientacjami edukacyjnymi i stosunkowo wczesnym skryształizowaniem się zasadniczych zrębów orientacji zawodowej. (...) Częściej tego typu sytuacja dotyczy osób odnoszących sukcesy edukacyjne, mających wysokie aspiracje edukacyjne.”<sup>12</sup>Kolejna, z wymienionych strategii czyli strategia addytywna jest wyrazem „ukształtowanych orientacji edukacyjnych przy płynnej, niestabilnej sytuacji w obrębie orientacji zawodowej (...) dodawaniu poszczególnych elementów szeroko

---

<sup>11</sup> M. Piorunek, Projektowanie przyszłości edukacyjno - zawodowej w okresie adolescencji. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004b, s.56

<sup>12</sup> M. Piorunek, Projektowanie przyszłości edukacyjno - zawodowej w okresie adolescencji. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004b, s.57.

pojętego projektu własnej przyszłości (...) osoba na przykład wyraźnie aspiruje do uzyskania wykształcenia wyższego, ale nie bardzo wie, w jakiej dziedzinie, na kolejnych etapach kształcenia formułuje coraz to inne projekty zawodowe (...)”<sup>13</sup>Strategia stochastyczna, to strategia będąca rezultatem „niesprecyzowanych orientacji edukacyjnych i podobnie niedookreślonych orientacji zawodowych. (...) dotyczy osób niezdecydowanych, nie mających pomysłu na kształt swojej biografii zawodowej”<sup>14</sup>Strategia asekuracyjna natomiast jest wyrazem „lepiej ukształtowanych orientacji zawodowych, które dodatkowo są urealniane przez pryzmat chronologicznie później rozwijających się orientacji edukacyjnych, a ostateczne decyzje zapadają w odniesieniu do biograficznych wymiarów obciążonych stosunkowo najmniejszym ryzykiem porażki.”<sup>15</sup>

## Podsumowanie

Odwołując się do problemów badawczych projektu, które sformułowano w następujący sposób: I. Jakie plany edukacyjno-zawodowe mają gimnazjaliści z powiatu gnieźnieńskiego w tym uczniowie ze SPE? II. Jak przedstawia się sytuacja na lokalnym rynku pracy? III. Jaką rolę odgrywa przy wyborze kolejnego szczebla edukacyjnego gimnazjalny doradca zawodowy? Można zauważyć, iż zdecydowana większość badanych zamierza kontynuować naukę w liceach ogólnokształcących, choć uczniowie ze SPE częściej wskazują na technika i szkoły zawodowe niż ich szkolni koledzy i koleżanki. Wybory edukacyjne, a w konsekwencji zawodowe młodzieży gimnazjalnej z relacjonowanej grupy w tym młodzieży ze specjal-

---

<sup>13</sup> M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno – zawodowej w okresie adolescencji*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004b, s.58.

<sup>14</sup> M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno – zawodowej w okresie adolescencji*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004b, s.59.

<sup>15</sup> M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno – zawodowej w okresie adolescencji*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004b, s.60.

nymi potrzebami edukacyjnymi zdają się być osadzone w strategii stochastycznej oraz asekuracyjnej. Młodzi ludzie zdają się w kwestii planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej polegać na opinii innych i aktualnych trendach (coroczne wybory liceów, co do popularności kierunków zawodowych- w przypadku powiatu wybierano w zasadzie tylko 3 zawody: ekonomista, fryzjer, zawody budowlane i mechaniczne/mechatroniczne- które to wpisywać się będą w zawody w równowadze z uwagi na powielające się wybory kilku roczników gimnazjalistów), nie wpisujących się niestety w lokalny (lub regionalny) rynek pracy, przez co optymalizacja trendów choćby w lokalnym wymiarze staje się wyzwaniem. Decyzje podejmują bez znajomości oferty szkolnictwa ponadgimnazjalnego, bez znajomości siebie (mocne, słabe strony, zainteresowania) oraz bez znajomości specyfiki regionalnego czy lokalnego rynku pracy. Niezbyt optymistyczne w tym kontekście są także kwestie dotyczące kondycji doradztwa zawodowego, ponad połowa doradców nie ma stosownego merytorycznego przygotowania i realnego wpływu na częstotliwość i program zajęć z preorientacji zawodowej. Nie dziwi zatem fakt, iż decydującą rolę w kwestii doradzania w wyborze zawodu mają rodzice. Uczniowie ze SPE zdają się swoimi wyborami edukacyjno-zawodowymi celniej trafiać w potrzeby rynku pracy. Ciekawe czy jest to wynikiem doradztwa zawodowego, które z tą kategorią uczniów dzieje się częściej, czy być może wynikiem stereotypu poprzedzonego socjalizacją- uczeń z problemem- absolutnie idealny kandydat do szkolnictwa zawodowego, które w opiniach respondentów (z grupy gimnazjalistów) jawi się jako oferta dla słabych, mało ambitnych. Co przecież bardzo mylące, gdyż co zaznacza S.M. Kwiatkowski szkolnictwo zawodowe i techniczne jest szkolnictwem pełnym wyzwań, trudnym, wymagającym- uczeń uczy się j. polskiego i matematyki, a także licznych przedmiotów zawodowych i odbywa dodatkowo praktyki.

## Bibliografia

- Babbie ,E. Badania społeczne w praktyce. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa, 2005.
- Bauman, Z. Ponowoczesność jako źródło cierpienia, Warszawa. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2002;
- Bauman, Z. Razem osobno, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000; Z. Bauman, Życie na przemiał. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005;
- Beck, U. Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002;
- Giddens, A. Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności. Warszawa, 2001;.
- Giermanowska, E. Bezrobocie młodzieży jako problem społeczny. (w) E. Giermanowska, M. Raclaw – Markowska (red) Społeczności lokalne wobec problemu bezrobocia młodzieży. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003;
- Grewiński, M. Bezrobocie i dezaktywizacja młodzieży, jako problem polityki społecznej artykuł dla magazynu SIC! Dostępny na stronie internetowej <http://sic.to/indexpl.php?page=1244>[dostęp 15.05.2015]. <http://europa.eu.int/comm/eurostat/>:[dostęp 15.05.2015]
- Kozielska J, *Perspektywy i nowe rozwiązania w doradztwie zawodowym. Coaching jako narzędzie pracy doradców zawodowych w kontekście idei lifelong learningu*, Studia Edukacyjne nr 37, 2015, Poznań 2015;
- Kozielska J. *Adaptational difficulties of Polish economic emigrants in the context of globalisation processes* Culture – Society – Education No. 1 (11) 2017 Poznań;
- Kozielska, J. Coaching kariery w kontekście lifelong learningu, [w:] Lifelong learning, V.Tanaś, W. Welskop (red.), Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź, 2015, s. 137-145.
- Kozielska, J. Planowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej przez młodzież gimnazjalną w kontekście aktualnych potrzeb rynku pracy, *Społeczeństwo i Edukacja*, 21(2)/2016,
- Kozielska, J. Transnarodowy wymiar poradnictwa i wsparcia społecznego. Kазus Polaków pracujących w krajach Unii Europejskiej (w;) J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka (red.) W kręgu działań pomocowych i poradniczych, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2016;
- Krzychała, S. Projekt życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007
- Kuźnik, M. Projektowanie własnego życia jako forma działalności u progu dorosłości.(w) Brzezińska. A., Appelt, K., Wojciechowska, J. (red.). Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002

- Mlonek, K. Młodzież na rynku pracy w Polsce w świetle badań. Warszawa 1996, Młodzi na rynku pracy. Pod lupą; ManpowerGroup, 2014, [http://efl.pl/wp-content/uploads/2016/08/EFL\\_MLODZI\\_PRACA\\_RAPORT\\_www.pdf](http://efl.pl/wp-content/uploads/2016/08/EFL_MLODZI_PRACA_RAPORT_www.pdf)[dostęp 12.12.16]
- Pilch, T. Zasady badań pedagogicznych, Wydawnictwo „Żak” Warszawa 1995,
- Piorunek, M. (red). Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji. Wydawnictwo „Rys”, Poznań, 2004a;
- Piorunek, M. Edukacja i praca jako komponenty tożsamości człowieka w przestrzeni postnowoczesności (w) Modrzewski, J., Śmiałek, M., J., Wojnowski, K. Relacje podmiotów w lokalnej przestrzeni edukacyjnej (Inspiracje.)UAM-Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz-Poznań, 2008b;
- Piorunek, M. Edukacja i praca w cyklu życia człowieka (w) Gawel-Luty, E., Kojkoł, J./red/ Edukacja wobec tożsamości społecznej. Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk 2008a;
- Piorunek, M. Projektowanie przyszłości edukacyjno – zawodowej w okresie adolescencji. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004b.
- Siwko, M. Młodzież polska w integrującej się Europie. Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2006,
- Solarczyk-Ambrozik, E. Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Suchorab A., *Plany edukacyjno-zawodowe i zatrudnieniowe uczniów szkół zawodowych*, Szkoła – Zawód – Praca, 2015, Numer 10.
- Suchorab A., *Wpływ zadań z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego realizowanych w szkole ponadgimnazjalnej na wybory edukacyjno-zawodowe studentów*, Szkoła – Zawód – Praca, 2012, Numer 3;
- Szaban, J. Rynek pracy w Polsce i Unii Europejskiej, Difin, Kraków 2013.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 1994 roku o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu Dz. U. z 2001 roku Nr 6, poz. 56
- Żegnałek, K. Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie. Warszawa 2008.



MONIKA KAŻMIERCZAK

Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki  
Instytut Filologii Polskiej i Logopedii

---

## Binarna i ternarna relacja uczestników procesu diagnostyczno-terapeutycznego w logopedii

**ABSTRACT:** Monika Kaźmierczak, *Binarna i ternarna relacja uczestników procesu diagnostyczno-terapeutycznego w logopedii* [Binary and Ternary Relation between Participants of the Diagnostic and Therapeutic Process in Speech-language Pathology]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 20, Poznań 2018. Pp. 143-159. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

The article points out that the problem of the main binary relation in speech-language therapist (therapist-patient) and the interrelated relationship (speech-language therapist-patient-family/carer) should be addressed with respect to dialogue personalization, respecting the autonomy of each participant in speech-language therapy as well as the specificity of the primary group (family) and secondary (organizational, contractual). The sequence of appropriate interactions, that is, the interactions of the main actors of the diagnostic and therapeutic process, can transform into a lasting relationship and thereby influence the progress in speech-language therapy and the quality of the patient's life, if personal contacts and language announcements are reciprocated with kindness, respect and willingness partner collaboration.

**KEY WORDS:** speech-language therapist, patient, family, carer, binary relation, ternary relation

## Wprowadzenie

Przemiany cywilizacyjne oraz zmieniający się model życia społeczno-kulturowego motywują przeobrażenia celów i roli logopedii we współczesnym świecie. To nauka, którą zajmuje językowy obraz świata, a w szczególności sposób biologiczne uwarunkowania języka i zachowań językowych<sup>1</sup>. Różne ujmowanie logopedii – jako nauki multi-, inter- czy transdyscyplinarnej<sup>2</sup> – wynika z jej przedmiotu oraz z konieczności angażowania w opiekę nad pacjentem z zaburzeniami mowy specjalistów innych dziedzin, m.in.: psychologów, pedagogów, terapeutów SI, lekarzy (audiologów, ortodontów, neurologów, neurochirurgów, foniatorów, psychiatrów), fizjoterapeutów, wychowawców przedszkolnych czy nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego. Stanowią oni ważne ogniwo w identyfikacji pacjentów wymagających pomocy logopedycznej, mogą też zapewnić niezbędną fachową pomoc i dodatkowe wsparcie podczas terapii zaburzeń mowy. Niezwykle istotny wpływ na postępowanie logopedyczne mają też osoby stale zajmujące się pacjentem i towarzyszące mu w codziennych czynnościach – członkowie rodziny (np. rodzice, współmałżonkowie, dzieci, wnuki) lub wyspecjalizowani opiekunowie niesamodzielnych pacjentów.

Pomoc uwzględniająca wieloaspektowe potrzeby pacjenta odnosi się do sfery zachowań językowych w wymiarze jednostkowym, współtworzących osobową indywidualność oraz do interakcji językowej, która dotyczy zachowań budujących każdą, nawet najmniejszą wspólnotę<sup>3</sup>, czyli zespół osób powiązanych różnego typu

---

<sup>1</sup> S. Grabias, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Wyd. UMCS, Lublin 2014, s. 32.

<sup>2</sup> Por. S. Michalik, *Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, E. Czaplewska, Harmonia Universalis, Gdańsk 2015, s. 32-46.

<sup>3</sup> S. Grabias, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Wyd. UMCS, Lublin 2014, s. 17.



relacjami. W toku postępowania diagnostyczno-terapeutycznego oddziaływanie dotyczy głównie relacji binarnej: pacjenta (indywidualności) i logopedy (znawcy przedmiotu, terapeutę zaburzeń mowy). Już od pierwszego spotkania budowanie więzi powinno opierać się na dialogicznej relacji<sup>4</sup>, na wzajemnym szacunku, respektowaniu autonomii drugiego człowieka i obustronnej autentyczności. Sprzyja temu przyjazna atmosfera i właściwa organizacja spotkań, uwzględniająca indywidualne potrzeby i ograniczenia obu podmiotów. Jednak wśród pacjentów logopedycznych znaczny odsetek stanowią dzieci oraz dorośli wymagający opieki, dlatego niejednokrotnie można zaobserwować przekształcenie relacji binarnej pacjent – logopeda w układ trójstronny: pacjent – logopeda – rodzina/opiekun. W każdym przypadku podtrzymywanie prawidłowych relacji, tj. działań, które podmiot inicjuje lub podejmuje, którym podlega i których skutki przyjmuje<sup>5</sup>, wymaga przyjęcia właściwej strategii motywacyjnej i zaangażowania się w bieżącą aktywność. Ciąg właściwych interakcji, czyli wzajemnego oddziaływania głównych podmiotów procesu diagnostyczno-terapeutycznego, może przeobrazić się w trwałą relację, a tym samym wpływać na postępy w terapii zaburzeń mowy oraz funkcjonowanie człowieka na co dzień.

Wiedza o współpracy logopedy z pacjentem i jego najbliższym otoczeniem nadal jest niewystarczająca<sup>6</sup>, a refleksja wymaga pogłębienia. Relacje uczestników procesu diagnostyczno-terapeutycznego odnosi się przede wszystkim do nadrzędnego celu praktycznego terapii logopedycznej, czyli niwelowania zaburzeń mowy oraz usprawniania procesu interakcji językowej, a osiągnięcie go uzależ-

---

<sup>4</sup> Por. M. Kaźmierczak, *Dialogiczna relacja logopedy i pacjenta*, [w:] *Problemy badawcze i diagnostyczne w logopedii*, red. I. Jaros, R. Gliwa, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2016, s. 9-17.

<sup>5</sup> M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*, ATK, Warszawa 1985, s. 33.

<sup>6</sup> A. Banaszekiewicz, A. Walencik-Topiło, *Model współpracy logopedy z otoczeniem pacjenta – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne*, [w:] *Terapia logopedyczna*, red. D. Baczała i J. Błeszyński, Wyd. Nauk. UMK, Toruń 2014, s. 86.

nia od możliwości pacjenta, jego aktywności poznawczej oraz profesjonalizmu logopedy<sup>7</sup>. Rzadziej i w znacznie mniejszym stopniu zwraca się uwagę na wartość samego spotkania osób, które realizują w ten sposób potrzebę bycia z innym, kontaktu, a dzięki wzajemnym relacjom personalnym mogą krystalizować indywidualną tożsamość oraz realizować się w dialogu i przez dialog.

## Zapoczątkowanie relacji logopedy i pacjenta

Zgodnie z zasadą dialogiczną, człowiek konstytuuje siebie dzięki spotkaniu z *Ty* (relacja symetryczna – Martin Buber), w odniesieniu do *Innego* (relacja asymetryczna – Emmanuel Levinas), ale też otaczającej rzeczywistości<sup>8</sup>. Taka relacja wiąże się ze wspólnotą działań i postaw (m.in. współ-bycie, współ-odczuwanie, współ-poznanie), w której jest respektowana godność każdego uczestnika sytuacji dialogicznej<sup>9</sup>. Relacja osobowa wyklucza reifikację człowieka, dominację czy podporządkowanie którejkolwiek ze stron dialogu<sup>10</sup>, dlatego jest czymś więcej niż tylko transmisją informacji (model transmisyjno-informacyjny komunikacji), werbalnym przekazywaniem bądź egzekwowaniem zapamiętanych treści.

Podczas spotkania, nawet jeszcze przed nawiązaniem werbalnego kontaktu, pacjent i logopeda oswiają się z obecnością nowo poznanego człowieka, przyzwyczajają do siebie, a troska o trwanie nawiązywanej relacji staje się ważnym zadaniem obu stron. Może to zaistnieć, jeśli żaden z uczestników nie dostrzeże zagrożenia ze

---

<sup>7</sup> M. Sochoń, E. Krajewska-Kulak, J. Śmigielska-Kuzia, *Oczekiwania rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wobec logopedy*, „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne” 2016, nr 2, s. 110.

<sup>8</sup> Por. T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku*. Nurty, t. 2 *Neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, Wyd. Znak, Kraków 2009 s. 506 i n.

<sup>9</sup> B. Kiereś, *Współczesna pedagogika a problem godności człowieka*, [w:] *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra i K. Uzar, Wyd. KUL Lublin. 2009, s. 188.

<sup>10</sup> W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Wyd. KUL, Lublin 2009, s. 209–213

strony drugiej osoby, jeśli zaufa i wyczuje dobre intencje: pacjent życzliwość i chęć pomocy ze strony logopedy, logopeda gotowość pacjenta do (współ)pracy nad zaburzeniem mowy. Za manifestację intencji nadawcy uznaje się różne zachowania niewerbalne i werbalne, które służą negocjowaniu i budowaniu znaczeń w interakcji, także wyrażaniu emocji lub potrzeb mentalnych i komunikacyjnych uczestników dialogu. U pacjentów logopedycznych różne elementy kodu mogą być zaburzone, a ich interpretacja przez terapeutę utrudniona.

Doświadczenia z wcześniej prowadzonego postępowania logopedycznego zawsze mają wpływ na nawiązywanie relacji – kiedy były zaburzone lub przyjmowały formę nieuwzględniającą podmiotowości pacjenta (np. konieczności biernego poddawania się świadomego pacjenta mechanicznym czynnościom bądź autorytarnym decyzjom logopedy)<sup>11</sup>, powodują jego nieufność i wytwarzają dystans, który trzeba stopniowo niwelować. Gdy logopeda oddziałuje na pacjenta i otwiera się na takie samo oddziaływanie, zachodzi między nimi relacja życzliwości, która wyklucza bezwzględną dominację, agresję czy destrukcyjne działania. Odniesienie jako podstawowa relacja międzyludzka, wynikająca z istnienia każdego podmiotu, wyraża się we wzajemnym szacunku i zaufaniu. Uczestnicy prawdziwego dialogu w logopedii zorientowani są na przeciwdziałanie uniformizmowi, na maksymalizowanie rozwoju jednostki. Wiąże się to z ujęciem obrazu pacjenta jako indywidualności, autonomicznego bytu, co pozwala uniknąć relatywizmu i autorytaryzmu.

Również terapeuta nie jest tylko biernym słuchaczem czy instruktorem, ale zaangażowanym partnerem, który w interakcji przyjmuje postawę akceptującą. By mógł tego dokonać, najpierw

---

<sup>11</sup> T. Szasz i M.H. Hollender wymienione typy interakcji pacjent-lekarz nazwali odpowiednio: kierowanie-współpraca oraz aktywność-bierność, natomiast E. i L. Emanuel określili jako: informacyjny i paternistyczny; J. Barański, *Interakcja lekarz-pacjent*, [w:] *Zdrowie i choroba. Wybrane problemy socjologii medycyny*, red. J. Barański, W. Piątkowski, Wyd. Atut, Wrocław 2002, s. 159; A. Kowalska i in., *Etyczne aspekty komunikacji pacjent – lekarz*, „Medycyna Ogólna” 2010, nr 16, s. 428.

musi mieć ugruntowaną tożsamość jednostkową, być osobą otwartą na nowe wyzwania i drugiego człowieka. Ze względu na autorytet epistemiczny (oparty na kompetencjach) oraz deontyczny solidarności (przyjmowanie kierowniczej roli w osiągnięciu wspólnego celu)<sup>12</sup>, w tym układzie logopedę uznaje się za podmiot będący przyczyną asymetrycznej relacji, przez którą i dzięki której poprawie może ulec m.in. jakość zachowań językowych. U pacjenta poszukuje się głównie skutków podejmowanych działań, jednak wzajemność oznacza, że interakcję może inicjować również pacjent, jeśli nie został objęty pasywną terapią. Współuczestnictwo (T. Szasz, M.H. Hollender), inaczej wspólne naradzanie się (E. i L. Emanuel)<sup>13</sup> charakteryzuje się tym, że specjalista jasno przedstawia możliwe strategie postępowania, aktywnie słucha uwag pacjenta, doradza mu i omawia każdy przewidywany etap pracy przed zbudowaniem programu terapii. Dzięki partnerstwu i wzajemnej, dwukierunkowej komunikacji, pacjent ma większą motywację do realizacji ustalonych celów, których jest świadomy, wyraźniej angażuje się w zindywidualizowaną terapię, częściej inicjując dialog i działania, gdyż wie, czego spodziewać się podczas kolejnych spotkań. Przyjmuje też współodpowiedzialność za ostateczne efekty procesu terapeutycznego.

Samą organizacją postępowania diagnostyczno-terapeutycznego zajmuje się logopeda, który przy podejmowaniu decyzji o jego formie bierze pod uwagę typ zdiagnozowanego zaburzenia mowy, wiek pacjenta, jego sytuację rodzinną i prawną, stan psychofizyczny itd. Ze względu na negatywne doświadczenia czy obawy pacjenta, pierwsze spotkania mogą wymagać obecności rodzica/opiekuna (w placówce przedszkolnej kolegi z grupy lub wychowawcy), a nawet czynnego udziału trzeciej osoby w ćwiczeniach. Kiedy niezbędna

---

<sup>12</sup> J.M. Bocheński, *Co to jest autorytet?*, [w:] J.M. Bocheński, *Logika i filozofia. Wybór pism*, tłum. i opr. J. Parys, Warszawa 1993, s. 242, 293.

<sup>13</sup> J. Barański, *Interakcja lekarz-pacjent*, [w:] *Zdrowie i choroba. Wybrane problemy socjologii medycyny*, red. J. Barański, W. Piątkowski, Wyd. Atut, Wrocław 2002, s. 161; A. Kowalska i in., *Etyczne aspekty komunikacji pacjent – lekarz*, „Medycyna Ogólna” 2010, nr 16, s. 428.

jest obecność trzeciego uczestnika spotkań (rodzica, dziadka, współmałżonka, pielęgniarki, opiekuna i in.), istnieje konieczność dookreślenia jego zadań i roli, uświadomienia współodpowiedzialności za przebieg terapii i komunikację pacjenta. U podstaw nowej relacji nie leży prosta synteza tego, co indywidualne i tego, co społeczne. Wymagane jest zachowanie podmiotowości każdej osoby, ale też specyfiki grup pierwotnej (rodzinnej) oraz wtórnej (o charakterze organizacyjnym, umownym). W przypadku samodzielnych pacjentów z czasem rodzic/opiekun stopniowo ogranicza swoją aktywność podczas terapii, staje się obserwatorem lub – w porozumieniu z logopedą oraz dzieckiem/podopiecznym – częściowo bądź w ogóle rezygnuje z obecności w gabinecie.

Respektowanie autonomii jednostek i odrębności grupy pierwotnej wiąże się z poszanowaniem przez logopedę odmiennych norm, wzorów postępowania pacjenta i jego rodziny. Ale podczas budowania trójstronnej relacji należy brać pod uwagę również podmiotowość logopedy czy wyspecjalizowanego opiekuna, wyznawane przez nich wartości oraz zasady. Dopiero uwzględnienie pluralizmu kulturowego, przestrzeganie przyjętych norm oddziaływań językowych i kulturowych może sprawić, że strategie wsparcia i uznania zmieniają się w szczerą, prawdziwą relację, dającą trwałe podstawy dla współdziałania, które jest jednym z teleologicznych założeń procesu diagnostyczno-terapeutycznego w logopedii.

Wzajemna życzliwość, akceptacja podmiotów procesu diagnostyczno-terapeutycznego w logopedii wynikają zatem z samej obecności innych osób, poczucia współodpowiedzialności za drugiego człowieka. Chęć poznania wymaga wzajemnego otwarcia na siebie i wiary w powodzenie podejmowanych działań, co może nastąpić dzięki zaufaniu, jakim obdarzają się ludzie. Relacje osobowe w wymiarze społecznym, czyli orientowanie się na siebie i wzajemne oddziaływanie członków wspólnoty, charakteryzuje wsparcie społeczne zarówno w wymiarze emocjonalnym, wartościującym (znaczenie człowieka w grupie), instrumentalnym (dostarczanie pomocy, świadczenie usług), jak i binformacyjnym (rady, przekaza-

zywanie danych i wiadomości)<sup>14</sup>. Adekwatne wsparcie, wynikające z sygnałów i komunikatów pozwalających człowiekowi wierzyć, że jest otoczony życzliwymi ludźmi oraz opieką w zakresie zaburzeń mowy, sprzyja normalizacji życia rodzinnego, rozwojowi psychospołecznemu pacjenta i poprawie jakości jego zachowań językowych na co dzień.

## Relacje w interakcji językowej

Według dialogików, budowanie osobowej relacji *Ja - Ty/Inny* podczas spotkania dotyczy kategorii dobra. Jednak rehabilitacji sfery poznania w dialogu podjął się m.in. Hans-Georg Gadamer, który podkreślał jedność prawdy i dobra, logosu i ethosu<sup>15</sup>. Za pewnego rodzaju pomost między niepoznawalnymi podmiotami można uznać dialog rozumiany jako rozmowa. Słowny przekaz jest istotny, gdyż łączy rozmówców używających takiego samego języka i funkcjonujących we wspólnej tradycji, ale powstrzymujących się od dążenia do uniformizacji i asymilacji interlokutora. Werbalizacja oraz wymiana myśli czy uczuć, jak również konfrontacja opinii w dialogu przebiega w sposób dynamiczny – jest wynikiem manifestacji osobowości, możliwości i kondycji psychofizycznej rozmówców, zależy też od okoliczności zewnętrznych. Postrzeganie *Ty/Innego* jako bytu niepoznawalnego wyklucza uprzedmiotowienie i redukcjonowanie człowieka do zaledwie wyobrażenia o nim. Zasady współfunkcjonowania dotyczą zarówno rodzącej się relacji i jej wpływu na terapię logopedyczną, odniesienia każdego z podmiotów do samego siebie oraz do współrozmówcy, ale też do interakcji językowej.

Wzajemność wymaga autentyczności wypowiedzi, spójności komunikatów werbalnych z mową ciała oraz mimiką twarzy. Do-

---

<sup>14</sup> K. Kmiecik-Baran, *Skala wsparcia społecznego. Teoria i właściwości psychometryczne*, „Przegląd Psychologiczny” 1995, t. 38, nr 1, s. 202.

<sup>15</sup> P. Sznajder, *Logos wyłaniający się z rozmowy. Inny a prawda w dialogu w filozofii Hansa-Georga Gadamera*, „Estetyka i Krytyka” 2012, nr 2 s. 197.

bór przekazu adekwatnego do sytuacji terapeutycznej pozwala wziąć odpowiedzialność za własne słowo oraz za niemówienie, które daje czas na podjęcie decyzji o udzieleniu bądź nie odpowiedzi na pytanie, zareagowaniu na kontakt inicjowany przez drugiego człowieka. Pozostawiony pacjentowi wybór dotyczący momentu podjęcia rozmowy z terapeutą to wyraz szacunku i dla rozmówcy, i dla siebie, zrozumienia trudności komunikacyjnych nie tylko w sferze fizycznej, ale również psychicznej, emocjonalnej. Podkreślane w personalizmie dialogowym odpowiedzialne korzystanie z wolności wymaga empatii, zrozumienia i zaakceptowania osobowości współrozmówcy, dzięki czemu między terapeutą a pacjentem może wytworzyć się więź, zaistnieć pewnego rodzaju sojusz ułatwiający osiągnięcie kolejnych celów związanych z poprawą jakości interakcji językowej. Budowaniu wzajemnego zaufania sprzyjają również jasne i zaakceptowane przez obie strony zasady, według których organizowane są spotkania. Taka transparentność jest istotna, służy bowiem świadomemu i aktywnemu udziałowi w terapii<sup>16</sup>.

Prawdziwy dialog wymaga zaakceptowania konieczności wymiany ról nadawcy-odbiorcy komunikatu. W rozmowie to nadawca decyduje, jaką prawdę o sobie i świecie przekazuje, na ile pozwala sobie wejść w relację z drugim człowiekiem. Dzięki rozmowie następuje manifestacja własnych pragnień, ale też wymiana myśli z poszanowaniem odmiennej opinii i postawy drugiego człowieka. W relacji interpersonalnej język pośredniczy w budowaniu wyobrażenia o drugiej osobie, staje się narzędziem (po)rozumienia, które wymaga przekroczenia własnego horyzontu poznania, otwarcia na inny punkt widzenia, wyzbycia się uprzedzeń bez rezygnacji z własnego stanowiska czy chęci zdominowania interlokutora, co oznaczałoby wprowadzenie przedmiotowej relacji. Założeniem interakcji językowej nie jest pełne rozpoznanie drugiego człowieka i wyeliminowanie różnic dzielących uczestników rozmowy. Choć w logope-

---

<sup>16</sup> G. Jastrzębowska, O. Pęc-Pękala, *Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. G. Jastrzębowska i T. Gałkowski, Wyd. UO, Opole 2003, s. 327.

dycznym dialogu relacja poznania wynika z afirmowania drugiej osoby, to odnosi się ona do układu *Ja – To* oraz *phronesis*<sup>17</sup>, praktycznej wiedzy z zakresu przedmiotu, czyli formy i treści językowego oraz pozajęzykowego komunikatu.

Dialog nie jest jednak zwykłą rozmową, podczas której uczestnicy koncentrują uwagę na umiejętnościach technicznych. Sztuka dialogu to poszukiwanie autorskich sposobów nawiązywania kontaktów interpersonalnych, prowadzących do przekształcających oddziaływań, w tym zwiększenia wewnętrznej motywacji do pracy nad zaburzeniem mowy i woli rozmowy. Nawet w asymetrycznym dialogu, dzięki zaufaniu do autorytetu oraz wspieraniu naturalnego potencjału pacjenta, praca w gabinecie logopedycznym zorientowana jest głównie na rozwój osoby, nie tylko program terapii, który niejednokrotnie wymaga krytycznego przemyślenia, weryfikacji i adaptacji do aktualnych potrzeb. W sytuacji terapeutycznej trudno szczegółowo nakreślić i przewidzieć przebieg dialogu. Refleksyjna (samo)świadomość logopedy i pacjenta uwzględnia nieprzewidywalność udzielanych odpowiedzi, dopuszcza problematyczność zaistniałych albo prowokowanych sytuacji komunikacyjnych, w których mogą występować wypowiedzi niejednoznaczne, szczątkowe bądź niedopowiedzenia, charakterystyczne dla żywej mowy.

Wzajemny szacunek i partnerstwo wymagane są również w relacji logopedy z uczestnikami diagnozy i terapii logopedycznej, którzy pełnią funkcję wspierającą, dodatkową. Niezbędne pacjentowi wsparcie rodziny wynika ze stosunku najbliższego otoczenia do człowieka i jest wyrazem bieżących relacji, nie zaś działań okazjonalnych, podejmowanych w losowych sytuacjach. Szczególnie po zakończeniu terapii rodzic staje się głównym partnerem w dialogu z logopedą, z którym omawia przebieg ćwiczeń, postępy czy zadania do pracy w domu oraz często dzieli się spostrzeżeniami dotyczącymi codziennego funkcjonowania dziecka. Jeśli mały pacjent

---

<sup>17</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, PWN, Warszawa 1982, 1140 a 24-1142 b 31.



jest obecny, lecz nie uczestniczy czynnie w rozmowie, nie może być traktowany w sposób przedmiotowy.

W trakcie postępowania logopedycznego istotne jest zaspokajanie potrzeb emocjonalnych pacjenta i realizowanie przez rodzinę funkcji emocjonalno-społecznych. Może odbywać się to poprzez niewymuszone, spontaniczne wykazywanie zainteresowania interakcją komunikacyjną na co dzień, jak również pełnienie funkcji ochronnej i wspierającej poprzez działania zaradcze albo interwencyjne w wyjątkowej sytuacji<sup>18</sup> – taką jest zdiagnozowanie zaburzenia mowy i konieczność podjęcia terapii logopedycznej. Zaspokojenie potrzeb bliskości, więzi czy zainteresowania, daje pacjentowi poczucie bezpieczeństwa i oparcia. Jakość trójstronnej relacji rodzina – logopeda – pacjent w dużej mierze zależy więc od postaw nie tylko terapeuty, ale też bliskich, którzy sami wymagają wsparcia w nowej sytuacji.

Rodzice przyjmują względem dziecka różne postawy: pozytywne (akceptacji, autonomii) lub negatywne (odrzućenia, nadmiernego wymagania, nadmiernego ochraniania, niekonsekwencji)<sup>19</sup>. Ze względu na własne doświadczenia i światopogląd, mają różne podejście do terapii zaburzeń mowy dziecka: albo postrzegają ją przez pryzmat własnych doświadczeń z dzieciństwa, albo są sceptyczni, a ukierunkowywani dopiero szukają sensu podjęcia działań pomocowych, gdyż nigdy nie zetknęli się z terapeutą mowy i głosu, albo są otwarci i chętni do współpracy, podobnie jak w przypadku każdej innej specjalistycznej konsultacji dziecka, albo ignorują zalecenia i nie zgłaszają się do logopedy. Już podczas pierwszego kontaktu terapeuta powinien pamiętać, że każdy z członków grupy pierwotnej przychodzi z ustalonymi celami, oczekiwaniami i przekonaniami, które oparł na dostępnej wiedzy na temat zaburzeń mowy oraz postępowania logopedycznego, z postawą względem terapeuty

---

<sup>18</sup> G. Filipiak, *Funkcja wsparcia społecznego w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1999, R. XI, s. 135.

<sup>19</sup> M. Płopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 235-238.

wynikającą z przekonania o roli i zadaniach pacjenta. Odmienne wyobrażenia, a także założenia logopedy oraz pacjenta i rodzica względem terapii mogą szczególnie na początku utrudniać nawiązanie prawdziwej trójstronnej relacji, jednak warto podjąć ten trud. Rodzice małego pacjenta odgrywają niezwykle istotną rolę wspierającą, ale są też cennym źródłem informacji, decydują o wyjawieniu intymnych szczegółów z życia i o stanie zdrowia pacjenta, stają się głównymi odbiorcami komunikatów o funkcji informacyjno-diagnostycznej, często również perswazyjnej, których celem jest wprowadzenie pożądaných zmian postawy u dziecka. Odpowiadają za wykonywanie ćwiczeń w domu, eliminowanie nawyków negatywnie wpływających na mowę, co niekiedy wymaga modyfikacji zachowań i postaw wszystkich domowników. Partnerstwo, jako podstawa relacji logopedy i rodzica, staje się jednym z ważniejszych czynników warunkujących efekty pracy logopedycznej z małym pacjentem<sup>20</sup>.

W rodzinie występują przede wszystkim relacje realne, takie jak przyjaźń, życzliwość, zaufanie, wiara w drugiego człowieka czy akceptacja. Mogą one również zaistnieć w gabinecie logopedycznym, gdyż nie są zależne od decyzji bądź poznania. Jednak w grupie o charakterze organizacyjnym zdarza się, że relacje realne są dominowane przez myślnie, czyli zachodzące pomiędzy osobami i ich wytworami m.in. rozmowy, ideologie<sup>21</sup>. Czynności podejmowane przez logopedę są częścią systemowego działania sieci instytucji pomocowych zatrudniających specjalistów, w tym także terapeutów mowy i głosu. Sprowadzanie człowieka do rangi tylko pacjenta, klienta, interesanta czy petenta sprawia, że terapia logopedyczna jest zorientowana na zaburzenie mowy (*To*), nie zaś pacjenta jako osoby z zaburzeniem (*Ty/Inny*).

---

<sup>20</sup> M. Sochoń, E. Krajewska-Kułak, J. Śmigielska-Kuzia, *Oczekiwania rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wobec logopedy*, „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne” 2016, nr 2, s. 114; K. Węsierska, *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. K. Węsierska, Wyd. UŚ, Katowice 2012, s. 41.

<sup>21</sup> M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1985, s. 133.

Nie mniej istotna jest relacja logopedy z opiekunem profesjonalnie zajmującym się nie w pełni samodzielny pacjentem. Wspecjalizowani opiekunowie reprezentują instytucje udzielające pomocy czasowo, w określonych przypadkach i w wytyczonym zakresie<sup>22</sup>, dlatego z reguły są mniej zaangażowani emocjonalnie, oczekują przede wszystkim instruktażu i profesjonalnych porad dotyczących pracy w celu eliminowania lub ograniczania zaburzenia. Od tej grupy zawodowej oczekuje się jednak nie tylko fachowej pomocy i rzetelnej informacji o przebiegu leczenia, efektywności stosowanych środków i zabiegów oraz o postępach w (re)edukacji mowy. Mimo odmiennego niż rodzina postrzegania choroby i związanego z nią zaburzenia mowy, wyspecjalizowany personel powinien odznaczać się również empatią, zrozumieniem, zapewniać pacjentowi bezpieczeństwo i komfort codziennego funkcjonowania. Sama obecność drugiego człowieka generuje potrzebę zmanifestowania emocji związanych z terapią – na początku często negatywnych, ale z czasem w wielu przypadkach rodzi się chęć inicjowania przez pacjenta pozytywnych kontaktów, również werbalnych.

Problem współpracy logopedy z pacjentem, jego rodziną bądź opiekunem, powinien być rozstrzygany w dialogu i przez dialog, jednak ze względu na posiadaną władzę i wiedzę, rodzina/opiekun oraz logopeda często sami omawiają problematyczne kwestie, podejmują kluczowe decyzje, których celem jest wyobrażane przez nich dobro pacjenta. Jeśli w trójstronnym układzie autorytet jest wykorzystywany do wywierania presji, a od pacjenta oczekuje się tylko posłuszeństwa i uległości wobec narzuconej strategii postępowania, trudno zakładać dobre relacje interpersonalne, podobnie w sytuacji, w której organizator terapii oczekuje bezwzględnego dostosowania się i pokornego realizowania narzuconego planu działań. Zmiana paradygmatu adaptacyjnego na paradygmat terapii podmiotowej umożliwi dookreślenie roli i miejsca każdej z

---

<sup>22</sup> G. Filipiak, *Funkcja wsparcia społecznego w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1999, R. XI, s. 133.

osób w organizowanej wspólnocie, rozsądny i zgodny z możliwościami podział zadań, jak również zaistnienie prawdziwego dialogu.

## Zakończenie

Działania podejmowane w procesie diagnostyczno-terapeutycznym są odpowiedzią na nieprawidłowości w zakresie komunikacji językowej, których etiologii należy szukać w biologicznych, psychicznych oraz społecznych uwarunkowaniach mowy. Nadrzędnym praktycznym celem terapii logopedycznej jest wygaszanie, ograniczanie albo eliminowanie problemów związanych z obserwowanymi zaburzeniami interakcji językowej. Wyznaczają je standardy postępowania, a ostateczną formę poszczególnych etapów dostosowuje się indywidualnie do pacjenta z zaburzeniem mowy.

Istnienie relacji wynikających z kontaktów interpersonalnych można uznać za konstytutywny składnik postępowania logopedycznego, szczególnie w obliczu obserwowanych wspólnie kontaktów społecznych o charakterze przelotnym i bezosobowym. Wrażliwość zarówno rodziny/opiekuna, jak też logopedy na potrzeby pacjenta, wspieranie go w toku terapii, z uwzględnieniem ograniczeń, to nie tylko dążenie do uzyskania normy, czyli zestawu cech, kompetencji i umiejętności, które w danym wieku powinien posiadać. Stosowana w logopedii zasada indywidualizacji<sup>23</sup> wymaga empatii oraz większej troski o zaadaptowanie strategii postępowania czy etapów pracy do możliwości pacjenta, co wyklucza bezrefleksyjne zmierzanie do założonego celu terapii logopedycznej.

We wzajemnych kontaktach pacjent potrzebuje pomocy i wsparcia, rodzina zrozumienia, a logopeda możliwości jak najlepszego działania w oparciu o posiadane kompetencje i doświadczenie zawodowe. W trójstronnym układzie skuteczna i harmonijna komunikacja sprzyja podziałowi zadań adekwatnemu do możliwo-

---

<sup>23</sup> G. Jastrzębowska, O. Pęc-Pękala, *Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. G. Jastrzębowska i T. Gałkowski, Wyd. UO, Opole 2003, s. 327.

ści i potrzeb każdego podmiotu, pozwala doprecyzować zasady współpracy, które zaakceptują wszyscy uczestnicy procesu diagnostyczno-terapeutycznego, w znaczący sposób może wpłynąć na późniejsze koordynowanie procedur i weryfikowanie efektów.

Znane z lekcji metody frontального prowadzenia zajęć, weryfikacji i kontroli wyrażonej przez szkolną skalę ocen, w gabinecie logopedycznym powinny być zastępowane współuczestnictwem, współdziałaniem, (auto)kontrolą, a nawet (auto)ewaluacją świadomego pacjenta, który stanowi o własnej aktywności, bierze też współodpowiedzialność za efekty terapii. W sytuacji wewnętrznego konfliktu (pacjent nie chce uczęszczać na terapię, ale wie, że powinien) lub sporu z rodziną/opiekunem, może wystąpić zaprzeczenie własnym uczuciom oraz uległość wobec silniejszego, czyli przeniesienie sytuacji przymusu (np. obowiązek szkolny/nauki, konieczność podporządkowania się przełożonemu) do terapii logopedycznej, która w przypadku świadomych pacjentów powinna być oparta na zasadzie dobrowolnego udziału.

Refleksja dotycząca relacji w postępowaniu logopedycznym wskazuje konieczność teoretycznych uzasadnień badań empirycznych, lecz ze względu na odmienność i autonomię każdego z podmiotów, nie daje możliwości ustalenia jednego paradygmatu, według którego można projektować współdziałania związane z korekcją zaburzeń mowy. Trzeba jednak zauważyć, że humanizacja terapii logopedycznej wynika z traktowania pacjenta jako osoby, co wymaga podejmowania prób przeciwdziałania zaburzonym relacjom międzyludzkim i nienormatywnym zachowaniom językowym. Za propozycje takie można uznać m.in. zwrot ku filozoficznym i antropologicznym nurtom wieków XX i XXI, w tym nurtowi egzystencjalno-dialogicznemu czy personalizmowi, ujmowanemu jako postawa zorientowana na szacunek wobec drugiego człowieka, który – (samo)świadomy i wolny w decyzjach – może realizować siebie. Co więcej, już w przygotowaniu zawodowym studentów istotne jest wyposażenie przyszłych logopedów w kompetencje komunikacyjne uwzględniające zasady prawdziwego dialogu oraz interakcji językowej, będącej częścią podmiotowych relacji między-

ludzkich. W odniesieniu do tych założeń, stosowanym podczas kształcenia, a później w diagnozie i terapii logopedycznej narzędziom, środkom technicznym czy finansowym trzeba przypisać drugorzędą, pomocniczą rolę, choć w powszechnej świadomości wyznacza się im większe niż realne znaczenie.

## Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, PWN, Warszawa 1982.
- A. Banaszkiewicz, A. Walencik-Topiłko, *Model współpracy logopedy z otoczeniem pacjenta – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne*, [w:] *Terapia logopedyczna*, red. D. Baczała i J. Bleszyński, Wyd. Nauk. UMK, Toruń 2014, s. 85-96.
- J. Barański, *Interakcja lekarz-pacjent*, [w:] *Zdrowie i choroba. Wybrane problemy socjologii medycyny*, red. J. Barański, W. Piątkowski, Oficyna Wyd. Atut, Wrocław 2002, s. 158-161.
- J.M. Bocheński, *Co to jest autorytet?*, [w:] J.M. Bocheński, *Logika i filozofia. Wybór pism*, tłum. i opr. J. Parys, Wyd. Nauk PWN, Warszawa 1993, s. 187-324.
- W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Wyd. KUL, Lublin 2009, s. 209-213.
- G. Filipiak, *Funkcja wsparcia społecznego w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1999, R. XI, s. 131-144.
- T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku. Nurty*, t. 2 *Neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, Wyd. Znak, Kraków 2009.
- M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1985.
- S. Grabias, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Wyd. UMCS, Lublin 20147, s. 15-71.
- G. Jastrzębowska, O. Pęc-Pękala, *Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. G. Jastrzębowska i T. Gałkowski, Wyd. UO, Opole 2003, s. 309-345.
- M. Kaźmierczak, *Dialogiczna relacja logopedy i pacjenta*, [w:] *Problemy badawcze i diagnostyczne w logopedii*, red. I. Jaros, R. Gliwa, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2016, s. 9-17.
- B. Kiereś, *Współczesna pedagogika a problem godności człowieka*, [w:] *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra i K. Uzar, Wyd. KUL, Lublin 2009, s. 183-188.

- K. Kmieciak-Baran, *Skala wsparcia społecznego. Teoria i właściwości psychometryczne*, „Przegląd Psychologiczny” 1995, t. 38, nr 1, s. 201-214.
- Kowalska i in., *Etyczne aspekty komunikacji pacjent – lekarz*, „Medycyna Ogólna” 2010, nr 16, s. 427-435.
- S. Michalik, *Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, E. Czaplewska, Harmonia Universalis, Gdańsk 2015, s. 32-46.
- M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 235-238.
- P. Sznajder, *Logos wyłaniający się z rozmowy. Inny a prawda w dialogu w filozofii Hansa-Georga Gadamera*, „Estetyka i Krytyka” 2012, nr 2, s. 183-199.
- M. Sochoń, E. Krajewska-Kułak, J. Śmigielska-Kuzia, *Oczekiwania rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wobec logopedy*, „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne” 2016, nr 2, s. 105-117.
- K. Węsierska, *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. K. Węsierska, Wyd. UŚ, Katowice 2012.







# Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jako podstawowy dokument organizowania warunków kształcenia specjalnego

**ABSTRACT:** Mariusz Wielebski, *Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jako podstawowy dokument organizowania warunków kształcenia specjalnego* [Decision on the need for special education as a basic document for organizing special education conditions]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 20, Poznań 2018. Pp. 161-179. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

Parents who have children with intellectual disability have many difficulties in getting help for their children. First step is collecting documents, second is delivering to Poradnia Psychologiczno – Pedagogiczna, third waiting for the decision, fourth giving it to school and finally getting help. I try to help them and other people. I show, how is important cooperation between parents-teachers-specialist. If it is well we haven't any problems and everything is easy and short.

**MAIN WORDS:** decision, disability, special educational needs, special education

**KEY WORDS:** ruling, disability, special educational needs, special education

## Wprowadzenie

W polskim systemie oświatowym kształcenie specjalne może odbywać się aktualnie nie tylko w szkołach (przedszkolach, pla-

cówkach) specjalnych, ale także integracyjnych i w ramach edukacji włączającej<sup>1</sup>. Ze względu na różne możliwości tych placówek (w tym przygotowanie nauczycieli do wspierania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), wyjątkowe wyzwanie stoi przed publicznymi poradniami psychologiczno – pedagogicznymi wydającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – podstawowy dokument, który umożliwi zorganizowanie warunków kształcenia specjalnego w wybranej dla ucznia szkole. W niniejszym artykule chciałbym przekazać kilka refleksji dotyczących tworzenia i funkcjonowania tego dokumentu z punktu widzenia konfrontacji założeń teorii kształcenia specjalnego, aktualnych ram prawnych oraz praktyki poradniczej. Do poradni psychologiczno-pedagogicznej zgłaszają się rodzice lub prawni opiekunowie dziecka z prośbą „o wydanie orzeczenia”. Niekiedy nie wiedzą czego ma ono dotyczyć. Trudno im się dziwić, gdyż system wsparcia dziecka z niepełnosprawnością i jego rodziny w Polsce jest dość złożony<sup>2</sup>. Rodzice nie wiedzą, że publiczne poradnie psychologiczno – pedagogiczne wydają orzeczenia w różnych sprawach, których lista jest dokładnie określona prawem oświatowym<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> I. Chrzanowska *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Impuls, Kraków 2015; G. Szumski *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Wyd. APS i PWN, Warszawa 2013.

<sup>2</sup> G. Mikołajczyk-Lerman *Między wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełno-sprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo UE, Łódź 2013; J. Pyżalski, D. Podgórska-Jachnik (red.) *Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8-16 lat*; Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, Łódź 2016; D. Podgórska-Jachnik *Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich MPiPS, Warszawa 2014.

<sup>3</sup> 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. 2017 poz. 1743)

## **Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jako podstawa działań dostosowawczych i rewalidacyjnych szkoły**

Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2017 poz. 1743) publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne wydają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Należy nadmienić, że takie orzeczenia mogą wydawać tylko poradnie publiczne<sup>4</sup>. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego może być wydane ze względu na niepełnosprawność ucznia, jego niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Rozporządzenie ministerialne zawiera zamknięty katalog niepełnosprawności, które mogą być wzięte pod uwagę w celu wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, precyzuje kto jest dzieckiem/ucznikiem niepełnosprawnym i określa warunki ich kształcenia i wychowania<sup>5</sup>.  
Czytamy w dokumencie:

„§ 13 pkt.2 W orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego zespół określa:

- 1) diagnozę funkcjonowania dziecka lub ucznia, z uwzględnieniem potencjału rozwojowego oraz mocnych stron i uzdolnień dziecka lub ucznia oraz występujących w środowisku nauczania i wychowania barier i ograniczeń utrudniających jego funkcjonowanie;
- 2) okres, w jakim zachodzi potrzeba kształcenia specjalnego;
- 3) zalecane warunki i formy wsparcia umożliwiające realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzie-

---

<sup>4</sup> W przypadku otrzymania takiego orzeczenia z poradni niepublicznej należy natychmiast powiadomić Kuratora Oświaty o złamaniu prawa.

<sup>5</sup> 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. z dnia 24 sierpnia 2017 r. poz. 1578).

ka lub ucznia, w tym warunki rozwijania jego potencjalnych możliwości i mocnych stron, wzmacniania aktywności i uczestnictwa dziecka lub ucznia w życiu przedszkola, szkoły, ośrodka lub placówki, oraz jeżeli zachodzi potrzeba indywidualnego wsparcia dziecka lub ucznia ze strony dodatkowo zatrudnionej kadry, o której mowa w przepisach w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym – zakres tego wsparcia;

- 4) zalecane cele rozwojowe i terapeutyczne do realizacji podczas zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych, zajęć rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych oraz w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej dziecku lub uczniowi i, w zależności od potrzeb, jego rodzicom, przez przedszkole, szkołę, ośrodek lub placówkę oraz poradnię, wraz ze wskazaniem zalecanych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a w przypadku dzieci i uczniów niepełnosprawnych – również zalecanych rodzajów zajęć rewalidacyjnych;
- 5) wszystkie możliwe formy kształcenia specjalnego, poczynając od najkorzystniejszej dla dziecka lub ucznia, według zespołu, formy kształcenia specjalnego spośród następujących:
  - a) w przedszkolu (oddziale) ogólnodostępnym, integracyjnym, specjalnym, innej formie wychowania przedszkolnego – w przypadku dzieci niepełnosprawnych,
  - b) w szkole (oddziale) ogólnodostępnej, integracyjnej lub specjalnej – w przypadku uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym,
  - c) w szkole specjalnej w młodzieżowym ośrodku wychowawczym – w przypadku nieletnich, wobec których sąd rodzinny orzekł o umieszczeniu w tym ośrodku,

- d) w szkole specjalnej w młodzieżowym ośrodku socjoterapii – w przypadku uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym,
- e) w przedszkolu specjalnym albo szkole specjalnej w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym – w przypadku dzieci lub uczniów, którzy z powodu niepełnosprawności nie mogą uczęszczać do przedszkola lub szkoły w miejscu zamieszkania,
- f) w specjalnym ośrodku wychowawczym – w przypadku uczniów:
  - niepełnosprawnych, którzy z powodu niepełnosprawności nie mogą uczęszczać do szkoły w miejscu zamieszkania, specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego lub nie mogą przebywać w bursie,
  - zagrożonych niedostosowaniem społecznym,
- g) w ośrodku rewalidacyjno-wychowawczym – w przypadku dzieci lub uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna;
- 6) potrzebę realizacji wybranych zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych indywidualnie z dzieckiem lub uczniem lub w grupie liczącej do 5 dzieci lub uczniów – w przypadku dziecka lub ucznia napotyającego na trudności w funkcjonowaniu wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym;
- 7) zalecane działania ukierunkowane na poprawę funkcjonowania dziecka lub ucznia i wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły, ośrodka lub placówki oraz działania wspierające rodziców dziecka lub ucznia;
- 8) w zależności od potrzeb dziecka lub ucznia niepełnosprawnego, niezbędny w procesie kształcenia sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, w tym z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych;

9) zalecane sposoby oceny efektów działań podjętych przez przedszkole, szkołę, ośrodek lub placówkę w celu realizacji zaleceń, o których mowa w pkt 3–8.”<sup>6</sup>.

Informacje zawarte w jego poszczególnych modułach są niezwykle ważne dla napisania dobrego Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET), a więc i pracy szkoły, w której kształcić będzie się uczeń. Ponieważ w orzeczeniu określony jest czas, w którym ono obowiązuje (najczęściej jest to etap edukacyjny) Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny piszemy na taki sam okres, jaki został wskazany w orzeczeniu. Warto pamiętać o tym, że w określonych warunkach dany etap edukacyjny może trwać dłużej niż liczba lat nauki jemu przypisanych. Uczniowi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim można wydłużyć czas nauki o trzy lata, czyli do 21 roku życia, zaś z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym do 24 roku życia, czyli nawet o 5 lat. Odpowiednio więc można wydłużać uczniowi etapy edukacyjne w zależności od jego rozwoju intelektualnego i postępów edukacyjnych<sup>7</sup>.

Pierwszą częścią merytoryczną orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego jest diagnoza. *„Zespół Orzekający przedstawia diagnozę funkcjonowania dziecka lub ucznia, z uwzględnieniem potencjału rozwojowego oraz mocnych stron i uzdolnień dziecka”*<sup>8</sup>. Na podstawie wyników badań psychologiczno-pedagogicznych oraz dokumentacji medycznej (posiadanych kserokopii orzeczeń lekarskich, kart informacyjnych dotyczących pobytu w szpitalu, opisu innych specjalistycznych badań dostarczonych przez wnioskodawcę, czyli rodzica lub prawnego opiekuna dziecka) oraz diagnozy funkcjonalnej,

---

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii....., poz. cyt.

<sup>7</sup> M. Grzesiak (br.), *Kogo dotyczy wydłużanie cyklu edukacyjnego*, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Lubaniu, [http://www.pppluban.org/www/porada\\_dnia/ppp\\_porada\\_dnia\\_wydłużenie\\_etapu\\_edukacyjnego.pdf](http://www.pppluban.org/www/porada_dnia/ppp_porada_dnia_wydłużenie_etapu_edukacyjnego.pdf), [dostęp: 15.03.2017].

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii....., poz. cyt.

wykonanej przez nauczycieli, powstaje diagnoza – pierwsza część orzeczenia. Jest ona o tyle ważna, że na podstawie diagnozy pisane są zalecenia i ich uzasadnienie – czyli kolejne części dokumentu. Sprzeczność pomiędzy treścią zgromadzonych dokumentów i wydanego przez poradnię orzeczenia, może być podstawą do odwołania się rodzica od jego treści<sup>9</sup>.

W codziennej pracy poradni psychologiczno-pedagogicznych spotykamy bardzo różne postawy rodziców/prawnych opiekunów – wnioskodawców, od których rozpoczyna się cała procedura diagnostyczno-orzecznicza. Warto nadmienić, że brak formalnej zgody rodziców na badanie dziecka (jest to istotny wymóg formalny) może stanowić o wadzie prawnej samego dokumentu, powodującej jego nieważność. Część z rodziców składa tylko sam wniosek. Dopiero po przybyciu do poradni okazuje się, że dziecko najpierw należy przebadać. W tym momencie może pojawić się kolejny problem, wynikający z czasu oczekiwania na wydanie orzeczenia, który może trwać nawet kilka miesięcy. Dzieje się tak, gdy zachodzi konieczność wykonania dodatkowych, specjalistycznych badań lekarskich. W takim przypadku poradnia może zaproponować rodzicowi/prawnemu opiekunowi czasowe wystawienie jedynie opinii o dziecku lub, na podstawie posiadanych badań, wydać orzeczenie na jeden rok szkolny, a w zaleceniach umieścić informację o konieczności dalszej diagnostyki u konkretnego specjalisty. Czasami jednak problemem staje się wyegzekwowanie od rodzica/prawnego opiekuna dziecka jakichkolwiek dokumentów poza wnioskiem o wydanie orzeczenia. Wtedy przewodniczący zespołu orzekającego może wystąpić do dyrektora odpowiedniej szkoły/placówki edukacyjnej o napisanie opinii, której elementy określa rozporządzenie w sprawie orzeczeń. Szkoła ma siedem dni na napisanie ww. opinii<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> A. Dudzińska, A. Niedźwiedzka *Najczęstsze pytania...*, poz. cyt., s. 11-13.

<sup>10</sup> §7 ust. 3 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii....., poz. cyt.

Niekiedy można spotkać rodziców, których głównym celem jest jedynie uzyskanie orzeczenia, bowiem na jego podstawie chcą ubiegać się o dodatkowe środki finansowe w postaci zasiłku czy inne formy wsparcia socjalnego. Niestety, jak wspomniano we wstępie, bywa że rodzice nie odróżniają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (lub innych orzeczeń poradnianych) od orzeczenia o niepełnosprawności dziecka, nie znają wynikających z nich (różnych) uprawnień<sup>11</sup>. Zdarza się bardzo często, że są to osoby roszczeniowe, zgadzają się one na diagnozę dziecka lub przynoszą dokumenty diagnostyczne z niepublicznych poradni, a nawet z prywatnych gabinetów. Tylko możliwość uzyskania przez nich orzeczenia o braku potrzeby kształcenia specjalnego ich dzieci pozwala na prawidłowe zdiagnozowanie dziecka. Tacy rodzice mają świadomość, że w przypadku niezdiagnozowania ich dziecka i w efekcie otrzymanie orzeczenia o braku potrzeby kształcenia specjalnego nie będą mogli ubiegać się o jakiegokolwiek wsparcie (finansowe, np. dodatkowe zajęcia rewalidacyjne). W skrajnym przypadku szkoła może skierować do sądu rodzinnego informację o źle wykonywanej władzy rodzicielskiej. Na szczęście z perspektywy doświadczeń poradni wynika, że z roku na rok takich rodziców jest coraz mniej.

Po zakończeniu badań diagnostycznych, skoordynowanych przez poradnię, ich wyniki opisywane są w pierwszej części orzeczenia. W jaki sposób skorzystać z nich przy pisaniu Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego? Z dokumentu można uzyskać wiedzę: 1) o podstawie programowej, która będzie odpowiednia dla naszego ucznia, 2) o chorobach somatycznych dziecka, 3) o liczbie i rodzaju specjalistów, z którymi uczeń powinien mieć zajęcia, 4) na temat tego, jak funkcjonuje on w grupie, jak rozwinięte są jego możliwości psychiczne i fizyczne, jak funkcjonuje w stosun-

---

<sup>11</sup> Niestety, w praktyce okazuje się, że nie tylko rodzice, ale również szkoły – szczególnie ogólnodostępne, o ograniczonym doświadczeniu w pracy z uczniem z niepełnosprawnością – mają problemy z różnicowaniem tych orzeczeń i wynikających z nich uprawnień.



ku do swojego wieku metrykalnego, jaki posiada potencjał (możliwości i mocne strony dziecka).

Drugą częścią orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego są zalecenia. Zgodnie ze wzorem znajdującym się z Rozporządzeniu w bardzo szczegółowy sposób określają one w jaki sposób należy prowadzić wsparcie dla danego ucznia<sup>12</sup>. Obowiązkowym zapisem w tej części dokumentu są zajęcia rewalidacyjne, czyli złożone 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*<sup>13</sup> lub też – inaczej ujmując: *przywrócenie – w możliwie wysokim stopniu – sprawności organizmu oraz poczucia własnej wartości społecznej, zawodowej i rodzinnej*<sup>14</sup>. Termin *rewalidacja* pokrewny jest terminowi *rehabilitacja*, przy czym *rewalidacja* odnosi się zwykle do wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży<sup>15</sup>, stąd w pedagogice specjalnej traktowana jest jako podstawowe oddziaływanie wobec uczniów z niepełnosprawnością. W zależności od rodzaju niepełnosprawności określa się na podstawie specjalistycznej diagnozy odpowiedni dla danego dziecka poziom adaptacji i wynikający z niego zakres zajęć rewalidacyjnych<sup>16</sup>. W szczególności dla uczniów niewidomych zaleca się w ramach rewalidacji naukę orientacji przestrzennej i poruszania się, naukę alfabetu Braille’a lub innych alternatywnych metod komunikacji; dla uczniów z uszkodzonym słuchem lub afazją – naukę języka migowego czy innych wspomagających lub alternatywnych form komunikacji; dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności ko-

---

<sup>12</sup> Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii..., poz. cyt.

<sup>13</sup> A. Maciarz *Wybrane zagadnienia rewalidacji dzieci*, Wyd. WSP, Zielona Góra, s. 18, 1984.

<sup>14</sup> Encyklopedia Powszechna PWN (1085), Warszawa, wyd. III, tom 3, s. 861.

<sup>15</sup> B. Grochmal-Bach *Wychowanie i terapia w rewalidacji dzieci i młodzieży*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków, s. 10-11, 2001

<sup>16</sup> Tamże, s. 67.

munikacyjne<sup>17</sup>. Dlatego należy uznać określanie celów rewalidacji za kluczowy i zarazem jeden z najbardziej zindywidualizowanych elementów diagnozy poradnianej, uwzględniający także szerszy kontekst środowiskowy sytuacji dziecka. Podkreślam to, bo mimo tego, że pojęcie *rewalidacji* jest wszechobecne w polskim systemie oświaty odkąd zaczął on realizować założenia edukacji włączającej, to nadal spotyka się ono z ogromnym niezrozumieniem. Trafnie określa problem stanowienia celów rewalidacji B. Grochmal-Bach, która pisze: *Przy prowadzeniu procesu rewalidacji należy określić to, co jest wspólne dla wszystkich ludzi pełnosprawnych i niepełnosprawnych oraz to, co jest indywidualne i wymaga specyficznego podejścia. Czynnikiem rozstrzygającym jest zakres i stopień zakłócenia równowagi między jednostką a środowiskiem, a nie rodzaj upośledzonej funkcji organizmu*<sup>18</sup>.

Uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego realizuje dodatkowe i obowiązkowe dwie godziny rewalidacji. Ich liczbę oraz sposób realizacji określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych<sup>19</sup>.

Kolejnym obowiązkowym zapisem w zaleceniach jest określenie zakresu pomocy psychologiczno – pedagogicznej dla danego dziecka. Zadaniem zespołu orzekającego poradni psychologiczno – pedagogicznej jest wskazanie wszystkich potrzebnych zajęć specjalistycznych, które mają na celu pomoc dziecku. Warto zauważyć, że zajęcia te określa się nie dla konkretnej szkoły, ale dla konkretnego dziecka. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach znajduje się wykaz form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, określone są procedury tworzenia klas terapeutycznych.

---

<sup>17</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia..., poz. cyt.

<sup>18</sup> B. Grochmal-Bach *Wychowanie i terapia w rewalidacji...*, poz. cyt., s. 9.

<sup>19</sup> Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. 2017 z dnia 31 marca 2017 poz. 1578).

tycznych, wskazane są rodzaje zajęć, w których może uczestniczyć uczeń oraz dopuszczalna maksymalna liczba ich uczestników<sup>20</sup>.

Zdarza się, że szkoły mają do poradni pretensje, że wpisują w zalecenie zajęcia, których w szkole nie ma lub nie ma do nich zatrudnionego specjalisty. Jak wspomniałem, orzeczenie nie jest pisane dla szkoły, a tym bardziej dla konkretnej szkoły. Jest niezależnym dokumentem, do którego należy dostosować określone warunki edukacji, a nie odwrotnie. Wnioskodawca – rodzic lub prawny opiekun – może na piśmie wystąpić do dyrektora szkoły z prośbą o zorganizowanie dodatkowych zajęć. Dyrektorzy szkół ogólnodostępnych zobowiązani są organizować zajęcia prowadzone, np. przez pedagoga szkolnego. Nie zawsze – szczególnie w edukacji włączającej, gdy szkoła nie zetknęła się dotąd z potrzebami wynikającymi z niepełnosprawności intelektualnej ucznia – znane są dyrekcji szkół wszystkie zasady współpracy z samorządem powiatowym lub gminnym w tym zakresie<sup>21</sup>. Warto zauważyć, że w występowaniu do organu prowadzącego szkołę lub placówkę o dofinansowanie edukacji uczniów z niepełnosprawnością kluczowa będzie treść orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego znajdujących się w dyspozycji szkoły. Dlatego należy umieć je dobrze odczytywać (z jednej strony – jakie zajęcia rewalidacyjne i specjalistyczne należy zorganizować dla uczniów, ilu i jakich nauczycieli czy asystentów zatrudnić – z drugiej, które jednostki diagnostyczne

---

<sup>20</sup> Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r w sprawie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej ....., poz. cyt.

<sup>21</sup> Szkoła powinna wystąpić o odpowiednie środki z dotacji oświatowej do organu prowadzącego, gdyż to na samorządach lokalnych spoczywa – zgodnie z art. 90 Ustawy z dnia 7 września o systemie oświaty (Dz. U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn. zmianami) – obowiązek zabezpieczenia warunków finansowych do realizacji zaleceń wynikających z orzeczeń. Aby uzyskać dotację, placówka oświatowa (szkoła) musi zgłosić liczbę uczniów objętych dofinansowaniem do 30 września roku poprzedzającego wypłatę, choć korekty możliwe są także później, z czego nie wszyscy dyrektorzy zdają sobie sprawę (szczegółowe porady: A. Dudzińska, A. Niedźwiedzka (2016), Najczęstsze pytania dotyczące kształcenia specjalnego..., poz. cyt.).

uprawniają do sięgnięcia po dotację celową i jakie przeliczniki można tutaj zastosować<sup>22</sup>).

Zdarza się również, że np. uczeń niepełnosprawny intelektualnie w stopniu umiarkowanym lub znacznym z powodu decyzji rodziców uczęszcza do szkoły ogólnodostępnej, a w zaleceniu poradni na pierwszym miejscu ma wpisana szkołę specjalną. Jest to wybór rodzica lub prawnego opiekuna, wraz ze wszystkimi jego konsekwencjami. Kierują się oni z jednej strony oceną własną jakości kształcenia, z drugiej – perspektywą integracji. Warto zauważyć, że mimo tendencji inkluzyjnych szkoła specjalna może być czasem lepszym wyborem dla ucznia: zapewnia wielu specjalistów, podczas gdy szkoła ogólnodostępna może mieć ich tylko pod warunkiem posiadania środków finansowych na ich zatrudnienie. Decyduje o tym zawsze indywidualnie organ prowadzący. Czasem jedyną formą realizacji zaleceń poradni są dwie godziny zajęć rewalidacyjnych, na które są wydzielone fundusze dla każdego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – bez znaczenia w jakiej jest szkole. Niezależnie od tego, czy szkoła posiada środki finansowe, czy nie – jej zadaniem jest organizacja jak najlepszej pomocy dziecku. W tym zakresie szkoła może zaproponować część zajęć – np. terapię pedagogiczną lub/i logopedyczną – w poradni psychologiczno-pedagogicznej lub poszukać innych instytucji czy miejsc, np. świetlic osiedlowych, centrów pomocy społecznej, czasami lokalnych organizacji pozarządowych<sup>23</sup> realizujących projekty własne lub zadania zlecone przez samorząd, gdzie taką pomoc ich uczniowie będą mogli otrzymać. Dużo zależy od

---

<sup>22</sup> Zob. np. dyskusję i (zmieniające się) stanowisko MEN: Dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju nie mają prawa do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, Portal Internetowy Stowarzyszenia Wszystko Jasne, 24 sierpnia 2014, [online] <http://www.wszystkojasne.waw.pl/dzieci-calosciowymi-zaburzeniami-rozwoju-nie-maja-prawa-orzeczenia-potrzebie-ksztalcenia-specjalnego/> [dostęp: 8.05.2017].

<sup>23</sup> I. Chrzanowska *Strategia kształcenia osób niepełnosprawnych. Diagnoza pozoru* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2013, s. 194-195.

przedsiębiorczości i kreatywności dyrektora placówki, czasem samych rodziców.

Każde zalecenie wymaga uzasadnienia, w którym należy wskazać elementy diagnozy argumentujące potrzebę kształcenia specjalnego i zalecane, najkorzystniejsze dla ucznia formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz i określić jej spodziewane efekty. W przypadku wydania nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego należy wskazać okoliczności, które Zespół Orzekający Poradni uznał za istotne dla ponownego rozstrzygnięcia oraz wyjaśnić powody wydania nowego orzeczenia<sup>24</sup>. W tej części należy uzasadnić potrzebę objęcia ucznia kształceniem specjalnym oraz wyjaśnić motywację wyboru przez Zespół takich, a nie innych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W przypadku uczniów niepełnosprawnych intelektualnie konieczne jest uzasadnienie wyboru określonego typu szkoły. O tym, że wybory te mogą być różne, decyduje podstawa programowa. Ponieważ jest ona taka sama dla uczniów w normie intelektualnej i niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim – tych drugich należy kierować do szkół ogólnodostępnych, integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi. Podstawa programowa jest inna dla osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym<sup>25</sup>, którzy powinni zostać skierowani do szkół specjalnych. Uzasadniamy również dlaczego została wybrana np. terapia pedagogiczna i w jaki sposób może przyczynić się ona do właściwego rozwoju i funkcjonowania

---

<sup>24</sup> Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 roku w sprawie orzeczeń i opinii..., poz. cyt.

<sup>25</sup> Warto dodać w tym miejscu, że podstawa programowa dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym została objęta reformą oświatową (2017) i wchodzi aktualnie w życie (zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 24 lutego 2017 r., poz. 356).

naszego podopiecznego. Dlatego właśnie pierwsza część orzeczenia – diagnoza – ma tak ogromne znaczenie, wpływa ona bowiem na dalsze jego części.

Aktualnie coraz częściej zdarza się, że rodzice dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym postanawiają o pozostawieniu ich w szkole ogólnodostępnej. Wiadomość o niepełnosprawności intelektualnej dziecka dla jego rodzica jest bardzo przykrą i trudną do przyjęcia wiadomością, stąd wybór szkoły specjalnej staje się dla niego często nie do zaakceptowania. A szkoda, ponieważ szkoła specjalna posiada wykwalifikowanych nauczycieli, mało liczne klasy, odpowiednie podręczniki i pomoce dydaktyczne, oraz często umożliwia swoim wychowankom zdobycie kwalifikacji zawodowych. Szkoła ta pomaga również w znalezieniu pracy lub umieszczenia dorosłego już absolwenta w zakładach pracy chronionej lub w warsztatach terapii zajęciowej.

Dlaczego więc rodzic wybiera szkołę ogólnodostępną? Z perspektywy wieloletniego doświadczenia zawodowego pracownika poradni wynika, że jednym z najczęstszych czynników mających wpływ na podjęcie takiej decyzji jest presja środowiska. Rodzic liczy się z opinią sąsiadów, znajomych, rodziny. Często myśli, że dzięki takiemu wyborowi jego dziecko nie będzie tak bardzo „inne” – będzie przecież chodzić do tej samej szkoły, do której chodzą wszystkie dzieci z osiedla. Ma także nadzieję, że jego dziecko rozwinie się, pozostając w środowisku kolegów z osiedlowego podwórka. Kolejną przyczyną jest często konieczność dowozu dziecka do położonej daleko od miejsca zamieszkania szkoły specjalnej, co wiąże się z nakładem środków finansowych. Bywa, że trzeba rozważyć umieszczenie dziecka w internacie, co znowu może wzmacniać opór opiekunów. W tych okolicznościach i przy tak dużej presji środowiska rodzic podejmuje decyzję o pozostawieniu swojego dziecka w szkole ogólnodostępnej, w której jego dziecko będzie pracowało w oparciu o przygotowany dla niego Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny.

Trzeba też dodać, że zapisy ratyfikowanej w 2012 roku przez Prezydenta Polski Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych

stworzyły pewien rodzaj hierarchii, gdyż zapis o prawie do edukacji włączającej na wszystkich poziomach kształcenia<sup>26</sup>, odczytywany bywa jako nadanie jej bezwzględnie najwyższej wartości w edukacyjnych wyborach dotyczących osób z niepełnosprawnością. Tymczasem edukacja włączająca, która miała być odpowiedzią systemu oświaty na proces wyłączenia, powinna być **bardziej** traktowana jako możliwość wyboru optymalnej formy kształcenia. Oznacza to jej indywidualizację w przypadku różnych uczniów<sup>27</sup>. Decyzja o wyborze szkoły dla ucznia wymaga więc przemyślenia – i przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej, i przez rodziców – faktycznych potrzeb i motywacji, związanych z tym wyborem, poprzedzonych dyskusją i porozumieniem obu stron, które znajdzie swoje odzwierciedlenie także w zaleceniach orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

Na końcu należy jeszcze wspomnieć, że obecnie Ministerstwo Edukacji Narodowej informuje o trwających pracach nad nowymi rozwiązaniami, mającymi na celu podniesienie jakości wsparcia dla uczniów w procesie kształcenia i wychowania. Dotyczy to podniesienia rzetelności i trafności diagnozy ich potrzeb edukacyjnych i rozwojowych, uwzględniającej jej funkcjonalny model biopsychospołeczny, w tym kontekst funkcjonowania dziecka w środowisku nauczania i wychowania: *Ten model diagnozy oparty jest o analizę nie tylko danych o indywidualnych cechach dziecka, ale również barierach i zasobach w jego środowisku, z uwzględnieniem informacji z różnych źródeł (np. lekarz, szkoła, opieka społeczna)*<sup>28</sup>. W nowym modelu planuje się wykorzystanie Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania,

---

<sup>26</sup> Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. [online], Art. 24. [online] [dostęp: 2.05.2017] <<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120001169>>.

<sup>27</sup> D. Podgórska-Jachnik *Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością...*, poz. cyt., s. 63-66.

<sup>28</sup> Reforma edukacji a uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Portal informacyjno-promocyjny „Dobra Szkoła” Ministerstwa Edukacji Narodowej, [online] <https://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/reforma-edukacji-a-uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi.html>, [dostęp: 29.05.2017].

Niepelnospprawności i Zdrowia (ICF – *International Classificaton of Fuctioning, Disability and Health*) – wersji dla dzieci i młodzieży (ICF-CY – *International Classificaton of Fuctioning, Disability and Health – Children and Youth*)<sup>29</sup>. Wypracowany już w ten sposób model diagnozy uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi znalazł swoje odzwierciedlenie w nowych wzorach orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego. Jego pozytywną cechą będzie z pewnością większa obiektywizacja i rzetelność sporządzanych diagnoz, ujednolicenie ich języka, a także sprofilowanie funkcjonalnych aspektów diagnozy pod kątem jej użyteczności w projektowanym wsparciu edukacyjnym. Oznacza to, że szkołom na pewno łatwiej będzie sporządzać IPET-y, trafniej dobierać niezbędne formy pomocy. Aspekt negatywny to na pewno wyzwanie związane ze zmierzeniem się środowiska z nowym warsztatem diagnostyczno-orzeczniczym, konieczność pokonania oporów mentalnych przed nowością i przebudowa sposobu myślenia o zadaniach związanych z orzekaniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

## Podsumowanie

Podsumowując niniejsze rozważania chciałbym wskazać najważniejsze poruszone problemy. Otóż warto zapamiętać, że:

1. ze względu na różne możliwości wyboru ścieżki kształcenia ucznia w systemie oświaty realizującym zasadę inkluzji, przed Zespołem Orzekającym Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, wydającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, stoi duże wyzwanie. Jakość tego dokumentu jest wstępnym warunkiem optymalnego organizowania warunków kształcenia specjalnego – bez względu na to, jaką szkołę wybiorą dla ucznia jego rodzice;
2. ze względu na rangę i znaczenie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego konieczne jest upowszechnianie wie-

---

<sup>29</sup> Tamże.



- dzy na jego temat, szczególnie wśród rodziców, opiekunów dziecka oraz nauczycieli edukacji włączającej (czyli wśród kadry pedagogicznej szkół ogólnodostępnych;
3. poradnia psychologiczno-pedagogiczna powinna dołożyć wszelkich starań, by poprzez rzetelną diagnozę i trafne zalecenia ułatwić rodzicom optymalny wybór szkoły dla dziecka z niepełnosprawnością, a szkole dostarczyć dobry materiał do tworzenia IPET-u;
  4. nauczyciele – szczególnie w szkołach ogólnodostępnych, niebędący pedagogami specjalnymi – powinni zdobyć wiedzę i umiejętności w zakresie rozumienia zapisów zawartych w orzeczeniach, przede wszystkim w ich części diagnostycznej. Zamieszczone w zaleceniach uzasadnienia, np. doboru rodzaju zajęć rewalidacyjnych można traktować jako wskazówkę w przypadku ewentualnych niejasności. Należy pamiętać, że szkoła może w tym względzie liczyć na współpracę i wsparcie poradni czy ośrodków doskonalenia nauczycieli, oraz że warto z tego wsparcia korzystać.
  5. System oświaty – zarówno poradnie, jak i szkoły, przedszkola, placówki – powinien przygotować się do nowego modelu diagnozy funkcjonalnej, opartego na kategoriach ICF. Może to być początkowo trudne, ale warto upatrywać w tym szansę polepszenia jakości orzeczeń w przyszłości oraz ułatwienie placówkom pracy nad PET-em dostosowanym do zindywidualizowanych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia / dziecka z niepełnosprawnością

## Bibliografia:

- Chrzanowska I. *Strategia kształcenia osób niepełnosprawnych. Diagnoza pozoru* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwie przestrzeni publicznej*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Impuls, Kraków 2015

- Dudzińska A., Niedźwiedzka A. (2016), Najczęstsze pytania dotyczące kształcenia specjalnego informator dla rodziców, [online] <http://niegrzecznedzieci.org.pl/wp-content/uploads/2016/01/WszystkoJasne-Raport-Najcze%CC%A8stsze-Pytania-Dotycza%CC%A8ce-Kszta%C5%82cenia-Specjalnego.pdf>.
- Dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju nie mają prawa do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego*, Portal Internetowy Stowarzyszenia Wszystko Jasne, 24 sierpnia 2014, [online] <http://www.wszystkojasne.waw.pl/dzieci-calosciowymi-zaburzeniami-rozwoju-nie-maja-prawa-orzeczenia-potrzebie-ksztalcenia-specjalnego>
- Encyklopedia Powszechna PWN (1985), Warszawa, wyd. III, tom 3.
- Grzesiak M. (br.), *Kogo dotyczy wydłużanie cyklu edukacyjnego*, Portal internetowy Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Lubaniu, [online] [http://www.ppplu-ban.org/www/porada\\_dnia/ppp\\_porada\\_dnia\\_wydłużenie\\_etapu\\_educacyjnego.pdf](http://www.ppplu-ban.org/www/porada_dnia/ppp_porada_dnia_wydłużenie_etapu_educacyjnego.pdf).
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. [online], <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120001169>.
- Maciarz A. *Wybrane zagadnienia rewalidacji dzieci*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 1984.
- Grochmal-Bach B. *Wychowanie i terapia w rewalidacji dzieci i młodzieży*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2001.
- Mikołajczyk-Lerman G. *Między wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełno-sprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013;
- Szumski G. *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Wyd. APS i PWN, Warszawa 2013
- Podgórska-Jachnik D. *Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich MPiPS, Warszawa 2014.
- Pyżalski J., Podgórska-Jachnik D. (red.) *Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8-16 lat*; Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, Łódź 2016
- Reforma edukacji a uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Portal informacyjno-promocyjny „Dobra Szkoła” Ministerstwa Edukacji Narodowej, [online] <https://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/reforma-edukacji-a-uczenie-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi.html>,
- Wykaz aktów prawnych:**
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych z późn. zm. (Dz. U. 2008 nr 173 poz. 1072).

- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. 2012 poz. 204).
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 w sprawie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2013 poz. 532).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z dnia 7 sierpnia 2015 r. poz. 1113).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 24 lutego 2017 r., poz. 356).





## Bariery w randkowaniu kobiet z niepełnosprawnością ruchową

**ABSTRACT:** Agnieszka Zawislak, *Bariery w randkowaniu kobiet z niepełnosprawnością ruchową* [Dating Barriers of Women with Motor Disabilities]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 20, Poznań 2018. Pp. 181-198. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

The article addresses the issue of dating barriers of women with physical disability. This phenomenon was presented with reference to available research results and analysis. Dating barriers were described considering division of external and internal barriers. External barriers considered social issues which encompassed negative stereotypes, patterns, attitudes and architectural barriers. Internal barriers related directly women with physical disability including their attitudes towards oneself, self-esteem and social skills. The analysis showed that the women with physical disability may have more difficulty in finding partners and forming personal relationships leading to intimacy than do women without disabilities.

**KEY WORDS:** women with disability, dating barriers, dating, physical disability

### Wprowadzenie

Miłość zaliczana jest do bardziej złożonych zjawisk w psychologii. Zdaniem E. Berscheid<sup>1</sup>, jest ona jednym z niewielu tak trudnych

---

<sup>1</sup> E. Berscheid, *Some comments on love's anatomy: Or, whatever happened to old-fashioned lust?*, [w:] *The psychology of love*, red. R. J. Sternberg, M. L. Barnes, Yale University Press, New Haven, 1988, p. 359-374.

do uchwycenia psychologicznych konstruktów. Pomimo tego, starano się zbadać istotę miłości poprzez budowanie różnorodnych teorii tego zjawiska. Pierwszą propozycję rozumienia miłości przedstawił w 1922 roku Z. Freud<sup>2</sup>, ujmując ją w kategoriach dążenia do ideału ego. W zakresie psychologii klinicznej termin ten był także m. in. wyjaśniany w kontekście oczekiwania zbawienia<sup>3</sup>. Dalsze eksploracje już na gruncie psychologii osobowości pozwoliły na określenie jej jako podmiotu, wymagającego zrozumienia poprzez indywidualne „style” miłości ludzkiej. Według J. A. Lee<sup>4</sup>, istnieje sześć takich stylów: ludus- miłość zabawna; eros- styl miłości charakteryzujący się poszukiwaniem ukochanego, którego fizyczną prezentacją jest obraz kochanka utrzymany w umyśle osoby; storge- powolne rozwijanie uczuć; mania- obsesja, zazdrość, intensywność emocjonalna; agape- miłość altruistyczna; pragma- zwracanie uwagi przede wszystkim na cechy demograficzne drugiej osoby. Z kolei w kontekście psychologii społecznej, rozumienie miłości za pomocą trójskładnikowej koncepcji przedstawił R. Stenberg<sup>5</sup>. Autor stworzył teorię, w której miłość między kobietą i mężczyzną składa się z trzech czynników: intymności, pasji i zaangażowania. Elementy te charakteryzują idealne uczucie, którym powinien cechować się bliski związek dwojga ludzi. Zdaniem M. Parol<sup>6</sup>, podstawą takiego związku jest przede wszystkim realizacja m. in. potrzeby bezpieczeństwa, zwracania uwagi, bliskiego kontaktu, wsparcia emocjonalnego, sensu, więzi uczuciowej, seksualnej, porozumienia i przy-

---

<sup>2</sup> S. Freud, *Certain neurotic mechanisms in jealousy, paranoia, and homosexuality*, „Collected Papers” 1922, vol. 2, p. 235-240, 323.

<sup>3</sup> T. Reik 1944 za: R. J. Stenberg, *Construct validation of a triangular love scale*, „European Journal of Social Psychology” 1997, vol. 27, p. 313-335.

<sup>4</sup> J. A. Lee, *A topology of styles of loving*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 1977, vol. 3, p. 173-182.

<sup>5</sup> R. J. Stenberg, *Construct validation of a triangular love scale*, „European Journal of Social Psychology” 1997, vol. 27, p. 313-335.

<sup>6</sup> M. Parol, *Potrzeby a relacje między mężczyznami i kobietami*, „Kwartalnik Naukowy” 2013, nr 2(13), s. 5-15.

jaźni. Według B. Wojciszke<sup>7</sup>, to jednak potrzeba kontaktu emocjonalnego jest jedną z najważniejszych w tworzeniu relacji międzyludzkich. Zadowolenie z takiej relacji decyduje o jakości życia człowieka oraz staje się elementem jej poczucia szczęścia<sup>8</sup>. Ludzie chcąc być szczęśliwymi w życiu, starają się znaleźć odpowiednią osobę, z którą mogliby stworzyć bliski związek miłosny. Konstruktem kulturowym będącym przejawem miłości dwojga osób jest randka. Będąca stałą elementem współczesnego życia, kultury, sztuki oraz mediów. Po raz pierwszy pojawiła się w Polsce niespełna 80 lat temu, a na jej rozpowszechnienie w Ameryce i Europie wpłynęły przemiany obyczajowe panujące na przełomie XIX i XX wieku<sup>9</sup>. Najważniejsze z nich to feminizm pierwszej, drugiej i trzeciej fali<sup>10</sup>, konsumeryzm i globalizacja, emancypacja mniejszości seksualnych, demokratyzacja i laicyzacja. Dzięki nim młodzi ludzie mieli możliwość spotykania się poza domem bez nadzorowania ich mityngów przez inne osoby<sup>11</sup>. Obecnie randkowanie uległo zasadniczym zmianom, przede wszystkim zostało przeniesione do sfery publicz-

---

<sup>7</sup> K. Schier, *Johna Bowlby'ego teoria przywiązania i psychoanaliza*, [w:] *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej*, red. B. Józefik, G. Iniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2008, s. 35-45.

<sup>8</sup> K. Doroszewicz, *Bliskie związki a jakość życia*, „Psychologia Jakości Życia” 2008, tom 7, nr 1/2, s. 5-18.

<sup>9</sup> E. Warumzer, *Wzór idealnej randki a współczesne dążenie do idealnego związku*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Sociologica V” 2013, vol 2, p. 100-116.

<sup>10</sup> Ruchy kobiet przybierały różne formy, dążyły do niezależności lub łączyły się z innymi ruchami. Wobec tego charakteryzujemy tzw. fale feminizmu. Pierwszą falą feminizmu, określa się okres do połowy XIX wieku, kiedy to żądano przyznania kobietom takich samych praw politycznych jakie posiadali mężczyźni. Z kolei druga fala feminizmu określona została jako feminizm współczesny, nawiązując do jego idei na rzecz ruchów antywojennych, praw obywatelskich, teorii libertariańskiej. Trzecia fala feminizmu zwana była inaczej postfeminizmem i miała swoje początki w latach 80. XX wieku. Doprowadziła ona przede wszystkim do cofnięcia wielu politycznych osiągnięć, które przypisywane były wcześniejszym falom tego nurtu. Jednocześnie powstała koncepcja, iż feminizm nie jest już potrzebny kobietom (J. Helios, W. Jedlecka, 2016, s. 10).

<sup>11</sup> P. Szarota, *Anatomia randki*, Wydawnictwo Muza, Warszawa, 2011, s. 5-6.

nej, nie oznacza aktualnie tylko i wyłącznie zamiarów matrymonialnych i nie wiąże się już jej tak ściśle z miłością romantyczną<sup>12</sup>. Randka może być analizowana na wiele sposobów m. in. w kontekście rytuałów społecznych, idealnego historycznie- kulturowego wzorca, czy też w relacji do preferowanych oraz dyspozycyjnych stylów miłości. Zdefiniować można ją, również jako zaaranżowane spotkanie dwóch osób, mające na celu pogłębienie bądź nawiązanie intymnej relacji. Może odbywać się ono w przestrzeni rzeczywistej, jak również wirtualnej<sup>13</sup>. Zdaniem E. Warumzer<sup>14</sup> wiele osób dąży do osiągnięcia wzoru idealnej randki. Jak wynika z badań autorki młodzież uważa ją za istotny element swojego życia, dlatego też jest ona przez nich odpowiednio wcześniej planowana i później długo wspomniana.

Podjmując rozważania na temat randkowania już na wstępie należałoby podkreślić, że problematyka ta w badaniach psychologicznych i pedagogicznych jest niezbyt często podejmowana. Przegląd anglojęzycznej i polskiej literatury pozwala stwierdzić istotny brak opracowań dotyczących randek zarówno osób pełnosprawnych jak i niepełnosprawnych. Zdaniem J. Barlińskiej i P. Szarota<sup>15</sup>, niechęć do podejmowania tej tematyki może wynikać z faktu, iż termin „randka” należy do języka codziennego/ potocznego, tym samym wydaje się nie pasować do akademickiego dyskursu. Należy jednak podkreślić, że powszechność zachowań randkowych i wynikające z niej nawiązywane relacje intymne powodują, że temat ten nie jest marginalny. Wnikliwe analizy zagadnienia mogłyby wzbogacić wiedzę m. in. z zakresu psychologii miłości.

A. Hulek jest zdania, że „znacznie więcej punktów wspólnych łączy niż dzieli jednostki niepełnosprawne zarówno między sobą,

---

<sup>12</sup> J. Wróblewska- Skrzek, *Architektura randki a kryzys matrymonialny*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2017, nr 18, s. 389-402.

<sup>13</sup> J. Barlińska, P. Szarota, *Światopogląd a style randkowania*, „Psychologia społeczna” 2014, tom 9, nr 4(31), s. 437-444.

<sup>14</sup> E. Warumzer, *Wzór idealnej randki...* op. cit., s. 113.

<sup>15</sup> J. Barlińska, P. Szarota, *Światopogląd a style*, op. cit., s. 438.



jak i z osobami sprawnymi”<sup>16</sup>. Dlatego też potrzeby, jakie odczuwają osoby pełnosprawne są tożsame z tymi odczuwanymi przez osoby z niepełnosprawnością. Niemniej jednak bardzo często zapomina się o tym, zwłaszcza w odniesieniu do kobiet z niepełnosprawnością, których wizerunek kreowany jest w społeczeństwie za pomocą panujących w nim stereotypów. Jak wskazują badania M. R. Nario- Redmond<sup>17</sup>, kobiety z niepełnosprawnością postrzegane są m. in. jako bezpłciowe, zależne od pełnosprawnych osób i niekompetentne zwłaszcza w zakresie pełnienia ról rodzinnych. Kobiety z niepełnosprawnością narażone są na stereotypy związane nie tylko z niepełnosprawnością, ale także z płcią. To właśnie one mają wpływ na kształtowanie się u nich poczucia sprawstwa, postaw społecznych, aspiracji i motywacji zawodowych, poczucia seksualności a także na kształtowanie się tożsamości tych kobiet<sup>18</sup>. Ponadto kobietom z niepełnosprawnością narzuca się ogólne stereotypy, określające je jako bezbronne ofiary oraz w odniesieniu do płciowości jako odstające od obowiązujących w kontekście ich płci norm seksualnych<sup>19</sup>.

Pomimo tożsamych potrzeb kobiet z niepełnosprawnością i pełnosprawnych, najczęściej to kobiety z niepełną sprawnością napotykać na szereg barier ograniczających ich uczestnictwo w życiu społecznym, w tym w randkach<sup>20</sup>. Jak wynika z badań A. Wołowicz- Ruskowskiej<sup>21</sup>, znalezienie partnera jest znacznie utrudnione

---

<sup>16</sup> A. Hulek, *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa, 1986, s. 10.

<sup>17</sup> M. R. Nario- Redmond, *Cultural stereotypes of disabled and non-disabled men and women: consensus for global category representations and diagnostic domains*, „British Journal of Social Psychology” 2010, vol. 49, 471.

<sup>18</sup> A. Nowak, *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012, s. 10.

<sup>19</sup> A. Wołowicz- Ruskowska, *Zanikanie? Trajektorie tożsamości kobiet z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 2013, s. 230.

<sup>20</sup> D. H. Rintala, C. A. Howland, M. A. Nosek, J. L. Bennett, M. E. Young, C. C. Foley, C. D. Rossi, G. Chanpong, *Dating Issues for Women with Physical Disabilities*, „Sexuality and Disability” 1997, vol. 15( 4), p. 219-242.

<sup>21</sup> A. Wołowicz- Ruskowska, *Zanikanie? Trajektorie...* op. cit., s. 227.

w przypadku posiadania przez kobietę niepełnosprawności. Z kolei w przypadku istniejących już relacji fakt posiadania niepełnej sprawności powoduje ich reorganizację. Pojawia się szereg estetycznych i funkcjonalnych zmian w ciele, wpływających bezpośrednio na kształtowanie się relacji damsko-męskich.

W związku z tym, jak wynika z badań C. A. Howland i D. H. Rintali<sup>22</sup>, kobiety z niepełną sprawnością mają opóźniony rozwój zachowań randkowych. W momencie ich pierwszej randki i pierwszych poważnych relacji są one zazwyczaj starsze niż pełnosprawne kobiety. W literaturze przedmiotu w zakresie tej problematyki, odnaleźć można zwłaszcza publikacje odnoszące się do kwestii barier w randkowaniu w odniesieniu do kobiet z niepełnosprawnością. Można podzielić je na bariery zewnętrzne obejmujące środowisko społeczne oraz bariery wewnętrzne, tkwiące w samej kobiecie z niepełnosprawnością<sup>23</sup>.

## Zewnętrzne bariery randkowania

Do barier społecznych, utrudniających randkowanie niepełnosprawnych kobiet należy w pierwszej kolejności zaliczyć stereotypy. Termin „stereotyp” w naukach społecznych definiowany jest jako „zbiór względnie stałych, uproszczonych i nieuprawnionych uogólnień dotyczących pewnej grupy bądź klasy ludzi. Istotna jest tu negatywna oraz nieprzychylna ich charakterystyka aczkolwiek niektórzy autorzy uważają, że składnikami stereotypów mogą być też przekonania pozytywne, lecz stroniczne i nietrafne”<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> C. A. Howland, D. H. Rintala, *Dating behaviors of women with physical disabilities*, „Sexuality and Disability” 2001, vol. 1, p. 47.

<sup>23</sup> C. A. Howland, D. H. Rintala, *Dating behaviors...* op. cit., p. 44; D. H. Rintala, C. A. Howland, M. A. Nosek, J. L. Bennett, M. E. Young, C. C. Foley, C. D. Rossi, G. Chanpong, *Dating Issues for...* op. cit., p. 220; M. A. Nosek, C. Howland, D. H. Rintala, M. E. Young, G. F. Chanpong, *National study of women with physical disabilities: final report*, „Sexuality and Disability” 2001, vol. 19(1), p. 5-39.

<sup>24</sup> A. S. Reber, E. S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa, 2005, s. 743.

Stereotypowe postrzeganie przez społeczeństwo kobiet z niepełnosprawnością, jako np. bezpłciowych, wiąże się z brakiem „przyzwolenia” dla nich na angażowanie się w relacje romantyczne czy też chodzenie przez nie na randki. Zgodnie z tymi uprzedzeniami kobiety z niepełną sprawnością wręcz nie powinny być uwzględniane jako osoby pragnące i mogące stworzyć romantyczny związek z drugą osobą<sup>25</sup>. Ponadto istnieją także obawy społeczne, że uczestnictwo w randkach niepełnosprawnych kobiet, może prowadzić do nieplanowanej ciąży, a w konsekwencji narodzin dziecka z niepełnosprawnością<sup>26</sup>. Zdaniem większości społeczeństwa jest to niedopuszczalne, ponieważ ich zdaniem kobiety z niepełnosprawnością są niezdolne do wychowywania dzieci, opieki nad partnerem czy prowadzenia gospodarstwa domowego. Tym samym czynią je bezużytecznymi członkami szerszej zbiorowości<sup>27</sup>.

Możliwości randkowania u kobiet z niepełnosprawnością w porównaniu z pełnosprawnymi kobietami są znacznie ograniczone. Przede wszystkim utrudnienia te dotyczą kwestii posiadanej przez nie widocznej niepełnosprawności. Badane kobiety z niepełnosprawnością w eksploracjach C. A. Howland i D. R. Rintali, przyjmują stanowisko, że randkowanie „przedtem było zdecydowanie łatwiejsze”<sup>28</sup>. Zdaniem uczestniczek tego badania, jeśli kobieta jest pełnosprawna to mężczyźni patrzą na nią z zainteresowaniem. Natomiast, kiedy nabywa niepełnosprawność, wówczas współczują i chcą się z nią tylko przyjaźnić. Niepełnosprawność kobiety wpływa na kształtowanie się jej relacji z mężczyznami. W eksploracjach A. Wołowicz- Ruskowskiej<sup>29</sup> jedna z badanych kobiet (z niepełnosprawnością wrodzoną oraz posiadająca wykształcenie wyższe) była zdania, że „w relacjach damsko-męskich taka ułomność przeszkadza. Bo jednak faceci kierują się wyglądem. Żeby się zaanga-

---

<sup>25</sup> M. R. Nario-Redmond, *Cultural stereotypes of ...* op. cit., p. 483.

<sup>26</sup> C. A. Howland, D. H. Rintala, *Dating behaviors of...* op. cit., p. 41.

<sup>27</sup> C. J. Gill, *Dating and relationship issues*, „Sexuality and Disability” 1996, vol. 14(3), p. 183-190.

<sup>28</sup> C. A. Howland, D. H. Rintala, *Dating behaviors of...* op. cit., p. 49.

<sup>29</sup> A. Wołowicz- Ruskowska, *Zanikanie? Trajektorie tożsamości...* op. cit., s. 229.

zował, to musi mu się dziewczyna spodobać”<sup>30</sup>. Bardzo często, zdaniem M. J. Phillips<sup>31</sup> kobiety z niepełnosprawnością ruchu postrzegane są przez mężczyzn, jako „uszkodzone towary”, które powinny być wdzięczne za każdą uwagę czy zainteresowanie ze strony innych ludzi również te negatywne.

Zdaniem C. J. Gill<sup>32</sup>, ograniczenia randkowania kobiet z niepełnosprawnością wynikają przede wszystkim z kanonów piękna i fizycznej atrakcyjności przyjmowanych w danym społeczeństwie. Wygląd ciała kobiety jest bardzo ważny, ponieważ to ono podlega osądowi i bywa akceptowane lub nie zgodnie z męskimi standardami kobiecości<sup>33</sup>. Zatem kobiety z widoczną niepełnosprawnością mogą być bardzo często postrzegane, jako „wadliwe”. W badaniach A. Wołowicz- Ruskowskiej<sup>34</sup>, kobiety z niepełnosprawnością zarówno nabytą jak i wrodzoną poruszają kwestie odrzucenia ze względu na „inność” ciała oraz ograniczenia fizyczne, będące ich zdaniem utrudnieniem w budowaniu cielesnej miłości.

Kolejne ograniczenia w randkowaniu kobiet z niepełnosprawnością mogą stwarzać rodzina i przyjaciele. Niejednokrotnie to oni zniechęcają je do nawiązywania bliższych relacji zwłaszcza z osobami pełnosprawnymi. W eksploracjach C. A. Howland i D. H. Rintali<sup>35</sup>, jedna z badanych kobiet z niepełnosprawnością nabytą uważała, że osoby bliskie demobilizują ją do randek z pełnosprawnymi osobami argumentując to w ten sposób, iż mężczyźni spotykający się z niepełnosprawną kobietą sami muszą mieć jakąś poważną dysfunkcję, która czyni ich nieatrakcyjnymi dla osób pełnosprawnych. Należy podkreślić, że postawy rodziców względem kobiet z niepełnosprawnością mają bardzo duże znaczenie dla nawiązywa-

---

<sup>30</sup> Ibidem.

<sup>31</sup> M. J. Phillips, *Damaged goods: Oral narratives of the experience of disability in American Culture*, “Social Science and Medicine” 1990, vol. 30(8), p. 849-857.

<sup>32</sup> C. J. Gill, *Dating and relationship...* op. cit., p. 184.

<sup>33</sup> E. Kaschak, *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*, tłum. J. Węgrodzka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2001, s. 90-96.

<sup>34</sup> A. Wołowicz- Ruskowska, *Zanikanie? Trajektorie tożsamości...* op. cit., s. 228.

<sup>35</sup> C. A. Howland, D. H. Rintala, *Dating behaviors of...* op. cit., p. 52.

nia przez nie relacji intymnych w dorosłym życiu. Rodzice, którzy zachęcają córkę do spotkań towarzyskich, sprawiają, że czuje się ona atrakcyjna i ważna, pomagając jej tym samym w ustanowieniu silnego fundamentu przysłych relacji w dorosłym życiu<sup>36</sup>.

Kolejnym ważnym aspektem jest mobilność osób z niepełnosprawnością. Dosyć często zdarza się, że kobiety z niepełnosprawnością napotykać na fizyczne bariery, utrudniające im dostanie się na umówioną randkę<sup>37</sup>. Jak wynika z badań P. Todysa<sup>38</sup> komunikacja publiczna jest niedostosowana do potrzeb osób z niepełną sprawnością, zarówno na poziomie infrastruktury jak i taboru. Również ilość miejsc na randkę jest ograniczona z powodu niedostosowania większości budynków do potrzeb osób z niepełnosprawnością ruchową. Występujące w przestrzeni ograniczenia np. w postaci braku wind, uniemożliwiają im dostęp do wielu atrakcyjnych obiektów.

Przedstawione bariery zewnętrzne w randkowaniu kobiet z niepełnosprawnością obejmowały przede wszystkim obowiązujące w społeczeństwie stereotypy, postawy i wzorce oraz problemy barier architektonicznych. Jedną z przyczyn niepowodzeń życiowych osób z niepełnosprawnością są obok faktu fizycznego uszkodzenia napotykanne przez nie ograniczenia społeczne<sup>39</sup>. Skutkuje to niekiedy całkowitym zablokowaniem możliwości chodzenia na randki, a także nawiązywania intymnych relacji przez kobiety z niepełnosprawnością.

---

<sup>36</sup> D. H. Rintala, C. A. Howland, M. A. Nosek, J. L. Bennett, M. E. Young, C. C. Foley, C. D. Rossi, G. Chanpong, *Dating Issues for...* op. cit., p. 221.

<sup>37</sup> C. A. Howland, D. H. Rintala, *Dating behaviors of ...* op. cit., p. 53.

<sup>38</sup> P. Todys, *Przejawy dyskryminacji osób z niepełnosprawnością ruchową* – Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej – II seminarium specjalistyczne pt. „Niepełnosprawność ruchowa i intelektualna jako przesłanki dyskryminacji”, [w:] [http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Seminaria/Niepelnosprawnoszcz20ruchowa\\_PTodys\\_TEA.pdf](http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Seminaria/Niepelnosprawnoszcz20ruchowa_PTodys_TEA.pdf) (dostęp:01.11.2017).

<sup>39</sup> Por. L. Marszałek, *Spoleczny kontekst niepełnosprawności*, „Seminare” 2007, nr 24, s. 339-353.

## Wewnętrzne bariery randkowania

Inną równie ważną grupą ograniczeń w randkowaniu są bariery tkwiące w samej kobiecie z niepełnosprawnością. Ograniczenia związane są przede wszystkim z niechęcią kobiet z niepełnosprawnością do randek i nawiązywania relacji z innymi ludźmi. Mogą wynikać one m.in. z lęku tych kobiet przed odrzuceniem przez inne osoby, spowodowanego faktem ich niepełnej sprawności. Wiele kobiet z niepełnosprawnością zakłada, że już na samym początku spotkania, kiedy partner dowie się o jej niepełnosprawności, będzie traktował ją „inaczej”, dlatego też nie próbują one nawiązywać jakichkolwiek relacji<sup>40</sup>.

Jak wskazują badania D. Hassouneh-Phillips i E. McNeff<sup>41</sup> kobiety z niepełnosprawnością ruchową mają większy problem z nawiązywaniem i utrzymywaniem intymnych relacji niż pełnosprawne kobiety. Zdaniem A. Długołęckiej<sup>42</sup> brak poczucia atrakcyjności fizycznej spowodowany nabyciem niepełnosprawności w dużym stopniu utrudnia nawiązywanie relacji uczuciowej opartej na akceptacji i bezpieczeństwie. Kobiety z niepełną sprawnością są bardziej narażone na niezadowolenie z własnego ciała, ponieważ mają tendencję do porównywania się z kulturową konstrukcją idealnego kobiecego piękna<sup>43</sup>. Model fizycznej atrakcyjności, który jest kulturowo uwarunkowany prowadzi do wykluczenia kobiet z niepełnosprawnością oraz cierpienia i poczucia braku fizycznych atrybutów w wyniku zmian w ich obrazie ciała<sup>44</sup>. W konsekwencji prowadzi to do osłabienia więzi emocjonalnych z obecnym partnerem, jak i pro-

---

<sup>40</sup> C. A. Howland, D. H. Rintala, *Dating behaviors of...* op. cit., p. 47-48.

<sup>41</sup> D. Hassouneh-Phillips, E. McNeff, *"I thought I was less worthy": low sexual and body esteem and increased vulnerability to intimate partner abuse in women with physical disabilities*, "Sexuality and Disability" 2005, vol. 23(4), p. 227-240.

<sup>42</sup> A. Długołęcka, *Znaczenie kategorii płci w procesie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością ruchową*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2011, nr 4, s. 52-67.

<sup>43</sup> D. Hassouneh-Phillips, E. McNeff, *"I thought I..."* op. cit., p. 230.

<sup>44</sup> A. Wołowicz- Ruskowska, *Zanikanie? Trajektorie tożsamości kobiet...* op. cit., s. 229.

blemu ze znalezieniem nowego towarzysza życia, gotowego na stworzenie intymnego związku. Jak wynika z badań A. Długołęckiej, to kobiety z niepełnosprawnością rzadziej nawiązują kontakty z mężczyznami niż odwrotnie.

Pojawienie się niepełnosprawności, powoduje duże zmiany w dotychczasowych przyzwyczajeniach kobiet i mężczyzn, zmieniając cały schemat ich postępowania. Prowadzi to tym samym do zagrożenia ich poczucia własnej wartości i atrakcyjności w momencie, kiedy potrzeba intymności i przynależności jest największa. Dotyczy to przede wszystkim osobistych, społecznych i seksualnych interakcji z innymi osobami. W rezultacie osoba z niepełnosprawnością czuje się samotna i odizolowana od innych<sup>45</sup>.

Jak wynika z badań A. R. Craig i współpracowników<sup>46</sup>, kobiety z niepełnosprawnością mają świadomość swoich ograniczeń w zakresie funkcji poznawczych i fizycznych oraz możliwości społecznych i wiedzy seksualnej. Mimo tego bardzo często nie zdają sobie sprawy z braku umiejętności społecznych, dzięki którym mogą odnosić sukcesy w dążeniu do intymnych relacji. Jak wskazują badania C. A. Howland i D. H. Rintali<sup>47</sup>, niektórym kobietom, u których niepełnosprawność pojawiła się bardzo wcześnie, brakowało odpowiedniego do ich wieku poziomu umiejętności społecznych związanych z randkami. Dotyczy to przede wszystkim zdolności nawiązywania i podtrzymywania kontaktów oraz braku dojrzałości w relacjach z mężczyznami, które cechowała infantylność. Należy podkreślić, że nawet wówczas, gdy kobiety z niepełnosprawnością są wyposażone w umiejętności społeczne oraz posiadają wielu przyjaciół, mniej prawdopodobnym jest, aby zawierane przez nie

---

<sup>45</sup> D. D. Glass, F. J. Padrone, *Sexual adjustment in the handicapped*, "Journal of Rehabilitation" 1978, vol. 44(1), p. 43-47.

<sup>46</sup> A. R. Craig, K. M. Hancock, H. Dickson, J. Martin, F. Chang, *Psychological consequences of spinal injury: A review of the literature*, "Australian and New Zealand Journal of Psychiatry" 1990, vol. 24, p. 418-425.

<sup>47</sup> C. A. Howland, D. H. Rintala, *Dating behaviors of ...* op. cit., p. 48.

przyjaźnie mogły ewoluować w romantyczne relacje, jak ma to miejsce w przypadku pełnosprawnych kobiet<sup>48</sup>.

Bardzo ważnym czynnikiem, mającym duży wpływ na to, czy kobieta z niepełnosprawnością ruchową zdecyduje się na nawiązanie relacji jest posiadany przez nią poziom samooceny, który w większym stopniu uzależniony jest od czynników społecznych i środowiskowych niż od faktu posiadania niepełnosprawności. Dowodzą tego badania m. in. A. M. Nosek i współpracowników<sup>49</sup>, które wykazały, że badane kobiety pełnosprawne i kobiety z niepełnosprawnością będące w romantycznym związku, pracujące i niedoświadczające przemocy, miały wysoki poziom samooceny. Z kolei w przypadku, kiedy kobiety pełnosprawne i kobiety z niepełnosprawnością nie pracowały, nie były z nikim w związku oraz doświadczyły przemocy, to kobiety pełnosprawne cechowała niższa samoocena w porównaniu z kobietami z niepełną sprawnością.

Posiadana przez człowieka samoocena wpływa na realizację jej celów, gwarantuje optymalną czujność, chroni przed lękiem, nieśczęściami i stresem zapobiegając wykluczeniu jej ze społeczeństwa<sup>50</sup>. Wysoka samoocena wspomaga osobę w sterowaniu swoim zachowaniem, a także urzeczywistnianiu swoich dążeń oraz planów życiowych<sup>51</sup>. Dlatego też w większości przypadków niski poziom samooceny będzie m. in. czynnikiem utrudniającym nawiązywanie relacji i uczestnictwo w randkach kobiet z niepełnosprawnością<sup>52</sup>.

Innym aspektem znacznie utrudniającym chodzenie na randki są postawy kobiet z niepełną sprawnością względem siebie i posia-

---

<sup>48</sup> C. A. Howland, D. H. Rintala, *Dating behaviors of...* op. cit., p. 48.

<sup>49</sup> M. A. Nosek, C. Howland, D. H. Rintala, M. E. Young, G. F. Chanpong, *National study of...* op. cit., p. 8.

<sup>50</sup> B. Wojciszke, *Funkcje samooceny*, [w:] *Motywacje umysłu*, red. A. Kolańczyk, B. Wojciszke, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot, 2010, s. 111- 126.

<sup>51</sup> J. Kirenko, *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania, Ryki, 2002, s. 129.

<sup>52</sup> M. A. Nosek, C. Howland, D. H. Rintala, M. E. Young, G. F. Chanpong, *National study of...* op. cit., p. 11.



danej niepełnosprawności. Zdaniem badanych kobiet przejawiane przez nie postawy opiekuńcze wobec siebie samych w znacznym stopniu mogą utrudniać ich randkowanie<sup>53</sup>. Zachowania randkowe niepełnosprawnych kobiet były skrajnie różne. W niektórych przypadkach kobieta z niepełnosprawnością odtrącała każdego, kto zdecydował się zaprosić ją na randkę. Z kolei w innych, przyjmowała każde zaproszenie na randkę bojąc się odtrącenia, samotności oraz żyjąc w przekonaniu, że nie jest godna niczyjej miłości<sup>54</sup>.

Zniechęcające do randkowania kobiety z niepełnosprawnością są ich obawy przed nadużyciami ze strony innych osób. W wielu przypadkach była to przemoc o charakterze emocjonalnym, fizycznym i seksualnym<sup>55</sup>. Jak wynika z raportu United Nations (2006), ponad połowa kobiet z niepełną sprawnością padła ofiarą przemocy fizycznej w pewnym okresie swojego życia<sup>56</sup>. Jak wskazują C. A. Howland i D. H. Rintala<sup>57</sup> często dochodzi do nich „za cichym przyzwoleniem” kobiet z niepełnosprawnością, które chcąc utrzymać związek za wszelką cenę, stają się zbyt uległe i przychylnie decyzyjnym i żądaniom partnera.

Poddając analizie kwestie randkowania należy poruszyć zagadnienie sposobu doboru partnera. Jest to o tyle istotne, że podejścia kobiet pełnosprawnych i niepełnosprawnych są tu zróżnicowane. W przypadku osób pełnosprawnych, dobór ten podlega ścisłym regułom. Ale co interesujące wymagania kobiet w stosunku do potencjalnego partnera, bywają zdecydowanie wyższe od oczekiwań mężczyzn<sup>58</sup>. Poszukiwanie partnera może odbywać się na zasadach homogamii, czyli dobór osoby, charakteryzującej się podobnym statusem społeczno-ekonomicznym, w tym poziomie wykształce-

---

<sup>53</sup> C. A. Howland, D. H. Rintala, *Dating behaviors of...* op. cit., p. 44.

<sup>54</sup> C. A. Howland, D. H. Rintala, *Dating behaviors of ...* op. cit., p. 53.

<sup>55</sup> C. A. Howland, D. H. Rintala, *Dating behaviors of ...* op. cit., p. 57.

<sup>56</sup> E. Del Rio Ferres, J. L. Megias, F. Exposito, *Gender-based violence against women with visual and physical disabilities*, „Psicothema” 2013, vol. 25(1), p. 67-72.

<sup>57</sup> C. A. Howland, D. H. Rintala, *Dating behaviors of ...* op. cit., p. 57-58.

<sup>58</sup> J. Wróblewska-Skrzek, *Architektura randki a...* op. cit., s. 393.

nia, wyznaniem czy pochodzeniem<sup>59</sup>. W odniesieniu do kobiet można również pisać o hipergamii rozumianej, jako poszukiwanie partnera należącego do wyższej kategorii i grupy społecznej niż własna. Jest to na tyle silna potrzeba, że kobiety dążące do znalezienia takiej osoby są w stanie dostosować do ich reguł i wymogów własne romantyczne uczucia<sup>60</sup>.

Wybór partnera do randkowania w przypadku kobiet z niepełnosprawnością znacznie różni się od doboru kobiet pełnosprawnych. Przede wszystkim, dlatego że czują one konieczność wychodzenia z każdym, kto zaprosi je na randkę, ze strachu przed samotnością. Wiele kobiet z niepełnosprawnością szuka w partnerze tych samych pozytywnych cech. Poszukują one w szczególności osoby, która nie jest zainteresowana tylko i wyłącznie stroną seksualną związku, ale myśli w przyszłości o małżeństwie, jest przyjacielska, ma atrakcyjny wygląd oraz posiada podobne zainteresowania. Przede wszystkim jednak szukają one kogoś, kto jest w stanie zaakceptować ich niepełnosprawność. Dużym ograniczeniem w kwestii doboru partnera może wydawać się brak doświadczenia kobiet z niepełnosprawnością w randkowaniu. W związku z tym ich myślenie jest pełne wyidealizowanych relacji opartych na telewizji, filmach, które mogą zastąpić prawdziwe doświadczenie, dając tym samym nierealistyczne oczekiwania. Zatem jeśli nie znajdują one nikogo, spełniającego te standardy wówczas kontynuują samotne życie bez romantycznych relacji<sup>61</sup>.

Warto dodać, że zakończenie związków lub niechęć do kolejnych randek z kobietą z niepełnosprawnością, bardzo często ma te same przyczyny jak w przypadku kobiet pełnosprawnych. Najczęściej jest to przeprowadzka partnera do innego kraju, zanik relacji, partner staje się nieatrakcyjny lub zbyt dominujący, jest on żonaty

---

<sup>59</sup> E. Paprzycka, E. Mianowska, Z. Izdebski, *Jak dobieramy się w pary? Płeć biologiczna i płeć społeczno-kulturowa a preferowane cechy partnera*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2014, nr 15, s. 329-345.

<sup>60</sup> T. Szlendak, *Antropologia miłości. Socjobiologiczny model wyjaśniania ludzkich strategii seksualnych i próba jego krytyki*, „Studia Socjologiczne” 1999, nr 1, s. 5-39.

<sup>61</sup> C. A. Howland, D. H. Rintala, *Dating behaviors of...* op. cit., p. 49.

lub zaręczony z kimś innym. Należy jednak podkreślić, że jeśli to mężczyzna kończy związek, kobieta z niepełnosprawnością często automatycznie zakłada, że niepełnosprawność była przyczyną rozpadu<sup>62</sup>.

## Zakończenie

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy podkreślić, iż nie wszystkie kobiety z niepełnosprawnością ruchu są gotowe na nawiązywanie bliższych relacji z innymi ludźmi. Istnieje wiele kobiet, którym ciężko jest w pełni zaakceptować własną niepełnosprawność i w konsekwencji uważać siebie za osobę z niepełnosprawnością. W eksploracjach A. M. Nosek i współpracowników odnaleźć można przykład wypowiedzi kobiety z wrodzoną niepełnosprawnością ruchu, która nie identyfikuje się z niepełnosprawnością. Uważa ona, że: „zawsze czuła się tak jakby jej ciało do niej nie należało”<sup>63</sup>. Kobiety decydujące się na randkę to zapewne te, które przedstawia wypowiedź innej badanej z wrodzoną niepełnosprawnością ruchową. Podkreśla ona, iż poznawanie siebie pomogło odnaleźć jej swoją tożsamość jako kobiety, która jest cenna i ma wiele piękności w sobie. Dlatego też nie powinna się ukrywać i musi koniecznie wyjść do społeczeństwa. Autorki badań podkreślają, że pierwszą i drugą kobietę łączy ze sobą bardzo długa droga, jaką musi pokonać pierwsza z nich. Wiele czasu potrzeba, aby kobiety z niepełnosprawnością ruchową uznały własną wartość (a w tym swoją kobiecość) oraz były gotowe na relacje romantyczne i uczestnictwo w randkach.

Kobiety z niepełnosprawnością ruchową w porównaniu z pełnosprawnymi kobietami napotykają o wiele więcej przeszkód (zewnątrznych i wewnętrznych) utrudniających im nawiązywanie romantycznych relacji i uczestnictwo w randkach. Bariery społeczne

---

<sup>62</sup> Ibidem, s. 65.

<sup>63</sup> M. A. Nosek, C. Howland, D. H. Rintala, M. E. Young, G. F. Chanpong, *National study of ...* op. cit., p. 10.

w randkowaniu kobiet z niepełnosprawnością ruchową obejmują przede wszystkim tkwiące w społeczeństwie negatywne stereotypy, wzorce i postawy zachowań względem niepełnosprawnych kobiet. Innym ważnym aspektem ograniczeń jest ideał cielesnego piękna kobiety zakorzeniony w kulturze, będący podstawą do budowania zainteresowania nią u mężczyzn. Rodzina i przyjaciele są również niekiedy źródłem zniechęcenia i demobilizacji w kwestiach randkowania kobiet z niepełnosprawnością. To, jakie postawy przyjmowali rodzice w wychowaniu kobiet z niepełnosprawnością, będzie skutkowało przejawianymi przez nie konkretnymi zachowaniami w życiu dorosłym, nastawionymi na nawiązywanie bądź nie zawieranie nowych relacji. Najbardziej oczywistym społecznym ograniczeniem dla uczęszczania na randki przez kobiety z niepełnosprawnością są kwestie ich mobilności oraz bariery architektoniczne, które z góry skazują je na porażkę w tej kwestii. Obok zewnętrznych barier randkowania są również te tkwiące w samej kobiecie z niepełnosprawnością. Obejmują one przede wszystkim ich postawy wobec samych siebie, oraz poziom samooceny. Jeżeli kobieta przejawia pozytywne postawy wobec własnej osoby oraz jej poziom samooceny jest wysoki wówczas jest jej łatwiej nawiązać nowe kontakty. Istotne są również posiadane przez kobietę umiejętności społeczne, ułatwiające jej dążenia do romantycznych relacji i utrzymanie już istniejących.

Przeprowadzona analiza niewielkiego zakresu dostępnej literatury na temat randek kobiet z niepełnosprawnością ruchową dostarcza wielu wartościowych informacji w odniesieniu do zagadnienia, które jest nowe i praktycznie nieeksplorowane na gruncie polskim. Powszechność zachowań randkowych, a także ich znaczenie w osłabianiu stereotypów społecznych i autostereotypu u kobiety z niepełnosprawnością jest ważnym przyczynkiem do podejmowania badań w tym zakresie. Wnikliwe i dogłębne analizy pomogłyby wzbogacić dotychczasową wiedzę z zakresu psychologii miłości w odniesieniu do kobiet i mężczyzn z niepełnosprawnością.

## Bibliografia:

- Barlińska J., Szarota P., *Światopogląd a style randkowania*, „Psychologia społeczna” 2014, tom 9, nr 4(31), s. 437-444.
- Bersheid E., *Some comments on love's anatomy: Or, whatever happened to old-fashioned lust?*, [w:] *“The psychology of love”*, red. R. J. Sternberg, M. L. Barnes, Yale University Press, New Haven, 1988, p. 359-374.
- Craig A. R., Hancock K. M., Dickson H., Martin J., Chang F., *Psychological consequences of spinal injury: A review of the literature*, “Australian and New Zealand Journal of Psychiatry” 1990, vol. 24, p. 418-425.
- Del Rio Ferres E., Megias J. L., Exposito F., *Gender- based violence against women with visual and physical disabilities*, “Psicothema” 2013, vol. 25(1), p. 67-72.
- Długołęcka A., *Znaczenie kategorii płci w procesie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością ruchową*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2011, nr 4, s. 52-67.
- Doroszewicz K., *Bliskie związki a jakość życia*, „Psychologia Jakości Życia” 2008, tom 7, nr 1/2, s. 5-18.
- Freud S., *Certain neurotic mechanisms in jealousy, paranoia, and homosexuality*, “Collected Papers” 1922, vol. 2, p. 235-240.
- Gill C. J., *Dating and relationship issues*, “Sexuality and Disability” 1996, vol. 14(3), p. 183-190.
- Glass D. D., Padrone F. J., *Sexual adjustment in the handicapped*, “Journal of Rehabilitation” 1978, vol. 44(1), p. 43-47.
- Hassouneh-Phillips D., McNeff E., *“I thought I was less worthy”: low sexual and body esteem and increased vulnerability to intimate partner abuse in women with physical disabilities*, “Sexuality and Disability” 2005, vol. 23(4), p. 227-240.
- Helios J., Jedlecka W. *Wpływ feminizmu na sytuację społeczno-prawną kobiet*, E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, Wrocław.
- Howland C. A., Rintala D. H., *Dating behaviors of women with physical disabilities*, “Sexuality and Disability” 2001, vol. 1, p. 41-70.
- Hulek A., *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 1986.
- Kaschak E., *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Kirenko J., *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania, Ryki 2002.
- Lee J. A., *A topology of styles of loving*, “Personality and Social Psychology Bulletin” 1977, vol. 3, p. 173-182.
- Marszałek L., *Społeczny kontekst niepełnosprawności*, „Seminare” 2007, nr 24, s. 339-353.

- Nario- Redmond M. R., *Cultural stereotypes of disabled and non-disabled men and women: consensus for global category representations and diagnostic domains*, "British Journal of Social Psychology" 2010, vol. 49, 471-488.
- Nowak A., *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- Paprzycka E., Mianowska E., Izdebski Z., *Jak dobieramy się w pary? Płeć biologiczna i płeć społeczno-kulturowa a preferowane cechy partnera*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2014, nr 15, s. 329-345.
- Parol M., *Potrzeby a relacje między mężczyznami i kobietami*, „Kwartalnik Naukowy” 2013, nr 2(13), s. 5-15.
- Phillips M. J., *Damaged goods: Oral narratives of the experience of disability in American Culture*, "Social Science and Medicine" 1990, vol. 30(8), p. 849-857.
- Reber A. S., Reber E. S., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa 2005.
- Rintala D. H., Howland C. A., Nosek M. A., Bennett J. L., Young M. E., Foley C. C., Rossi C. D.,  
Chanpong G., *Dating Issues for Women with Physical Disabilities*, "Sexuality and Disability" 1997, vol. 15(4), p. 219-242.
- Schier K., *Johna Bowlby'ego teoria przywiązania i psychoanaliza*, [w:] „Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej”, red. B. Józefik, G. Iniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 35-45.
- Stenberg R. J., *Construct validation of a triangular love scale*, "European Journal of Social Psychology" 1997, vol. 27, p. 313-335.
- Szarota P., *Anatomia randki*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2011.
- Szlendak T., *Antropologia miłości. Socjobiologiczny model wyjaśniania ludzkich strategii seksualnych i próba jego krytyki*, „Studia Socjologiczne” 1999, nr 1, s. 5-39.
- Warumzer E., *Wzór idealnej randki a współczesne dążenie do idealnego związku*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Sociologica V” 2013, vol 2, p. 100-116.
- Wojciszke B., *Funkcje samooceny*, [w:] „Motywacje umysłu”, red. A. Kolańczyk, B. Wojciszke, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2010, s. 111-126.
- Wołowicz- Ruszkowska A., *Zanikanie? Trajektorie tożsamości kobiet z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
- Wróblewska- Skrzek J., *Architektura randki a kryzys matrymonialny*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2017, nr 18, s. 389-402.
- P. Todys, *Przejawy dyskryminacji osób z niepełnosprawnością ruchową – Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej – II seminarium specjalistyczne pt. „Niepełnosprawność ruchowa i intelektualna jako przesłanki dyskryminacji”*, [http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Seminaria/Niepelnosprawnoszcz\\_20ruchowa\\_PTodys\\_TEA.pdf](http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Seminaria/Niepelnosprawnoszcz_20ruchowa_PTodys_TEA.pdf), (01.11.2017).

NATALIA ULANIECKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział  
Studiów Edukacyjnych, Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji  
Obywatelskiej

# Teleopieka, wspólnoty mieszkań dla seniorów oraz międzypokoleniowe współlokatorstwo, czyli alternatywne formy opieki i wspierania osób starszych<sup>1</sup>

**ABSTRACT:** Natalia Ulaniecka, *Teleopieka, wspólnoty mieszkań dla seniorów oraz międzypokoleniowe współlokatorstwo, czyli alternatywne formy opieki i wspierania osób starszych* [Alternative forms of support for the elderly: telecare, elderly people's cohousing and intergenerational home-sharing]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 20, Poznań 2018. Pp. 199-212. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

This article presents examples of alternative forms of support for the elderly. The first part presents the concept and use of telecare – the information and communication system, which monitors the situation of senior and alerts in case of danger. The second part contain the advantages and disadvantages of senior cohousing. The third part is about popular in Spain and France the idea of intergenerational (senior and student) home-sharing and analysis capabilities to popularize this solution in Poland.

**KEY WORDS:** Old age, telecare, care for the elderly, alternative forms of support for the elderly, senior cohousing

---

<sup>1</sup> Artykuł zawiera niepublikowane fragmenty pracy magisterskiej: „Opieka formalna i nieformalna nad seniorami – rzeczywistość i perspektywy” napisanej pod kierunkiem prof. zw. dr. hab. Kazimierza Przyszczypkowskiego (Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).

## Wprowadzenie

Według danych demograficznych i przewidywań ONZ globalną prawidłowością będzie spadek liczby ludności przy jednoczesnym systematycznym zwiększaniu się liczby osób starych<sup>2</sup>, co skutkować będzie „starzeniem się społeczeństw” – w tym również społeczeństwa polskiego<sup>3</sup>. W związku z tym procesem zwiększyć się mogą społeczne i indywidualne potrzeby w zakresie opieki nad osobami starszymi. Oprócz czynników kulturowych i społecznych znaczący wpływ na opiekę nad seniorami ma ich stan psychofizyczny i finansowy – a ten w porównaniu do poprzednich pokoleń jest coraz lepszy. Tym samym można przypuszczać, iż potrzeby współczesnych i przyszłych seniorów będą ewoluować i zmierzać w kierunku utrzymywania samodzielności i niezależności. Niezwykle ciekawym wątkiem w szerokim temacie opieki i wspierania osób starych

---

<sup>2</sup> Definicyjne określenie początku starości jest niezwykle trudne – u różnych autorów i badaczy wiek, który można uznać za początek starości waha się od 55 roku życia (a nawet 45) do 70 r. ż. [M Straś-Romanowska, Późna dorosłość. Wiek starzenia się, [w:] red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, PWN, Warszawa 2014, s. 264-265.]. Podobnie nie ma zgodności co do przebiegu granic pomiędzy poszczególnymi fazami ostatniego etapu życia. Z uwagi na duże zróżnicowanie w populacji seniorów i płynną „granicę” starości, autorka przyjęła, że podział ze względu na kryterium wieku nie jest już tak jednoznacznie adekwatny a większą rolę odgrywają indywidualne wskaźniki, takie jak: skorelowany z wiekiem spadek sprawności funkcji biologicznych, związane z procesem starzenia ograniczenia fizyczne i poznawcze, a także wycofywanie się z ról zawodowych. Dlatego, ze względów stylistycznych, w tekście terminy „seniorzy” i „osoby starsze” będą używane zamiennie jako synonimy, zgodnie z potocznym znaczeniem tych słów, czyli jako osoby w ostatniej fazie życia.

<sup>3</sup> Por. A. Ptak-Chmielewska, Stan, struktura i dynamika ludności Polski według prognozy GUS za lata 2003-2030 oraz prognozy ONZ za lata 2000-2050, [w:] „Zeszyt nr 9. Sekcji Analiz Demograficznych” 2004, s. 7-27; M. Szczyt, M. Kowalska, Stan, struktura i dynamika ludności w Europie według prognozy ONZ za lata 2000-2050, [w:] „Zeszyt nr 9. Sekcji Analiz Demograficznych” 2004, s. 33-73; M. Stonawski, Stan, struktura i dynamika ludności świata według prognozy ONZ za lata 2000-2050, [w:] „Zeszyt nr 9. Sekcji Analiz Demograficznych” 2004, s. 83-117.



są alternatywne rozwiązania mające na celu polepszenie jakości życia seniorów. Większość z nich kierowana jest do aktywnych, w miarę samodzielnych osób starszych, których główne potrzeby związane ze starością to odpowiednie zaplecze mieszkalno-sąsiedzkie oraz zapewnienie potrzeb rekreacji i rozrywki, a także wsparcie w zapewnieniu bezpieczeństwa i podtrzymaniu niezależności. Tym samym alternatywne formy opieki i wspierania stanowią odpowiedź na zmieniające się potrzeby opiekuńcze i wymagania seniorów. Niestety większość z proponowanych usług i rozwiązań ma charakter komercyjny – stąd grono osób, które mogą z nich skorzystać zawęża się do ludzi relatywnie majątnych. Niemniej niektóre z proponowanych rozwiązań nie wymagają dużych środków, dzięki czemu mogą być z powodzeniem realizowane na większą skalę. Artykuł ten zawierać będzie zatem przykład – polskich i zagranicznych – dobrych praktyk w tym zakresie. Ich wdrożenie i rozpowszechnianie stanowić może jedną z rekomendacji dla polskiego systemu opieki formalnej i nieformalnej nad seniorami.

## Teleopieka<sup>4</sup>

Odpowiedzią na potrzeby rynku, wykorzystującą nowoczesną technologię jest teleopieka. Jest to system teleinformatyczny, którego celami jest monitorowanie stanu i sytuacji osoby starszej (prewencja zagrożeń) oraz alarmowanie w przypadku niepokojącej sytuacji (na przykład brak kontaktu, upadek). System ten opiera się na głośnomówiącym transponderze z bardzo czułym mikrofonem i głośnikiem, który może być używany bez ingerencji manualnej (nie trzeba podnosić słuchawki ani wybierać numeru). Senior ma przy sobie niewielki system alarmowy – najczęściej w formie zegarka lub wisiorka – którego naciśnięcie (na przykład w sytuacji upadku, silnego pogorszenia samopoczucia itd.) powoduje natychmiastowe

---

<sup>4</sup> Użyte w artykule informacje na temat teleopieki i sposobu funkcjonowania systemu pochodzą ze strony internetowej: <http://www.zdaniemseniora.pl/teleopieka-aniol-stroz-dla-seniorow/> [dostęp: 10.03.2016].

połączenie z centrum interwencyjnym. Centrum interwencyjne posiada dane seniora, w tym przede wszystkim te dotyczące sytuacji zdrowotnej i chorób oraz dane kontaktowe do osób z najbliższego otoczenia, które należy powiadomić. Dzięki temu pomoc może być szybka i efektywna – teleopiekun po ocenie sytuacji powiadamia osoby najbliższe lub odpowiednie służby ratunkowe i czuwa nad przebiegiem pomocy aż do momentu uzyskania pewności co do rozwiązania problemu. Co ważne urządzenia wchodzące w skład systemu są bezawaryjne, odporne na wodę i nie wymagają ładowania. W skład systemu wchodzić mogą urządzenia kontrolujące pozycję seniora i jego czynności życiowe, różnego rodzaju czujniki dymu i systemy antywłamaniowe. Uzupełnieniem może być telemedycyna: co zaskakujące, lekarz za pomocą urządzeń, w które wyposażony jest senior, może wykonać niektóre pomiary (np. ciśnienia) na odległość.

Jest to zatem niezwykle ciekawe i obiecujące rozwiązanie w zakresie opieki nad seniorami, niemniej jednak nie jest ono pozbawione wad. Pierwszą, dosyć oczywistą, jest opór seniorów przeciwko nowym technologiom i niepewność co do charakteru funkcjonowania systemu. Z doświadczeń koordynatorów systemu wynika, że seniorzy czasami obawiają się podsłuchu i nadmiernej kontroli – bo takie właśnie skojarzenia może wzbudzać system mikrofonów i głośników. Aby uniknąć takich obaw, należy dokładnie tłumaczyć sposób funkcjonowania systemu, jego przyszłym użytkownikom. Krokiem milowym jest przełamanie pierwszych oporów – pozytywne doświadczenia seniorów, którzy w swoich środowiskach są prekursorami teleopieki, zwiększać będą zainteresowanie osób starszych tą formą wsparcia. Należy jednak zauważyć, iż teleopieka stwarza również zagrożenie osamotnienia seniorów, którzy „zao-piekowani” na odległość tracą nierzadko okazję do kontaktu i rozmowy jaką stwarzają inne, tradycyjne formy opieki. Dodatkowym problemem jest kwestia finansowa. Teleopieka jako usługa komercyjna jest obciążona opłatą (na wzór abonamentu telefonicznego; ceny zaczynają się od kilkudziesięciu złotych miesięcznie). O ile w krajach skandynawskich koszty te pokrywane są przez rząd, o

tyle w Polsce spoczywają one na seniorach lub ewentualnie na samorządach, jeżeli taką chęć te ostatnie wyrażą. Jak wynika z rozmów autorki artykułu z poznańskimi seniorami, kwestia finansowa teleopieki pozostaje dla nich barierą – należy jednak zaznaczyć, iż odstrasza ją sam fakt odpłatności, nie zaś jej wysokość.

Co optymistyczne, system ten staje się mimo wszystko coraz popularniejszy i zostaje wdrażany w kolejnych miastach Polski (dla przykładu w Sopocie, Gdyni, Katowicach, Koszalinie, Poznaniu, Płocku, Pile czy Opolu), czasami – za sprawą władz samorządowych i organizacji pozarządowych – jako bezpłatne wsparcie seniorów. Ponadto teleopieka zaczyna funkcjonować w percepcji rządowej i prawodawczej – i prawdopodobnie zostanie ona dofinansowana przez władze państwowe. Jest to o tyle ważne, iż nie wykluczając innych form wsparcia, teleopieka zwiększa bezpieczeństwo seniorów i ogranicza zagrożenie braku pomocy w sytuacjach kryzysowych. Zatem można przypuszczać, iż w przyszłości, stanie się ona standardowym rozwiązaniem.

Doświadczenia zagraniczne pokazują, że jest to ekonomiczne i efektywne rozwiązanie, które pozwala zapewnić seniorom opiekę i bezpieczeństwo, przy jednoczesnym zachowaniu autonomii i niezależności; poza tym umożliwia seniorom pozostanie we własnych domach, a więc w znanym i bliskim środowisku<sup>5</sup>.

## Wspólnoty mieszkań dla seniorów

Kolejną alternatywę dla opieki zinstytucjonalizowanej stanowią wspólnoty mieszkań dla seniorów, które powstają dwutorowo – na drodze nieformalnej i formalnej. Pierwsze z nich mają charakter samoorganizowania się seniorów (najczęściej zaprzyjaźnionych ze sobą), którzy przenoszą się do jednego wspólnego domu, aby sobie nawzajem pomagać. Tym samym tworzą swoistą grupę samopo-

---

<sup>5</sup> D. López, M. Domènech, *Embodying autonomy in a Home Telecare Service*, „Sociological Review” 2009, nr 56 (s2), s.181-195.

mocową, dotrzymując sobie jednocześnie wzajemnie towarzystwa i udzielając psychicznego i fizycznego wsparcia. Rozwiązanie to polega na tym, że grupa seniorów przenosi się do domu jednego czy jednej z nich (tego, który/która ma najlepsze warunki i wyrazi taką zgodę) albo nawet kupuje wspólnie dom (w miarę możliwości finansowych dostosowany architektonicznie do potrzeb osób starych i w preferowanej przez siebie okolicy). Przykładem takiego rozwiązania jest historia czwórki przyjaciół przedstawiona w filmie „Zamieszkajmy razem” (reż. Stéphane Robelin). Po tym jak jeden z nich po ataku serca przenosi się (na prośbę syna, który nie może opiekować się nim w sposób bezpośredni) do Domu Opieki, pozostali mając po wizycie u niego negatywne odczucia co do atmosfery i jakości życia w placówce, postanawiają zabrać go stamtąd i zamieszkać wspólnie. W tym przypadku tworzenie przez nich tej swoistej komuny stanowi sprzeciw przeciwko instytucjom opieki i ma pozwolić im na uniknięcie pobytu w nich. Filmowi seniorzy przenoszą się do domu jednej z par, co ułatwia wzajemną pomoc i stymuluje ich życie towarzyskie, ale równocześnie wymusza również pewne wzajemne ustępstwa i konieczność dostosowania się do potrzeb i preferencji innych osób. Film ten nie bez powodu powstał we Francji – tego typu rozwiązania są tam stosunkowo popularne. Istnieją nawet organizacje (takie jak francuskie Cocon 3S – „Gniazdo Solidarnych Seniorów Solo”), które pośredniczą w znalezieniu współlokatora – rówieśnika seniora <sup>6</sup>. W Polsce, z uwagi na ograniczone finanse i kontekst kulturowy tego typu rozwiązania nie są popularne wśród niespokrewnionych ze sobą seniorów – częściej zdarza się natomiast, iż decyzję o wspólnym zamieszkaniu „na starość” podejmują członkowie rodzin, na przykład rodzeństwo. Niewykluczone jednak, że w przyszłości – kiedy u progu starości będzie pokolenie „singli”, posiadające doświadczenie z mieszkań studenckich – taka forma samopomocy się upowszechni.

---

<sup>6</sup> K. Wyrzykowska, Szalone domy starości we Francji, <http://swiat.newsweek.pl/szalone-domy-starosci-we-francji,73142,1,1.html> [dostęp: 10.03.2016].

Drugą, bardziej sformalizowaną, o nieco innym profilu, formą wspólnego zamieszkiwania jest idea „mieszkalnictwa dla seniorów”, zgodnie z którą budowane są kompleksy mieszkań lub domów przystosowanych do potrzeb seniorów i ulokowanych w środowisku lokalnym przyjaznym osobom starszym. „Mieszkalnictwo przyjazne seniorom” staje się coraz popularniejsze, zyskując rangę nie tylko rozwiązań komercyjnych realizowanych przez deweloperów z myślą o zaspokojeniu niszy rynkowej, ale również projektów wpisujących się w samorządową politykę senioralną gmin. Coraz częściej miasta (tak jak na przykład dzieje się to w Stargardzie Szczecińskim) wykupują od deweloperów mieszkania, które następnie są odsprzedawane lub wynajmowane seniorom po preferencyjnych cenach<sup>7</sup>. Mieszkania te pozbawione są barier architektonicznych, które mogłyby stanowić zagrożenie bądź utrudnienie dla osób starszych, zamiast tego pojawiają się dodatkowe udogodnienia odpowiadające specyficznym potrzebom osób starszych (szerokie przejścia, windy, poręcze). Najczęściej jest to też połączone z wdrożeniem systemu teleopieki, co podnosi wartość użytkową i zwiększa bezpieczeństwo seniorów.

Choć wydawać by się mogło, iż tego typu rozwiązanie jest niezwykle kosztowne i mało opłacalne, nie jest to jednak działanie nieprzynoszące samorządom żadnych korzyści. W perspektywie długoterminowej samorządy oszczędzają, ponieważ im dłużej senior pozostaje samodzielny (czemu sprzyja dostosowane do potrzeb mieszkanie i okolica), tym mniejsze jest zapotrzebowanie na miejsce w kosztownych dla samorządów placówkach opieki stacjonarnej.

Przykładem mieszkalnictwa przystosowanego i dedykowanego seniorom jest poznański Środowiskowy Dom Emeryta, który powstał z inicjatywy stowarzyszenia Inteligencji Katolickiej „Korab Wielkopolski” (co niestety okupione było wieloletnimi i żmudnymi staraniami). Kompleks samodzielnych mieszkań przystosowanych dla seniorów poszerzony jest o infrastrukturę, która nie jest typowa

---

<sup>7</sup> <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/425550,Miasta-buduj-osiedla-seniorow> [dostęp: 10.03.2016].

dla „zwykłych” kompleksów mieszkaniowych, za to wpisuje się doskonale w potrzeby osób starych<sup>8</sup>. Do dyspozycji lokatorów są gabinety lekarskie i rehabilitacyjne, wspólne pomieszczenia gospodarcze, Klub Seniora i potrzebne w życiu codziennym sklepy, zakłady itp. Infrastruktura i odpowiednie zaplecze umożliwiają seniorom zaspokajanie potrzeb medycznych i socjalnych, ale również stanowią miejsce integracji i realizacji potrzeb kulturalnych. Zaletą tego typu rozwiązania jest to, że mieszkania są w pełni samodzielne – seniorzy zachowują zatem intymność i niezależność, przy czym mają szeroki i łatwy dostęp do tych aspektów, które ze względu na ich wiek są istotne (przede wszystkim zaplecze medyczne), a które nie zawsze są tak samo dostępne w przeciętnych środowiskach mieszkalnych. Na typowych osiedlach, aby dostać się do lekarza czy do sklepu, senior niejednokrotnie musi pokonywać cały szereg barier architektonicznych (schody, wąskie przejścia) – na osiedlach dedykowanych osobom starszym, bariery te z założenia, już na etapie planowania są niwelowane<sup>9</sup>. Dodatkowo osiedla te, dzięki wspólnym miejscom użytkowym, pozwalają na nawiązanie bliskich kontaktów sąsiedzkich między seniorami, co skutkuje ich integracją i tworzyć może przyczynek do zawiązywania grup wsparcia.

Niemniej jednak bardzo widoczne jest zagrożenie w postaci gettoizacji seniorów. Lokując ich w skupiskach wiekowych, ograniczamy możliwość integracji międzypokoleniowej, co w skrajnych przypadkach wpływać będzie zarówno na marginalizację osób starszych, jak i na nienaturalne postrzeganie roli seniorów przez młodsze pokolenia – które pozbawione zostaną możliwości bezpośrednich, naturalnych kontaktów z seniorami (choćby w ramach sąsiedztwa). Widoczne jest to na przykładzie amerykańskich miast

---

<sup>8</sup> Szczegółowy opis budynku: <http://www.budowaroku.pl/laureaci/2010/nagroda-iii-stopnia/15-2010/nagroda-iii-stopnia/48-srodowiskowy-dom-emeryta-w-poznaniu-przy-ul-drewlanskiej-10.html> [dostęp: 10.03.2016].

<sup>9</sup> O barierach architektonicznych i sposobach ich niwelowania więcej w: I. Benek, Architektoniczne problemy dostosowania przestrzeni mieszkaniowej dla osób starszych, [w:] *Przestrzenie starości*, red. M. Zralek, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec, 2012, s.125-140.

dla seniorów, takich jak słynne „Sun City”, które uważane jest za „raj dla osób starszych”. Jak opisuje Monika Magdziak: „Na powierzchni 37,8 km<sup>2</sup> znalazło się centrum handlowe, pełnowymiarowe pole do gry w golf, centrum sportowe, studio tańca i aerobiku oraz 5 różnych modeli domów, a w późniejszym etapie w sąsiedztwie powstał również szpital.”<sup>10</sup> Obecnie Sun City i inne analogiczne do niego miejsca, ze względu na ogromne zainteresowanie, ciągle się rozbudowują, dostarczając swoim mieszkańcom coraz więcej atrakcji i możliwości aktywnego spędzania czasu i szerokiego zaspokajania swoich potrzeb. Budowane z myślą o seniorach, posiadające ograniczenia wiekowe dla mieszkańców (aby kupić dom w Sun City trzeba mieć 55 lub więcej lat, 99% mieszkańców to osoby powyżej 45 roku życia<sup>11</sup>), mają wiele zalet, ale i ogromną wadę – stają się enklawą starych ludzi, którzy odgradzeni zostają od międzypokoleniowej rzeczywistości i pozbawieni pola do zróżnicowanych wiekowo kontaktów.

Podobne zagrożenia, mimo mniejszej skali, dotyczą budowanych w Polsce osiedli i bloków dla seniorów. Dlatego lepszym rozwiązaniem wydaje się być praktyka dostosowywania do potrzeb ludzi starych i osób z niepełnosprawnościami ogólnych przestrzeni mieszkalnych i budownictwo standardowo zorientowane na potrzeby wieku starczego. Przykładem mogłoby być budowanie specjalnych mieszkań przystosowanych do potrzeb tych grup w mieszkalnictwie dostępnym dla wszystkich (mieszkania na parterze budowane z myślą o osobach z niepełnosprawnościami i seniorach z obniżoną sprawnością, pozostałe mieszkania w przeciętnych standardach deweloperskich). Niezwykle korzystna – ze względu na cykl życia ludzi – jest idea Projektowania Uniwersalnego, zgodnie z którą mieszkania są projektowane i budowane w taki sposób, żeby mogły z nich swobodnie korzystać osoby o różnym poziomie sprawności i aby możliwa była łatwa adaptacja przestrzeni miesz-

---

<sup>10</sup> M. Magdziak, Mieszkalnictwo dla osób starszych w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, „ARCHITECTURAE et ARTIBUS” 2009, nr 1, s. 41-42.

<sup>11</sup> M. Rudnicka, A. Surdej, Gospodarka senioralna. Nowy sektor gospodarki narodowej w Polsce, Centrum im. Adama Smitha, Warszawa, 2013, s.12-13.

kalnej do zmieniających się potrzeb rodziny (w tym do pojawiających się w wieku senioralnym ograniczeń fizycznych i niepełnosprawności). Niestety, z uwagi na koszty i pochłanianą powierzchnię, napotyka ona na opór deweloperów i inwestorów, przez co trudno oczekiwać, by idea ta upowszechniła się w najbliższym czasie, a tym bardziej, aby stała się standardem<sup>12</sup>. Poza tym nie można zapominać, iż ze względów praktycznych, rozwiązanie to dotyczyć będzie raczej przyszłych pokoleń seniorów lub jedynie osób majątnych, które mogą sobie pozwolić na kupno mieszkania w nowym budownictwie. Dodatkowym kosztem pozafinansowym jest konieczność przeprowadzki, która najczęściej wiąże się z silnym stresem – szczególnie jeżeli chodzi o osoby starsze.

Niezwykle ważną i potrzebną pomocą, która objęłaby swoim zasięgiem również mniej zasobnych seniorów jest natomiast pomoc w dostosowywaniu własnych domów osób starszych do ich zmieniających się wraz z wiekiem potrzeb. Aby pomoc ta była efektywna i rzeczywiście mogła wspomóc wszystkie osoby starsze – odpowiedzialność za realizację remontu i jego sfinansowanie przejąć powinny jednostki samorządowe lub rządowe. Przykład Holandii, gdzie przebudowa mieszkania lub przeprowadzka do innego – zaadaptowanego dla seniora – mieszkania jest dofinansowana, pokazuje iż jest to ważny element wsparcia opieki i samoopieki nad seniorami<sup>13</sup>.

## Współlokatorzy międzypokoleniowi

Kolejnym rozwiązaniem opartym na wspólnym zamieszkananiu – które jednocześnie zapobiega subkulturyzacji osób starszych – jest

---

<sup>12</sup> E. Niezabitowska, *Mieszkania dla ludzi starych i młodych w kontekście potrzeb i cyklu życia budynku mieszkalnego*, [w:] *Przestrzenie starości*, red. M. Zrałek, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec, 2012, s.106-124.

<sup>13</sup> E. Gerke, B. Głuszak, *Mieszkalnictwo dla seniorów w Polsce – potrzeby i wyzwania. Głos w sprawie*, Wspólnota Robocza Związków Organizacji Socjalnych, 2013, [http://www.wrzos.org.pl/download/STANOWISKO\\_MieszkalnictwoSeniorow2013.pdf](http://www.wrzos.org.pl/download/STANOWISKO_MieszkalnictwoSeniorow2013.pdf) [dostęp: 10.03.2016].



„mieszkanie międzypokoleniowe”. Różnica polega na tym, iż współlokatorami nie są rówieśnicy a pary lokatorów (lub rzadziej – grupy) mieszane pod względem wiekowym. Główną ideą tego rozwiązania jest zapewnienie opieki osobie starszej w zamian za mieszkanie. Do potrzebujących pomocy osób starszych wprowadzają się studenci szukający mieszkania. Jest to zatem rodzaj wymiany barterowej pomiędzy seniorem a studentem, który w zamian za udostępnienie pokoju dotrzymuje seniorowi albo seniorce towarzystwa oraz udziela pomocy (na przykład w sprzątanii czy robieniu zakupów). Rozwiązanie to jest coraz popularniejsze w Hiszpanii i we Francji – na tyle, że powoływane są specjalne organizacje (takie jak francuskie Ensemble 2 Générations – „Dwa pokolenia razem”) pośredniczące pomiędzy seniorem i studentem i popularyzujące ideę międzypokoleniowego mieszkania <sup>14</sup>. Pozytywnymi aspektami takiego rozwiązania jest zwiększanie wzajemnej tolerancji i współpracy międzypokoleniowej a także korzyści bezpośrednio obu stron: dla seniora – zapewnienie opieki i towarzystwa (co jest szczególnie istotne w kontekście samotności osób starych), natomiast dla osoby młodej – bezpłatne lub bardzo nisko płacone miejsce mieszkania, często w atrakcyjnej okolicy.

Obserwując sytuację w Polsce, w tym preferencje lokalowe studentów, można przypuszczać, iż rozwiązanie to ma obecnie charakter incydentalny i nie cieszyłoby się dużym zainteresowaniem w przyszłości. Płatne stacje u osób starszych stanowią bowiem rozwiązanie niszowe, które studenci traktują raczej jako ostateczność, na co w pewnym stopniu mają wpływ stereotypy o problemowych seniorach oraz obiegowe opinie o tym, iż mieszkanie „na stacji” ogranicza swobodę. Z drugiej strony, seniorzy mogliby odnosić się nieufnie do propozycji zamieszkania z obcą osobą. Niemniej jednak stwierdzenia te mają jedynie charakter przypuszczeń – problemy te

---

<sup>14</sup> Por. M. Rębała, Francja: Starzy i młodzi w jednym stają domu, [http://wyborcza.pl/1,75477,17976202,Francja\\_starzy\\_i\\_mlodzi\\_w\\_jednym\\_stoja\\_domu.html](http://wyborcza.pl/1,75477,17976202,Francja_starzy_i_mlodzi_w_jednym_stoja_domu.html) [dostęp: 10.03.2016]; K. Wyrzykowska, Szalone domy starości we Francji, <http://swiat.newsweek.pl/szalone-domy-starosci-we-francji,73142,1,1.html> [dostęp: 10.03.2016].

mają przecież charakter uniwersalny a mimo to we Francji i Hiszpanii międzypokoleniowe zamieszkiwanie jest bardzo popularne. Ciekawym obszarem badań, byłyby zatem czynniki kulturowe decydujące o stopniu zainteresowania seniorów i studentów tego typu rozwiązaniem. Założyć można, że oprócz czynników kulturowych i osobowościowych dużą rolę odegrać mógłby tutaj aspekt finansowy – jeżeli zapłatą za mieszkanie byłaby rzeczywiście wyłącznie pomoc – wielu studentów, szczególnie tych w nienajlepszej sytuacji finansowej, mogłoby się zdecydować na tego typu umowę. Dla seniorów takie rozwiązanie również jest korzystniejsze finansowo niż skorzystanie z płatnego sektora usług opiekuńczych – pielęgniarek i opiekunek.

Warto zatem zastanowić się nad popularyzacją tej idei w kręgach seniorskich i studenckich. Dobrym sposobem na to wydaje się między innymi nawiązanie współpracy pomiędzy Samorządem Studenckim a Uniwersytetami Trzeciego Wieku i Klubami Seniora. Można również przypuszczać, iż pomysł ten zostanie w przyszłości wykorzystany komercyjnie i stworzone zostaną firmy zajmujące się pośrednictwem w „łączeniu” potencjalnych międzypokoleniowych współlokatorów.

## Podsumowanie

Przytoczone w powyższym rozdziale przykłady teleopieki, wspólnot mieszkalnych seniorów i międzypokoleniowego współlokatorstwa stanowić mogą pomost pomiędzy opieką formalną i nieformalną a nade wszystko niwelować niedostatki w podaży tradycyjnych form opieki. Dodatkowo, w większości rozwiązania te odpowiadają nowemu profilowi seniora – osoby samostanowiącej o sobie, niezależnej i posiadającej coraz większe zasoby wewnętrzne i zewnętrzne. Niestety jako rozwiązania stosunkowo nowe, a zatem nieobecne w świadomości społecznej, postrzegane są wciąż jako novum które seniorzy traktują raczej jako ciekawostkę niż realną propozycję wsparcia. W wielu przypadkach bariery stanowią rów-

niez kwestie finansowe (tak jak ma to miejsce w przypadku wdrażania teleopieki). Sytuacja, w której możliwość skorzystania z efektywnych form wsparcia opieki uzależniona jest tylko i wyłącznie od posiadanych finansów jest deprymująca. Należy mieć zatem nadzieję, że odpowiedzią na pojawiające się nowe rozwiązania, które skutecznie wspierają osoby stare, będzie stworzenie regulacji odnośnie ich dofinansowywania, tak by ich odbiorcami mogli być (w miarę możliwości) wszyscy zainteresowani seniorzy. Głównym zadaniem wydaje się tu jednak popularyzacja opisanych alternatywnych rozwiązań oraz ich profesjonalna koordynacja (szczególnie w przypadku wspólnego zamieszkiwania), która nie tylko usprawniłaby ich wykorzystanie, ale również pomogła zapobiegać ewentualnym nadużyciom.

## Bibliografia:

- Benek I., Architektoniczne problemy dostosowania przestrzeni mieszkaniowej dla osób starszych, [w:] *Przestrzenie starości*, red. M. Zrałek, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec, 2012, s.125-140.
- Gerke E., Głuszak B., *Mieszkalnictwo dla seniorów w Polsce – potrzeby i wyzwania*. Głos w sprawie, Wspólnota Robocza Związków Organizacji Socjalnych, 2013, [http://www.wrzos.org.pl/download/STANOWISKO\\_MieszkalnictwoSeniorka2013.pdf](http://www.wrzos.org.pl/download/STANOWISKO_MieszkalnictwoSeniorka2013.pdf) [dostęp: 10.03.2016].
- López D., Domènech M., *Embodying autonomy in a Home Telecare Service*, „Sociological Review” 2009, nr 56 (s2), s.181-195.
- Magdziak M., *Mieszkalnictwo dla osób starszych w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, „ARCHITECTURAE et ARTIBUS” 2009, nr 1, s. 38-45.
- Niezabitowska E., *Mieszkania dla ludzi starych i młodych w kontekście potrzeb i cyklu życia budynku mieszkalnego*, [w:] *Przestrzenie starości*, red. M. Zrałek, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec, 2012, s.106-124.
- Ptak-Chmielewska A., *Stan, struktura i dynamika ludności Polski według prognozy GUS za lata 2003-2030 oraz prognozy ONZ za lata 2000-2050*, [w:] „Zeszyt nr 9. Sekcji Analiz Demograficznych” 2004, s. 7-27.
- Rębała M., *Francja: Starzy i młodzi w jednym stają domu*, [http://wyborcza.pl/1,75477,17976202,Francja\\_starzy\\_i\\_mlodzi\\_w\\_jednym\\_stoja\\_domu.html](http://wyborcza.pl/1,75477,17976202,Francja_starzy_i_mlodzi_w_jednym_stoja_domu.html) [dostęp: 01.06.2015].

- Rudnicka M., Surdej A., *Gospodarka senioralna. Nowy sektor gospodarki narodowej w Polsce*, Centrum im. Adama Smitha, Warszawa, 2013, s.12-13.
- Stonawski M., *Stan, struktura i dynamika ludności świata według prognozy ONZ za lata 2000-2050*, [w:] „Zeszyt nr 9. Sekcji Analiz Demograficznych” 2004, s. 83-117.
- Straś-Romanowska M., *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa 2014, s. 263-292.
- Szczyt M., Kowalska M., *Stan, struktura i dynamika ludności w Europie według prognozy ONZ za lata 2000-2050*, [w:] „Zeszyt nr 9. Sekcji Analiz Demograficznych” 2004, s. 33-73.
- Wyrzykowska K., *Szalone domy starości we Francji*, <http://swiat.newsweek.pl/szalone-domy-starosci-we-francji,73142,1,1.html> [dostęp: 10.03.2016].
- <http://www.budowaroku.pl/laureaci/2010/nagroda-iii-stopnia/15-2010/nagroda-iii-stopnia/48-srodowiskowy-dom-emeryta-w-poznaniu-przy-ul-drewlanskiej-10.html> [dostęp: 10.03.2016].
- <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/425550,Miasta-buduja-osiedla-seniorow> [dostęp: 10.03.2016].
- <http://www.zdaniemseniора.pl/telepieka-aniol-stroz-dla-seniorow/> [dostęp: 10.03.2016].



AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA

Zakład Poradnictwa Społecznego,  
Wydział Studiów Edukacyjnych, UAM Poznań

---

## **„Dziecko z dzieckiem z domu dziecka” – stygmatyzacja i autostygmatyzacja a szanse życiowe małoletnich matek, byłych wy- chowanek placówek opiekuńczo- wychowawczych<sup>1</sup>**

**ABSTRACT:** Agnieszka Skowrońska-Pućka, *„Dziecko z dzieckiem z domu dziecka” – stygmatyzacja i autostygmatyzacja a szanse życiowe małoletnich matek, byłych wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych* [“A Child with a Child from an Orphanage” – Stigmatisation and Self-stigmatisation vs. Life Opportunities of Minor Mothers, Former Wards of Childcare Facilities]. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, nr 20, Poznań 2018. Pp. 213-235. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

This article is theoretical and empirical in character, presents fragments of authoritative quality versions devoted to issues of teenage motherhood implemented by caregivers. The issues involved are stigmatization and autostigmatization of girls who became mothers before the age of eighteen, and additionally with their children in care and education facilities. Stigmatization practices were presented in the context of the chances and fate of former pastors of care and educational institutions that were mothers of teenage mothers.

---

<sup>1</sup> Takiego sformułowania użyła jedna z kobiet, była wychowanka placówki opiekuńczo-wychowawczej biorąca udział w prowadzonych przeze mnie badaniach, mając na myśli urodzenie dziecka przed osiągnięciem pełnoletności i pobyt, wraz z dzieckiem, w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

**KEY WORDS:** minor mother, care and education institution; stigmatization; self-stigma; exclusion; marginalization

## **(Auto)stygmatacja, samospelniajace sie prorocstwo – wprowadzenie w problematyke**

W kazdym spoleczenstwie, jak zauwaza Iwona Przybyl, wystepuje system aksjologiczno-normatywny, w mysl ktorego jego czlonkowie powinni postepowac. „To spoleczenstwo ustala kategorie i kompleksy cech postrzegane jako normalne i naturalne”<sup>2</sup>. Jak wskazuje dalej, to spoleczenstwo decyduje o tym, kto zostanie dewiantem<sup>3</sup>.

W polskim spoleczenstwie, mimo, iz ceni ono wartosci zwiazane z macierzynstwem nie dostrzega sie wartosci macierzynstwa nastolatkow, nadajac mu rozne etykiety. Maloletnie matki, wychowanki placowek opiekuńczo-wychowawczych mozna zaliczyc do grona osob stygmatyzowanych, czyli tych, ktore posiadaja spoleczny atrybut glęboko je dyskredytujacy i ktore sa postrzegane jako niepelnowartosciowe z tego powodu<sup>4</sup>. Co istotne w przypadku charakteryzowanej grupy, takim atrybutem moze byc zarowno umieszczenie w placowce opiekuńczo-wychowawczej, jak i (przed)wczesne urodzenie dziecka, a takze pochodzenie z rodziny dysfunkcyjnej. Stygmatacja spoleczna to „ proces lub doswiadczenie, w ktorym wiele form spolecznego zachowania lub atrybutow jest odbieranych subiektywnie jako spoleczna dezaprobata, stajac sie dyskredytujacymi w oczach innych i czyni mozliwym

---

<sup>2</sup> I. Przybyl, *Naznaczanie spoleczne i samonaznaczanie osob nieplodnych*, „Roczniki Socjologii Rodziny XV”, Poznan 2003, s. 44.

<sup>3</sup> I. Przybyl, *Naznaczanie spoleczne i samonaznaczanie osob nieplodnych*, „Roczniki Socjologii Rodziny XV”, Poznan 2003, s. 44.

<sup>4</sup> M. Świątkiewicz-Mośny, *Tozsamosc napietnowana. Socjologiczne studium mechanizmow stygmatyzacji i autostygmatyzacji na przykladzie kobiet z zespołem Turnera*, NI-MOS, Krakow 2010, s. 26; E. Czykwin, *Stygmat spoleczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 16.

wykluczenie z prawidłowych interakcji, co z kolei powoduje dysfunkcję tożsamości<sup>5</sup>. Jak wskazuje E. Olszewska, powołując się na E. Goffmana, społeczeństwo nie wierzy w to, że osoba dotknięta stygmatem, czy inaczej napiętnowana jest w pełni człowiekiem. Wierząc w słuszność swoich (przed)założeń, stosuje wobec danej jednostki rozmaite formy dyskryminacji, przez co skutecznie zmniejsza jej życiowe szanse. Proces ten sprawia, iż u jednostek i grup poddanych procesowi naznaczania i stygmatyzacji wytwarza się negatywny obraz własnego Ja, który może mieć wpływ na ich przyszłe decyzje i postępowanie<sup>6</sup>. Jak wskazuje E. Czykwin „(...) stygmat staje się fundamentem obrazu siebie. Oznacza to dla osoby, iż staje się on źródłem depresji, poczucia dyssatisfakcji, przygnębienia, poczucia bezsensu własnego życia, złości, zniechęcenia i innych przykrych doznań, które mają dodatkowo tendencję do generalizowania na wszelkie inne działania i myśli. Ponadto stygmat może wiązać szereg myśli, postaw i oczekiwań co do własnej osoby, rozbudowując obraz siebie jako (...) zranionej osobowości czy osobowości negatywnej. Jeśli różne aspekty obrazu siebie zostają zdominowane przez stygmat, tworzy się schemat percepcyjny ukierunkowujący autopercepcję osoby, w którym dominującą kategorią staje się naznaczenie. W ten sposób oślepiająca funkcja stygmatu staje się na tyle znacząca, że osoba może nie dostrzegać innych własnych atrybutów. Oślepiająca funkcja stygmatu, a więc widzenia siebie przez jego pryzmat, ulega internalizacji.”<sup>7</sup> Wpisywaniu jednostki w określoną, nadaną przez społeczeństwo, rolę służy także mechanizm samospełniającego się proroctwa (samospełniającej się przepowiedni). Osoba zaczyna wierzyć w (często) początkową fał-

---

<sup>5</sup> E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 59-60 za: E. Goffman, *Pietno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2005, s. 31.

<sup>6</sup> por. E. Olszewska, *Stygmat przestępcy jako czynnik utrudniający readaptację społeczną byłych skazanych*, Resocjalizacja Polska 2012, nr 3, s. 174, 175.

<sup>7</sup> E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 222.

szywą diagnozę i działa zgodnie z jej treścią<sup>8</sup>. Osoba, w omawianym przypadku małaletnia matka, wychowanka placówki opiekuńczo-wychowawczej, której przypisuje się etykietę (najpierw dziecka z rodziny dysfunkcyjnej, potem małaletniej matki, wychowanki placówki socjalizacyjnej) zaczyna być izolowana i odsuwana od uczestnictwa w grupach konformistycznych, w tym przypadku grup rówieśników, nieposiadających dzieci, na skutek społecznego ostracyzmu<sup>9</sup>. „Społeczna widownia informuje tym samym jednostkę o jej nonkonformistycznym zachowaniu, utwierdzając ją w dewiacji i oczekując dalszych zachowań tego typu”<sup>10</sup>.

Oprócz zmian w postrzeganiu osoby dotkniętej stygmatem przez otoczenie, niezwykle ważne są także zmiany w obrazie własnego Ja dokonujące się na skutek społecznych ocen. Doświadczenie stygmatu, jak wskazuje Elżbieta Czykwin<sup>11</sup> obniża poczucie kontroli, co nie pozostaje bez wpływu na budowane przez jednostkę interakcje z innymi osobami. „Supremacja stygmatu, (...) może prowadzić do podejmowania przez nosiciela piętna działań autoizolacyjnych, przez co dotychczasowe jego interakcje ulegają spłyceciu, osłabieniu lub zerwaniu. Hipertrofia negatywnej etykiety może mieć poważne konsekwencje, gdyż staje się ona permanentnym elementem obrazu samego siebie, wchodząc w skład nowej tożsamości”<sup>12</sup>. Autostygma-

---

<sup>8</sup> E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

<sup>9</sup> Jego skalę możemy poznać analizując fora internetowe na których małaletnie matki szukają wsparcia i pomocy (por. A. Skowrońska-Pućka, *Nastoletnie macierzyństwo – charakterystyka fenomenu na podstawie analizy cyberprzestrzeni*, [w:] „Społeczeństwo internautów a kultura globalna. Młody użytkownik w sieci”, M. Kalczyńska, A. Rajchel (red). Opole 2014; A. Skowrońska-Pućka, *Przemiany macierzyństwa. Obraz nastoletniego macierzyństwa w sieci*, [w:] *Współczesna rodzina. Szanse-Zagrożenia-Kierunki przemian*, red. K. Pujer, Wydawnictwo Exante, Wrocław 2016.

<sup>10</sup> E. Olszewska, *Stygmat przestępcy jako czynnik utrudniający readaptację społeczną byłych skazanych*, *Resocjalizacja Polska* 2012, nr 3, s. 177.

<sup>11</sup> E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 224.

<sup>12</sup> P. Chomczyński, *Problem etykietowania i stygmatyzacji wśród wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Socjologiczna analiza zjawiska*, „*Studia Socjologiczne*”, 2015, nr 4, s. 209.



tyzacja może skutkować obniżoną samooceną i stanowić główną przeszkodę w pełnieniu ról społecznych, w pracy i w życiu osobistym. Autostygmatyzacja usuwa działanie nadziei, dobrej samooceny i morale oraz obniża jakość życia.<sup>13</sup> Co znamienne, posiadanie społecznie nietolerowanej cechy może prowadzić do systematycznej zmiany obrazu własnego Ja, do wykształcenia się nowej tożsamości organizowanej wobec faktu dewiacji, w omawianym przypadku (przed)wczesnej ciąży, pobytu w placówce, niezależnie od naznaczenia dokonywanego bezpośrednio przez otoczenie.<sup>14</sup>

Jak wskazuje Iwona Przybył, powołując się na E. Pfuħla, aby doszło do samonaznaczania, czyli tzw. naznaczenia symbolicznego, powinny być spełnione trzy warunki: świadomość istnienia reguł, świadomość, że postępuje się w nie aprobowany sposób oraz świadomość, że „tacy” ludzie są nisko oceniani. Wyniki prowadzonych przeze mnie badań, choć wątek związany ze stygmatyzacją nie został wówczas zaakcentowany, wskazują, że wszystkie te warunki, w przypadku badanej przez mnie grupy, zostały spełnione. Co powinno niepokoić, ponieważ może oznaczać, że „jednostka naruszająca normę może zacząć etykietować się zgodnie z pejoratywnym znaczeniem, jakie kultura przypisuje danemu zachowaniu.”<sup>15</sup>

## Metodologia badań własnych<sup>16</sup>

Przedmiotem, prezentowanych tu jedynie bardzo fragmentarycznie, badań realizowanych w latach 2013-2014 uczyniłam doświadczenie (przed)wczesnego macierzyństwa, które wpisało się na

---

<sup>13</sup> P. Malik, 2010 <http://www.psychiatria.pl/wiadomosc/schizofrenia-a-autostygmatyzacja/8585> [dostęp 20.06.2017].

<sup>14</sup> M. Sajkowska, *Stygmat instytucji: społeczne postrzeganie wychowanków domów dziecka*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 1999.

<sup>15</sup> I. Przybył, *Naznaczenie społeczne i samonaznaczenie osób niepełnych*, „Roczniki Socjologii Rodziny XV”, Poznań 2003, s. 50.

<sup>16</sup> A. Skowrońska-Pučka (*Przed*)wczesne macierzyństwo-perspektywa biograficzna. *Diagnoza, pomoc i wsparcie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 128-137.

stałe w biografii małych dziewcząt, wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych. Będąc w bezpośrednim kontakcie z dziewczętami, które doświadczyły (przed)wczesnego macierzyństwa, a także w związku ze specyfiką i charakterem przedmiotu badań oraz podjętych problemów badawczych oscylujących wokół realizowanego w warunkach instytucjonalnych „trudnego macierzyństwa”, a również ze względów metodologicznych oraz humanistycznych, dla celów realizacji badania wybrałam jakościowy sposób prowadzenia weryfikacji empirycznych. Metoda biograficzna pozwoliła na poznanie swoistego rodzaju trajektorii życia dziewcząt, których wspólnym doświadczeniem stało się (przed)wczesne macierzyństwo. Technika, którą zastosowałam w trakcie prowadzenia weryfikacji empirycznych, był wywiad pogłębiony.

W badaniach skoncentrowałam się na następujących celach badawczych:

1. Opisanie problemów oraz doświadczeń związanych z krytycznymi wydarzeniami życiowymi, jakimi są umieszczenie małej dziewczynki w placówce opiekuńczo-wychowawczej (co wiąże się z ograniczeniem lub pozbawieniem władzy rodzicielskiej jej rodziców), (przed)wczesna ciąża, a tym samym (przed)wczesny obowiązek macierzyński.
2. Ujawnieniu subiektywnego sposobu spostrzegania i interpretowania sytuacji kryzysu poprzez małe matki. Dotarciu do znaczeń i sensów przypisywanych przez małe matki (przed)wczesnemu macierzyństwu. Poznanie znaczenia, jakie nadało ich życiu macierzyństwo.
3. Ukazaniu towarzyszących wydarzeniu emocji, przeżyć, demonstrowanych zachowań i reakcji podejmowanych przez małe matki.
4. Ustaleniu potrzeb w zakresie wsparcia społecznego (nieformalnego i instytucjonalizowanego) małych matek.
5. Uzyskaniu informacji na temat efektywności systemu profilaktycznego i pomocowego adresowanego do małych matek.

6. Określeniu głównych kierunków tworzenia systemu wsparcia dla małoletnich matek oraz ich dzieci (z uwzględnieniem ich specyficznej sytuacji życiowej).

Dokonałam celowego doboru próby badawczej. W badaniach uczestniczyły kobiety, które spełniły następujące warunki:

- zaszły w ciążę lub urodziły dziecko przed lub w wieku lat osiemnastu, dodatkowo przed, w trakcie ciąży lub z dzieckiem trafiły do placówki opiekuńczo-wychowawczej na skutek ograniczenia lub pozbawienia władzy rodzicielskiej ich własnych rodziców lub opiekunów;
- wyraziły pisemną zgodę na przeprowadzenie badań i wykorzystanie uzyskanych od nich informacji do celów naukowych;
- przebywały z dzieckiem w placówkach opiekuńczo-wychowawczych (lub innych instytucjach) na skutek ograniczenia lub pozbawienia władzy rodzicielskiej ich własnych rodziców dłużej niż dwa lata;
- w momencie prowadzenia badania upłynęły co najmniej dwa lata od opuszczenia przez nie placówki;
- kontakt podejmującego badanie z badanym był na tyle głęboki, obie strony darzyły siebie zaufaniem, pozwalającym na uzyskanie szczerych i wiarygodnych informacji.

Terenem badań uczyniłam naturalne środowisko badanych matek, które same wskazały. Najczęściej były to mieszkania rodziców narratorek, ich własne mieszkania lub teren instytucji udzielających im wsparcia. Dzięki temu badane kobiety czuły się bezpiecznie i komfortowo, a badacz miał szanse na jednoczesne pozyskiwanie danych empirycznych przez obserwację.

## „Dziecko z dzieckiem z domu dziecka” – wielość etykiet – perspektywa widowni<sup>17</sup> i aktora

Wiek XXI to czas rosnącej społecznej akceptacji modelu życia, w którym najpierw zdobywa się coraz wyższe wykształcenie, wszechstronne kwalifikacje zawodowe, niezależność finansową i mieszkaniową, odsuwając tym samym w czasie decyzję o założeniu rodziny. Równolegle mamy jednak do czynienia, z coraz bardziej powszechnym i widocznym obniżeniem wieku inicjacji seksualnej i w konsekwencji bardzo wczesnymi, lub nawet, jak podkreślają badacze tej problematyki, (przed)wczesnymi ciążami w przypadku bardzo młodych dziewcząt – nastolatek.<sup>18</sup> Mimo, że polskie społeczeństwo bardzo ceni wartości związane z macierzyństwem, w przypadku nastolatków traci ono swoją absolutną wartość. Problemy tej grupy zdają się być niedostrzegane lub „funkcjonują w świadomości społecznej jako obraz złożony z sensacyjnych, bulwersujących faktów nagłośnionych przez media, jako efekt wyuzdanej, niczym nieograniczonej, podejmowanej przez nastolatków pod wpływem alkoholu i narkotyków aktywności seksualnej”<sup>19</sup>, co przyczynia się i wzmacnia stereotypowe spostrzegania tej grupy, a

---

<sup>17</sup> Aby uzyskać perspektywę widowni, powołuję się na fragmenty wypowiedzi zaczerpnięte z forów internetowych, gdzie małe matki szukają wsparcia i pomocy. W badaniu prowadzonym przeze mnie brały bowiem udział jedynie matki, które spełniły wyżej wskazane warunki.

<sup>18</sup> por. P. Bunio-Mroczek, *Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym* (PDF) 2010, K. Wąż, *Spółeczno-kulturowy kontekst zjawiska (przed)wczesnego rodzicielstwa*, [w:] *Kultura mediów, ciało i tożsamość- konteksty socjalizacyjne*, red. W. Jakubowski, S. Jaskulska, Impuls, Kraków, 2011, s. 133-136, P. Szukalski, *Nastoletnie macierzyństwo we współczesnej Polsce*, „Polityka społeczna 2001, nr. 1. (PDF).

<sup>19</sup> Z. Izdebski, T. Niemiec, K. Wąż, *(Zbyt)młodzi rodzice*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa 2011, s. 9; M. Andrzejewski, *Podstawy prawne ochrony macierzyństwa w Polsce status prawny małoletnich matek i nieletnich matek*, [w:] *Sytuacja prawna, społeczna i wychowawcza nieletnich ciężarnych i nieletnich matek przebywających w placówkach resocjalizacyjnych*. (Raport z realizacji projektu „Chcę być z Tobą Mamo!”, red. A. Sikora, M. Konopczyński, Warszawa 2013, PDF, s. 88-89).

także może prowadzić do izolacji społecznej, determinując ich losy życiowe.

Kiedy ciąża pojawia się w wieku nastoletnim, a młoda dziewczyna (sama nieprzygotowana do pełnienia roli matki) nie może liczyć na pomoc rodziny, która na skutek negatywnych, gwałtownie dokonujących się przemian nie jest w stanie realizować swych podstawowych funkcji, konieczna staje się najpierw kontrola, a w konsekwencji także interwencja pomocowych instytucji państwowych. Ostateczną formą pomocy rodzinie i małoletniej będącej w ciąży lub małoletniej matce z dzieckiem jest umieszczenie ich w instytucjonalnym systemie pieczy zastępczej. Warto w tym miejscu zauważyć, że jest to sytuacja niezwykle trudna dla małoletniej dziewczyny, która w jednym czasie doświadcza silnych emocji związanych z samą adolescencją, a także (często) nieplanowaną ciążą, umieszczeniem w placówce opiekuńczo-wychowawczej, odseparowaniem od rodziny i koniecznością adaptacji w nowych instytucjonalnych warunkach (jakże odmiennych od tych panujących w rodzinach pochodzenia) oraz rozpoczęcia nauki w nowej szkole w roli dziecka z dzieckiem z domu dziecka.

[Iga] *Ja do placówki trafiłam od razu – prosto ze szpitala z niemowlęciem pojechałam do placówki. Ja się wszystkiego bałam. Ciężko było, bardzo... Wszystko nowe... znaczy się nieznanne... Buzujące hormony. Nowa placówka, małe dziecko, koleżanki i koledzy i na to wszystko jeszcze nowa szkoła...*

[Angelika] (...) *Najgorsze było to, że poszłam do nowej szkoły i w ciąży i czułam się tak dziwnie. Wchodzę do tej szkoły i czuje się źle... Czuje się jakby wszyscy na mnie patrzyli i myśleli nie wiadomo co. Nie było to dla mnie przyjemne. Nie, nie, nie. Pamiętam, że weszłam do klasy i pani mnie przedstawiała, że nowa uczennica... Na szczęście nie powiedziała, że z placówki, albo coś takiego, bo to już by było w ogóle... zapadłabym się chyba pod ziemię. Klasa dopiero po jakimś czasie dowiedziała się, że jestem z placówki, ale zobaczyli młodą dziewczynę w ciąży to na pewno wiedzieli, że przyjechała do (pada nazwa placówki).*

*Pamiętam, że na przerwie kilka osób podeszło, przywitało się, ale i tak czułam się dziwnie... że sobie myślą coś innego niż mówią...*

Narracja Angeliki potwierdza, iż „pobył w placówce opiekuńczo-wychowawczej pozostawia piętno na dziecku, które czuje, że jest postrzegane wśród nauczycieli i rówieśników w inny sposób niż dziecko z normalnej rodziny.”<sup>20</sup>

Grupa małoletnich matek, na co wskazują badacze omawianej problematyki, jest bardzo różnorodna. Różnią je pochodzenie społeczne, pozycja socjoekonomiczna i zaplecze finansowe z tym związane, sytuacja relacyjna w rodzinach pochodzenia, warunki mieszkaniowe itp. Jednak, jak się wydaje, cechą dla nich wspólną i charakterystyczną są etykiety, których doświadczają z uwagi na zaistnienie (przed)wczesnej ciąży, a tym samym pojawienie się (przed)wczesnego obowiązku macierzyńskiego.

Jednym z najsilniej oddziaływujących źródeł etykiet i najdotkliwiej odczuwanych konsekwencji zaistnienia (przed)wczesnego obowiązku macierzyńskiego, obok rodzących się w nastolatce obaw i leków jest ciągle odczuwana presja ze strony społeczeństwa. Młode dziewczęta spotykają się z „nieprzychylnym spojrzeniem opinii publicznej z powodu niedostosowania się do norm społecznych i religijnych, które zakładają, że tylko pełnoletnia kobieta i to po zlegalizowaniu związku ze swoim partnerem może urodzić dziecko.”<sup>21</sup> Badania Pauliny Bunio-Mroczek wskazują, że charakteryzowane dziewczęta nie mają rozległej sieci relacji społecznych.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> M. Prokosz, *Dziecko osamotnione i sieroce. Między rodziną pochodzenia a rodzinną formą opieki*, [w] *Człowiek w sytuacji (bez)nadziei – konteksty teoretyczne i praktyczne*, red. R. Bibik, A. Urbaniak, Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy, Legnica (PDF), 2011, s. 13.

<sup>21</sup> M. Bidzan, *Nastoletnie matki. Psychiczne aspekty ciąży, porodu i położu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 66.

<sup>22</sup> por. P. Bunio-Mroczek, *Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym* (PDF) 2010, s. 18; A. Resler, *Dzieci mają dzieci*, „Psychologia w szkole”, nr 4, 2014, s. 14.

Przyczynia się to wystąpienia i wzmocnienia procesu piętnowania i stygmatyzacji tej grupy.

Nastoletnie matki atakowane są często na forach internetowych, gdzie szukają wsparcia i dobrego słowa. Poniżej przykład komentarza stanowiący egzemplifikację w/w zjawiska<sup>23</sup>:

*to po coś dawała, nie dość, że w bardzo młodym wieku to jeszcze bez zabezpieczania się, wiesz jak takie dziewczyny są nazywane. Najgorzej mnie śmieszy taka patologia, gdzie dawać umie a do wychowywania ma babki , dziadki itp. Umiałaś się p\*\*\*\*\* to teraz sama sobie radź. Gdzie ty wyczytałaś, że należy d\*\*y dawać bez zastanawiania się w jakim wieku, komu itp. Czy ty widziałaś aby dziewczyna w tym wieku umierała z powodu braku seksu. Inne mogą o siebie zadbać a wy dające nie<sup>24</sup>*

Skala zjawiska w cyberprzestrzeni jest ogromna. Sądy wygłaszane na forach internetowych bywają bardzo okrutne.

*Negujemy te nastoletnie k\*\*\*\*\*?? Już odpowiadam ... aby nie myślały że ich czyn ujdzie im bezkarnie, aby reszta społeczeństwa widziała, iż nie należy tak robić..... wątpię, czy każda nastolatka, która wpadnie marzyła o dziecku wprost przeciwnie, lecz musi się z czasem z tym faktem pogodzić. (...) nie lubię (...) smarkul i w sumie żal mi was PRZEGRAŁYSZCIE ŻY-CIE i niech mi tutaj nikt nie wciska bajeczek, iż pięknie jest mieć bachora w wieku 16 – 18 lat (...).*<sup>25</sup>

Wrogie i nieprzyjazne postawy mogą w znacznym stopniu spotęgować u bardzo młodej matki poczucie wyalienowania – stan samotności. Problem stygmatyzacji i odrzucenia społecznego, który jest udziałem tych młodych dziewcząt, stanowi zagrożenie dla dalszego rozwoju i funkcjonowania nie tylko ich samych, ale również

---

<sup>23</sup> W każdym z przytoczonych fragmentów, zaczerpniętych z forów internetowych, zachowano oryginalną pisownię.

<sup>24</sup> Autor: nie umiera sie jak sie nie daj, [http://f.kafeteria.pl/temat.php?id\\_p=4729152](http://f.kafeteria.pl/temat.php?id_p=4729152) [dostęp: 12.01.2014]

<sup>25</sup> Autor: Anonim <http://www.papilot.pl/historie-czytelniczkek/6376/Wasze-listy-Nie-ponizajcie-nastolatek-w-ciazy/2.html> [dostęp 22.07.2013].

ich dzieci. Małgorzata Karwowska wskazuje, że matki „osamotnione, niemające wsparcia ze strony ojca dziecka i innych członków rodziny, wyizolowane w swoim środowisku lokalnym i niemające powiązań społecznych z tym środowiskiem zwykle źle radzą sobie z wypełnianiem macierzyństwa (...). Stają się matkami macierzyńsko niewydolnymi i opóźnionymi w stosunku do oczekiwań społecznych dotyczących macierzyńskiej roli. W konsekwencji wzrastające pod ich opieką dzieci także rozwijają się w zbyt wolnym tempie. Bowiem, mają niedostatek bodźców stymulujących ich rozwój, narażone są na dyskomfort niepełnowartościowego macierzyństwa, a osłabione więzi i zaburzenia wewnątrzrodzinne generują zaburzenia ich zdrowia i rozwoju psychoruchowego.”<sup>26</sup>

Warto zaakcentować, iż zarówno w literaturze, jak i codziennej rzeczywistości rzadko docenia się fakt podjęcia przez małe matki, bardzo dla nich trudnej, decyzji o urodzeniu i wychowaniu dziecka. Alicja Skowrońska-Zbierchowska i Mariola Bidzan wskazują, że także w szkołach są ośmieszane i wytykane palcami<sup>27</sup>, w tym także przez nauczycieli i pedagogów. M. Bidzan pisze „wprawdzie zmieniły się czasy (i przepisy) i dziewczyna będąca w ciąży nie jest już usuwana ze szkoły, „by nie siać zgorznienia”, jednak dość często daje się jej do zrozumienia, jak niewłaściwe jest jej postępowanie”.<sup>28</sup> Potwierdzają to także wyniki innych badań.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> M. Karwowska, *Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2007, s. 53.

<sup>27</sup> Należy zaznaczyć, na co wskazują prowadzone przez mnie weryfikacje empiryczne, że sytuacja w tym zakresie ulega poprawie. Cięża w wieku nastoletnim nie musi wiązać się z zakończeniem nauki. Dowodzą tego także wyniki badań Instytutu Socjologii UAM, prowadzonych wśród małych matek, z których wynika, że w przyjaznym otoczeniu 85% z nich może po urodzeniu dziecka kontynuować naukę (S. Królikowska, *Sytuacja społeczna młodocianych matek*, „Dysfunkcje Rodziny. Roczniki Socjologii Rodziny” XXI, 2011, s. 95-97, A. Resler, *Dzieci mają dzieci*, „Psychologia w szkole”, nr 4, 2014, s. 15.

<sup>28</sup> M. Bidzan, *Nastoletnie matki. Psychiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 37.



Analizując wyniki weryfikacji wspomnianych autorek poznajemy historie młodych dziewcząt odrzuconych przez nauczycieli i kolegów, zachęcanych do zmiany szkół lub przerwania nauki, co argumentowane było negatywnym lub demoralizującym wpływem na pozostałych uczniów. Młode matki lub nastolatki oczekujące narodzin dziecka z nietolerancją, wrogością spotykają się nie tylko ze strony nauczycieli, pedagogów, dyrektorów, ale także młodzieży szkolnej i ich rodziców. Naciski tych ostatnich (często) prowadzą do przerwania nauki.<sup>30</sup>

*(...) mam właśnie taki przypadek, że moja koleżanka jest w ciąży. Kończymy właśnie drugą klasę, a ona zdecydowała, że chce urodzić i wrócić do szkoły i zdać maturę. (...) Tu szkoła stawia trudności, w szczególności dyrekcja i wychowawca, wmawiają dziewczynie, że sobie nie poradzi. Pani dyrektor łaskawie proponuje urlop roczny lub szkołę zaoczną, niby to w trosce o dobro dziecka, a tak naprawdę chce się pozbyć problemu. (...) buntuje nauczycieli, pedagoga, pielęgniarki i wychowawczynię przeciwko niej, (...). Zero jakiegokolwiek wsparcia i pomocy. Dziewczyna tylko się niepotrzebnie denerwuje i nie może poświęcić się nauce, kiedy jeszcze może.*<sup>31</sup>

Jedna z dziewcząt biorących udział w prowadzonych przeze mnie badaniach zaakcentowała negatywne zachowanie grupy rówieśniczej:

[Daria] (...) tylko w klasie niektóre dziewczyny, które się panoszyły po szkole wyzywały mnie, że nie mam co robić – tylko sobie dzieci robić.

[Julia] Stałam zawsze z boku, w cieniu. Wiedziałam, co one wszystkie (koleżanki z klasy) o nie myślą i nie było to miłe...

---

<sup>29</sup> Por. A. Skowrońska-Zbierchowska, *Doświadczenia małoletnich rodziców. Aspekty socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010.

<sup>30</sup>Należy pamiętać o niskich osiągnięciach szkolnych (charakterystycznych dla tej kategorii młodzieży) już przed ciążą, braku motywacji do nauki, pochodzeniu społeczno-ekonomicznym – co także nie pozostaje bez wpływu, a często ułatwia decyzję o porzuceniu szkoły i dalszej edukacji.

<sup>31</sup>Autor: Licealistka <http://szkola.wp.pl/kat,108836,title,Ciaza-szkole,wid,12353076,wiadomosc.html?ticaid=110ff2> [dostęp 22.07.2013].

Inna zwróciła uwagę na nieprofesjonalne zachowanie nauczyciela:

[Mirka] *Generalnie było dobrze, tylko pedagog głupio mi tam jakoś dogadała, właśnie, że z ciążą, że poszłam w ślady siostry, coś takiego...*

[Asia] *Raz tylko pamiętam, jak ksiądz po religii, coś mi tam dogadał, że taka młoda z dzieckiem, że wstyd i coś tam...*

Brak wsparcia w środowisku szkolnym niepokoi, ponieważ, na co wskazują weryfikacje empiryczne, to właśnie wychowawcy klas, nauczyciele, tworząc przyjazną, ciepłą, pełną akceptacji i zrozumienia atmosferę mogą załagodzić poczucie izolacji, odręczenia i osamotnienia, tak silnie odczuwane przez nastolatki w ciąży i młode matki. A przez to pośrednio zmniejszać siłę oddziaływania stygmatu, ciężar etykiety i wpływać na wydłużenie czasu nauki, co ma niezwykle znaczenie dla ich dalszych losów.<sup>32</sup>

Kolejnym problemem, na który wskazują małe matki, jest dotkliwie odczuwana izolacja społeczna związana z odręceniem przez najbliższych. Oprócz wniosków płynących z badań w tym zakresie, egzemplifikacje istnienia zasygnalizowanego zjawiska może stanowić wpis małej matki na jednym z forów internetowych.

*Miałam przy sobie tylko jedną koleżankę, przyjaciółkę, która mnie wspierała i udzielała dobrych rad – nie zostawiła mnie, nie odsunęła się ode mnie.*<sup>33</sup>

Izolacja ma miejsce już czasie ciąży. Spowodowana może być dobrowolnym wycofaniem się z życia towarzyskiego młodej dziewczyny na skutek braku akceptacji ciąży, poczucia wstydu czy obaw, jak na wieść o ciąży zareaguje najbliższe otoczenie. Może to być

---

<sup>32</sup> por. A. Skowrońska-Zbierchowska, *Doświadczenia matoletnich rodziców. Aspekty socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010.

<sup>33</sup> Autor; Ona 182 <http://wizaz.pl/forum/showthread.php?t=620061> [dostęp: 22.07.2013]

także spowodowane złym stanem zdrowia przyszłej matki w czasie ciąży, na którą młody organizm nie był przygotowany. Wielokrotnie doświadczają również odtrącenia ze strony swoich partnerów (ojców dziecka)<sup>34</sup>.

[Angelika] *Jak ja jeszcze nie wiedziałam, że jestem w ciąży to był jakoś pierwszy, początek drugiego miesiąca, jakoś tak, to się rozstaliśmy, a ja po chwili dowiedziałam, się że jestem w ciąży. A to było już jak byłam w Pogotowiu Opiekuńczym.*

[Monika] *Byłam sama jeszcze będąc w ciąży. On bardzo szybko tam miał inną jakąś dziewczynę, a ja nie chciałam się o nic prosić...*

Po urodzeniu dziecka izolacja pogłębia się. Nowe, macierzyńskie obowiązki, które na nie spadają wymuszają podjęcie decyzji i dzielenie czasu między tym, co charakterystyczne dla tego etapu rozwojowego, czyli przyjaźniami, grupą rówieśniczą, życiem towarzyskim, a bardzo absorbującymi powinnościami młodej, dopiero uczącej się swojej roli, mamy. Niska samoocena nieletnich matek, uboższe umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej utrudniają nawiązanie nowych, kompensujących te zerwane, znajomości, których, jak wykazują prowadzone w tym zakresie badania, paradoksalnie bardzo potrzebują.<sup>35</sup> Ponadto szereg nowych obowiązków związanych z opieką nad niemowlęciem, przy jednoczesnym kontynuowaniu nauki i obowiązkami z tym związanymi, sprzyja „rozluźnianiu”, a w konsekwencji prowadzi do zerwania wcześniejszych znajomości. Utrata kontaktu z rówieśnikami a także sam pobyt w placówce socjalizacyjnej, wzmacnia proces izolacji. To zaś ułatwia proces piętnowania i stygmatyzacji ze strony społeczeństwa, co pogłębia i tak już w większości przypadkach występujące problemy emocjonalne u tej kategorii młodzieży. Izolacja może wy-

---

<sup>34</sup> por. M. Bidzan, *Nastoletnie matki. Psychiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, P. Bunio-Mroczek, *Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym* (PDF) 2010.

<sup>35</sup> por. M. Bidzan, *Nastoletnie matki. Psychiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 47.

stępować już w trakcie trwania ciąży, pogłębić się w okresie połogu. Jest to czas bardzo trudny dla nastoletnich matek. Kiedy to, oprócz częstych powikłań medycznych wynikających z ich młodego wieku, pojawia się także konflikt psychologiczny, co związane jest ze zmianą hierarchii wartości, brakiem dojrzałości społecznej i gotowości do pełnienia roli matki.<sup>36</sup> Trudną psychopedagogiczną sytuację małych matek potwierdzają wyniki badań Tomasza Kucharskiego oraz Magdaleny Palkij.<sup>37</sup> Wyniki, które uzyskały małe matki, potwierdzają w/w konsekwencje, których doświadczają w związku z ciążą, a także oddziaływaniem stereotypów. Badacze wskazali, iż charakterystyczne jest dla nich poczucie wyobcowania społecznego – postawa wycofania, trudności w nawiązaniu i podtrzymaniu satysfakcjonujących kontaktów interpersonalnych. Zwrócili uwagę, iż małe matki czują się niezrozumiane i samotne, często mają poczucie, że otoczenie się nad nimi zżęca. Ponadto wskazywali na wyobcowanie emocjonalne – poczucie nieszczęścia, apatii, potępienia powszechne w charakteryzowanej grupie. W porównaniu z ich bezdzietnymi rówieśniczkami charakteryzuje je niska samoocena. Małe matki, jak wynika z przeprowadzonych badań, są przekonane o tym, że życie surowo się z nimi obchodzi i nikt ich nie rozumie. Nie wierzą, że mogą być lubiane przez innych i coś wspólnie osiągnąć. Mają problem z otwarciem się, w grupie są mało aktywne w obawie przed ośmieszeniem i porażką.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> por. M. Bidzan, *Nastoletnie matki. Psychiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 68.

<sup>37</sup> T. Kucharski, M. Palkij, *Charakterystyka porównawcza wybranych cech osobowości młodocianych matek i uczennic liceum ogólnokształcącego*, [w:] *Środowisko – młodzież – zdrowie: pedagogiczne wymiary zagrożeń i rozwoju młodzieży*, red. J. A. Malinowski [i in.] Wydawnictwo „Akapit”, Toruń. s. 2007, s. 241.

<sup>38</sup> por. T. Kucharski, M. Palkij, *Charakterystyka porównawcza wybranych cech osobowości młodocianych matek i uczennic liceum ogólnokształcącego*, [w:] *Środowisko – młodzież – zdrowie: pedagogiczne wymiary zagrożeń i rozwoju młodzieży*, red. J. A. Malinowski [i in.] Wydawnictwo „Akapit”, Toruń. s. 247, A. Resler, *Dzieci mają dzieci*, „Psychologia w szkole”, 2014 nr 4 (PDF), s. 12-13, J.J McWhirter, *Zagrożona młodzież*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa 2005, s. 219; D. Kornas-Biela, *Oblicza*

Równie interesujących informacji, na temat emocjonalnej sytuacji małych matek dostarczają wyniki badań Tadeusza Rymiarza. Uzyskane wyniki pozwalają na sformułowanie wniosków, iż dla małych, niezamężnych matek charakterystyczna jest podejrzliwość i nieufność wobec innych ludzi, skłonność do zazdrości, uporu i negatywizmu, co często stanowi przyczynę nieporozumień i konfliktów w relacjach interpersonalnych. Badacz zwrócił uwagę, iż dla małych matek, charakterystyczna jest ponadto tendencja do obwiniania się, przeżywania osamotnienia, brak wiary we własne możliwości skutecznej realizacji zadań życiowych. Nastoletnie matki stosunkowo często doświadczają uczucia zniechęcenia i smutku oraz agresji kierowanej wobec samych siebie. Stosunkowo mała odporność na sytuacje stresowe jest źródłem negatywnych stanów emocjonalnych – przemęczenia, niepokoju, lęków, zmartwień, braku zaufania do siebie. Podwyższone napięcie wewnętrzne niewątpliwie utrudnia im przystosowanie się do wymagań i norm społecznych.<sup>39</sup> Trudną sytuację emocjonalną potwierdzają także inne weryfikacje empiryczne wskazując, iż grupę małych matek „charakteryzuje wysoki poziom niepokoju, poczucie przygnębienia, bezradności, brak wiary w skuteczność własnego działania oraz efektywnej realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych stanowią istotną barierę w przezwyciężaniu sytuacji kryzysowej i dążeniu do powodzenia życiowego.”<sup>40</sup>

---

*macierzyństwa*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1996, s. 133.

<sup>39</sup> por. T. Rymiarz, *Sytuacja emocjonalno-społeczna nieletnich matek wychowujących nieślubne dziecko*, [w:] *Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów. 2007, s. 190.

<sup>40</sup> T. Rymiarz, *Sytuacja emocjonalno-społeczna nieletnich matek wychowujących nieślubne dziecko*, [w:] *Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 190; O. Padąła, M. Podgórnica, M. Sadowska, A. Wdowiak, M. Piróg, M. Putowski, J. Zawislak, *Młotociane macierzyństwo jako problem medyczny i społeczny*, „European Journal of Medical”, 2014, nr. 2(3), s. 62-63, A. Resler, *Dzieci mają dzieci*, „Psychologia w szkole”, 2014, nr 4, s. 12.

## **Stygmatyzacja i autostygmatyzacja małoletnich matek, wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych a ich sytuacja życiowa – perspektywa aktora**

Stygmatyzacja a także autostygmatyzacja to przykład wieloetapowych procesów mogących prowadzić małoletnie matki do odrzucenia, dyskryminacji i wyłączenia z funkcjonowania w różnych dziedzinach życia społecznego, determinując tym samym ich losy życiowe. Znaczący omawianej problematyki zidentyfikowali szereg czynników społecznych mogących mieć wpływ na umacnianie się stereotypowego ich spostrzegania, a tym samym kształt aktualnej sytuacji życiowej w omawianym przypadku dotyczący byłych wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych, które w wieku nastoletnim zostały matkami. Należą do nich między innymi: odbiór społeczny, który w sytuacji małoletniej matki, mimo znacznego postępu w tym obszarze, nadal jest w większości negatywny; przekaz medialny dotyczący (przed)wczesnego macierzyństwa, który niestety skupia się na ukazywaniu dysfunkcji i złych praktyk w tym zakresie; uboga, jak wskazują weryfikacje empiryczne, sieć społeczna nastoletniej matki; postawa oraz funkcjonowanie rodziny i bliskich, w sytuacji wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych dodatkowo umacniająca ich gorsze położenie wyjściowe; (a wreszcie) sama małoletnia matka, która w omawianym przypadku naznaczona jest nie tylko piętnem rodzinnych ale także instytucjonalnych oddziaływań socjalizacyjnych, które nie pozostają bez wpływu na jej postawy, zachowania, podejmowanie decyzje i niską aktywność życiową.

Zjawisko stygmatyzacji i autostygmatyzacji nabiera szczególnie znaczenia w kontekście procesu usamodzielniania małoletnich matek i, co najważniejsze, jego efektów. Przekonane o swojej niskiej wartości, negatywnie oceniane przez społeczeństwo, posługujące się wiedzą stereotypową małoletnie matki, opuszczając placówki, jak wskazują liczne weryfikacje empiryczne, mają poważne problemy adaptacyjne, zagrożone są wykluczeniem społecznym i mar-

ginalizacją, czego przyczyną mogą być między innymi scharakteryzowane wyżej zjawiska.

Analiza narracji wskazuje, że część małych matek w wyniku ograniczających przekonań, autostygmatyzacji zaniechało kontynuowania nauki.

[Julia] *Ja bym chciała wrócić do szkoły, ale nie mam jak – oni (dzieci) są mali. Ja bym chciała ale najgorsze jest to, że nie mam jak. Musiałabym dojeżdżać do miasta (...) Musiałabym jeździć tam codziennie, a to by mi się też nie opłacało, bo zimą, tak co dzień z nimi jeździć to ciężko...*

Analiza narracji wskazuje, że dziewczęta zaniechały również szukania pracy, co skutkowało uzależnieniem się od partnerów lub instytucji pomocowych.

[Pola](...) *robię te cv i tak dalej, staram się, a ona (mama) do mnie: Tak ty znajdziesz prace już to widzę! Zamiast mnie wspierać i motywować to ona nastawia mnie bardziej negatywnie do tej sytuacji*

[Kasia] *No bądźmy szczerzy nie? Kto mnie przyjmie do roboty? No kto? Wiedząc, że mam małe dziecko... i czy to się w ogóle opłaca?*

Wyraźnie widoczny jest również pesymizm odnośnie życia osobistego, który przejawiał się brakiem wiary dziewcząt w możliwość nawiązania i utrzymania bliższej satysfakcjonującej relacji.

[Pola] *No było mi bardzo ciężko, myślałam sobie, że będę już sama, kto by chciał łaskę z dzieckiem i z cari mari (tak Pola określa placówkę w której przebywała), no strasznie mi brakowało tej drugiej osoby...*

Ograniczające przekonania prowadziły często do trwania w nieudanym związku.

[Daria] (...) *Gdybym miała gdzie iść to bym poszła, ale co? (...) więc skazana jestem na niego, jego braci i mamusię.*

Stygmatyzacja i autostygmatyzacja stanowią przykład samonapędzających się procesów rozwijających niekorzystne mechanizmy obronne. Internalizujące stygmę małoletnie matki, jak wykazały narracje, akceptują dyskryminujące postawy społeczne, co jeszcze bardziej obniża ich poczucie własnej wartości, doprowadzając do unikania jakichkolwiek wyzwania społecznych.

## Zakończenie

Losy dziewcząt można potraktować jako efekt nieudolnego prowadzenia procesu wdrażania do samodzielnego życia w placówce, braku współpracy między instytucjami pomocowymi, choć oczywiście należy zaakcentować również bierność rodzin wychowanków i samych dziewcząt a także wpływ naznaczania i stygmatyzacji. Nawet „w środowisku praktyków – pracowników służb społecznych i innych instytucji pomocowych, panuje przekonanie, że pobyt w placówce w większości przypadków skutkuje porażką – zakłada się, że osoby wychowane w warunkach instytucjonalnych najczęściej nie radzą sobie w życiu, lokując się na niskich pozycjach w strukturze społecznej, a dzieci byłych wychowanków powielają ich losy”.<sup>41</sup> Uzyskany, w prezentowanym tu jedynie fragmentarycznie badaniu, obraz życia byłych wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych, które zostały matkami przed osiągnięciem pełnoletniości, częściowo potwierdza tę tezę.

Na podstawie analizy różnych wymiarów aktualnej sytuacji życiowej badanych dziewcząt zidentyfikowano<sup>42</sup> zarówno przypadki osób, funkcjonujących „na marginesie” z racji kontynuacji trajektorijnych doświadczeń poprzednich generacji. Losy niektórych z nich można scharakteryzować używając metafory „chybotliwej łodzi” –

---

<sup>41</sup> A. Golczyńska-Grondas, *Biografie dorosłych wychowanków domów dziecka- próba analizy socjologicznej*, „Acta Universitatis Lodzianis Folia Sociologica”, nr 41, 2012, s. 9.

<sup>42</sup> za A. Golczyńska-Grondas, *Biografie dorosłych wychowanków domów dziecka- próba analizy socjologicznej*, „Acta Universitatis Lodzianis Folia Sociologica”, 2012, nr 41.



osiągnięta przez dziewczęta względna stabilizacja w pewnych wymiarach życia pozostaje jednak zagrożona w związku oddziaływaniem czynników, które mogą przyczynić się do uruchomienia nowej trajektorii. Inne to typowe „przedstawicielki working poor, które ułożyły sobie życie osobiste. Mimo różnych kłopotów i trudności w znacznej mierze o charakterze finansowym, udaje im się „wiązać koniec z końcem”, dzięki czemu ich osobista sytuacja jest stabilna.”<sup>43</sup> Wszystkie cechuje niska pozycja społeczno-ekonomiczna. O relatywnym sukcesie biograficznym nie można powiedzieć w żadnym z przypadków. Pytanie, na ile, na obecną sytuację mają wpływ również charakteryzowane wyżej zjawiska?

## Bibliografia

- Andrzejewski M, *Podstawy prawne ochrony macierzyństwa w Polsce status prawny małoletnich matek i nieletnich matek*, [w:] *Sytuacja prawna, społeczna i wychowawcza nieletnich ciężarnych i nieletnich matek przebywających w placówkach resocjalizacyjnych*. Raport z realizacji projektu „Chcę być z Tobą Mamo!”, red. A. Sikora, M. Konopczyński, Warszawa 2013.
- Bidzan M, *Nastoletnie matki. Psychiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Bunio-Mroczek P, *Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym* (PDF) 2010. <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/20777/Wzlot%20-%20Wczesne%20rodzicielstwo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 7.05.2018].
- Chomczyński P, *Problem etykietowania i stygmatyzacji wśród wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Socjologiczna analiza zjawiska*, „Studia Socjologiczne”, 2015, nr 4.
- Czykwin E, *Stygmat społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Goffman E, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

---

<sup>43</sup> A. Golczyńska-Grondas, *Biografie dorosłych wychowanków domów dziecka- próba analizy socjologicznej*, „Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica”, 2012, nr 41, s. 9-10.

- Golczyńska-Grondas A, *Biografie dorosłych wychowanków domów dziecka- próba analizy socjologicznej*, „Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica”, 2012, nr 41, 2012.
- Izdebski Z, Niemiec T, Wąż K, *(Zbyt)młodzi rodzice*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa 2011.
- Karwowska M, *Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2007.
- Kornas-Biela D, *Oblicza macierzyństwa*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1996.
- Kucharski T, Palkij M, *Charakterystyka porównawcza wybranych cech osobowości młodocianych matek i uczennic liceum ogólnokształcącego*, [w:] *Środowisko – młodzież – zdrowie: pedagogiczne wymiary zagrożeń i rozwoju młodzieży*, red. J. A. Malinowski [i in.] Wydawnictwo „Akapit”, Toruń. s. 2007.
- Malik P, 2010 <http://www.psychiatria.pl/wiadomosc/schizofrenia-a-autostygmatyzacja/8585> [dostęp 20.06.2017].
- McWhirter J.J, *Zagrożona młodzież*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa 2005.
- Olszewska E, *Stygmat przestępcy jako czynnik utrudniający readaptację społeczną byłych skazanych*, Resocjalizacja Polska 2012, nr 3.
- Padąła O, Podgórnjak M, Sadowska M, Wdowiak A, Piróg M, Putowski M, Zawislak J, *Młode matki macierzyństwo jako problem medyczny i społeczny*, „European Journal of Medical”, 2014, nr. 2(3).
- Prokosz M, *Dziecko osamotnione i sieroce. Między rodziną pochodzenia a rodzinną formą opieki*, [w:] *Człowiek w sytuacji (bez)nadziei – konteksty teoretyczne i praktyczne*, red. R. Bibik, A. Urbaniak, Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy, Legnica (PDF), 2011.
- Przybył I, *Naznaczanie społeczne i samonaznaczanie osób niepełnych*, „Roczniki Socjologii Rodziny XV”, Poznań 2003.
- Resler A, *Dzieci mają dzieci*, „Psychologia w szkole”, nr 4, 2014.
- Rymiarz T, *Sytuacja emocjonalno-społeczna nieletnich matek wychowujących nieślubne dziecko*, [w:] *Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów. 2007.
- Sajkowska M, *Stygmat instytucji: społeczne postrzeganie wychowanków domów dziecka*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 1999.
- Skowrońska-Pućka A, *Nastoletnie macierzyństwo – charakterystyka fenomenu na podstawie analizy cyberprzestrzeni*, [w:] *„Społeczeństwo internautów a kultura globalna. Młody użytkownik w sieci”*, M. Kalczyńska, A. Rajchel (red). Opole 2014.
- Skowrońska-Pućka A, *Przemiany macierzyństwa. Obraz nastoletniego macierzyństwa w sieci*, [w:] *Współczesna rodzina. Szanse-Zagrożenia-Kierunki przemian*, red. K. Pujer, Wydawnictwo Exante, Wrocław 2016.

- Skowrońska-Pućka A, (Przed)wczesne macierzyństwo-perspektywa biograficzna. Diagnostyka, pomoc i wsparcie, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Skowrońska-Zbierchowska A, *Doświadczenia małoletnich rodziców. Aspekty socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010.
- Szukalski P, *Nastoletnie macierzyństwo we współczesnej Polsce* „Polityka społeczna 2001, nr. 1. (PDF).
- Świątkiewicz-Mośny M, *Tożsamość napiętnowana. Socjologiczne studium mechanizmów stygmatyzacji i autostygmatyzacji na przykładzie kobiet z zespołem Turnera*, NIMOS, Kraków 2010.
- Wąż K, *Społeczno-kulturowy kontekst zjawiska (przed)wczesnego rodzicielstwa*, [w:] *Kultura mediów, ciało i tożsamość- konteksty socjalizacyjne*, red. W. Jakubowski, S. Jaskulska, Impuls, Kraków, 2011.

Netografia:

- Autor: nie umiera sie jak sie nie daj, [http://f.kafeteria.pl/temat.php?id\\_p=4729152](http://f.kafeteria.pl/temat.php?id_p=4729152) [dostęp: 12.01.2014]
- Autor: Anonim <http://www.papilot.pl/historie-czytelniczek/6376/Wasze-listy-Nie-ponizajcie-nastolatek-w-ciazy/2.html> [dostęp 22.07.2013].
- Autor: Licealistka <http://szkola.wp.pl/kat,108836,title,Ciaza-szkole,wid,12353076,wiadomosc.html?ticaid=110ff2> [dostęp 22.07.2013].
- Autor; Ona 182 <http://wizaz.pl/forum/showthread.php?t=620061> [dostęp: 22.07.2013].





MARTA NIEMIEC

Zakład Pedagogiki Specjalnej  
Wydział Pedagogiki i Psychologii  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

---

## Samoocena młodzieży z niepełnosprawnością wzroku w zakresie „ja perspektywicznego”

**ABSTRACT:** Marta Niemiec, *Samoocena młodzieży z niepełnosprawnością wzroku w zakresie „ja perspektywicznego”* [Self-perception of the prospective self in adolescents with visual disability]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 20, Poznań 2018. Pp. 237-254. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

A young person's perception of his past, present, and future life is shaped during his adolescence. The potential/prospective self of an adolescent includes his ideas and plans concerning his future life and, therefore, constitutes an important source of his motives for activity and development. This paper presents results of its author's own research on the ways in which adolescents with visual disability receiving special education in the Silesian Voivodship perceive their own future lives. The theoretical part of the paper contains an analysis of the concept of self-perception and related concepts. Special attention is paid to defining different kinds of self-perception, analyzing their functions, and indicating factors that determine their development during adolescence. An overview of selected pieces of research on the self-image of the blind and visually impaired people allowed a description of the influence of self-perception on social and personal functioning of adolescents with visual disability.

**KEY WORDS:** visual disability, adolescence, self-perception, „ prospective self/ potential self”

## Samoocena w kontekście procesu socjalizacji dzieci i młodzieży

Socjalizacja stanowi jeden z podstawowych czynników kształtowania zdolności przystosowawczych człowieka. Determinantów prawidłowego bądź zaburzonego procesu socjalizacji upatruje się najogólniej w czynnikach środowiskowych oraz indywidualnych.

Do bardzo istotnych (zwłaszcza w okresie dojrzewania) uwarunkowań wewnętrznych należy samoocena. Warto jednak pamiętać, że czynniki egzogenne oraz czynniki wewnętrzne (endogenne) nieustannie nawzajem się przenikają – samoocena wpływa bowiem na nasze relacje z otoczeniem, ale aprobata ze strony tegoż, także ma znaczenie w naszym postrzeganiu siebie.

Samoocena to wedle słów Małgorzaty Kupisiewicz: *postawa wobec siebie; zespół opinii o sobie określających, jak jednostka wartościuje samą siebie; subiektywna ocena własnych zdolności wykonywania różnych działań i zachowań*.<sup>1</sup> Autorka wymienia tak zwane przedmioty samooceny, a więc to, czego ona dotyczy i z czym się wiąże, jeśli chodzi o istotne elementy życia człowieka. Może ona, w swym najbardziej podstawowym podziale, dotyczyć warunków fizycznych, psychicznych i społecznych. Do pierwszych zaliczamy przede wszystkim aparycję, wygląd zewnętrzny, urodę, ale też sprawność fizyczną i zdrowie. Drugie dotyczą możliwości intelektualnych, naszych indywidualnych talentów i zdolności – tego, w czym czujemy się dobrze. Wreszcie trzecia grupa – warunki społeczne – wiąże się z sytuacją rodzinną, zawodową, przynależnością do grupy, stworzeniem sieci przyjaciół i znajomych. Do tych warunków niektórzy badacze dodają jeszcze status ekonomiczny oraz moralność, które jednak nie dla każdego są wykładnią wysokiego mniemania o sobie.

W literaturze przedmiotu spotykamy terminy pokrewne pojęciu samooceny, tj.: obraz własnej osoby, poczucie własnej wartości,

---

<sup>1</sup> M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2013, s.318.

miłość własna, samowiedza, „ja”, samoakceptacja, a co za tym idzie różne podejście do omawianego zagadnienia. Pojęcie samooceny definiuje się najczęściej jako termin obejmujący aspekt zarówno kognitywny jak i emocjonalny. W pozostałych przypadkach mamy do czynienia głównie ze sferą emocjonalną (np. poczucie własnej wartości, miłość własna) bądź poznawczą (np. obraz własnej osoby, samowiedza, samoświadomość), bądź też sferą działania człowieka (np. samoakceptacja) <sup>2</sup>. Ponadto badacze wyróżniają kilka cech/rodzajów samooceny, mając na względzie takie kryteria jak: wartość (pozytywna bądź negatywna), poziom (wysoki lub niski), trwałość (stabilność lub niestabilność), trafność (samoocena adekwatna bądź nieadekwatna), sądy i opinie na temat samego siebie (samoocena pewna i zagrożona). Kolejnym istotnym aspektem samooceny jest jej funkcja. Najważniejsza to działanie regulacyjne – wpływa bowiem na naszą życiową aktywność, napędza nas bądź hamuje, wyznacza tor naszych działań oraz poziom motywacji i aspiracji życiowych <sup>3</sup>. Kształtowanie się samooceny jest procesem długotrwałym, trwa niemal przez całe życie. Za najważniejszy okres jej rozwoju możemy uznać okres dzieciństwa i dorastania (dlatego warto „budować” samoocenę od możliwie najwcześniejszych lat życia, kiedy w dziecku zaczyna kształtować się poczucie jednostkowości, rywalizacji, indywidualnych talentów i predyspozycji). Mając na uwadze treści i strukturę obrazu własnej osoby oraz jego roli w regulacji zachowania, w okresie adolescencji i wczesnej młodości (lata 12-24), możemy mówić o tzw. *stadium wiedzy dojrzałej*. Dzięki rozwojowi myślenia abstrakcyjnego i nowej sytuacji społecznej, młodzież tworzy sobie obraz własnej osoby, przypominający strukturę hierarchiczną. W obrazie tym znajdują się sądy opisowe, samooceny, standardy osobiste i reguły komunikacji. W tym czasie

---

<sup>2</sup> D. Wosik-Kawała, *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2007, s.12-25.

<sup>3</sup> M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2013, s.318.

samowiedza zaczyna pełnić ważne funkcje regulacyjne<sup>4</sup>. Do najczęściej wymienianych w literaturze przedmiotu uwarunkowań społecznych wpływających na rozwój samooceny dzieci i młodzieży możemy zaliczyć czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym, porównywanie siebie z innymi ludźmi, obserwację własnego zachowania czy wreszcie wpływ grupy rówieśniczej.

Wpływ samooceny na zachowanie człowieka jest niezwykle istotny, warunkuje m.in. efektywność podejmowanych przez niego działań, wpływa na stosunki i relacje interpersonalne z innymi ludźmi. Istnieje współzależność między postawami wobec siebie a oceną i postawami wobec innych osób.<sup>5</sup> W związku z powyższym możemy mówić o osobach charakteryzujących się adekwatną/wysoką samooceną, których funkcjonowanie z innymi ludźmi będzie opierało się na akceptacji i korzystnych stosunkach interpersonalnych oraz o osobach z niewłaściwą (zanizowaną bądź zbyt wyidealizowaną/nieadekwatną) samooceną, których kontakty interpersonalne mogą być zaburzone.

Wysoka i adekwatna samoocena jest nie tylko niezbędnym warunkiem do prawidłowego przebiegu procesu socjalizacji, ale też prowadzi do tzw. samoakceptacji, a więc: *poczucia własnej wartości, samozadowolenia, pozytywnego nastawienia do siebie, połączonego zazwyczaj z przekonaniem o słuszności własnego sposobu myślenia, wartościowania i postępowania oraz akceptacją swojego wyglądu*<sup>6</sup>. Każdy człowiek, oprócz podstawowych potrzeb biologicznych, posiada też wewnętrzne potrzeby społeczne. Jedną z nich jest potrzeba akceptacji, jak pisze Halina Mielicka, związana z pozytywnym odzewem emocjonalnym ludzi na nasze zachowania jako jednostki. *Obserwacja reakcji ludzi na podejmowane przez jednostkę działania może spowodować zmiany w samoocenie i w związku z tym wyborach związanych z*

---

<sup>4</sup> J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1981, s.214-215.

<sup>5</sup> D. Wosik-Kawała, *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2007, s.39.

<sup>6</sup> M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2013, s.315.



*graniem ról społecznych* <sup>7</sup>. Istotny wpływ na naszą samoocenę ma zatem zaspokojenie takich potrzeb społecznych jak: potrzeba odzewu emocjonalnego oraz potrzeba bezpieczeństwa na dłuższą metę. Kiedy negatywnie oceniamy siebie w jakimś jednym, lub kilku aspektach, nie musi to wpływać na całokształt naszej samooceny. Dzieje się tak szczególnie w przypadku osób z tak zwaną wysoką złożonością Ja. Gdy przekonanie jednostki o braku własnej wartości zagraża całościowemu oglądowi siebie, szukają w sobie innych cech, które zrekompensują im to, co w ich mniemaniu jest brakiem, ułomnością, czy wadą. Jednostki o niskim poczuciu własnej wartości nie posiadają takiego „buforu”, dlatego ich samoocenę szczególnie łatwo jest obniżyć pozostałym członkom społeczeństwa.<sup>8</sup> Osobnym problemem jest zawyżona samoocena, która w skrajnych przypadkach może prowadzić do nawet do tyranii względem innych, czy przestępczości.

Warto podkreślić, że samoocena nie jest wartością stałą – w przypadku każdej jednostki zmienia się przez całe życie pod wpływem rozmaitych społecznych doświadczeń. To, ile jesteśmy „warci” określamy porównując się z innymi ludźmi oraz naszymi wyobrażeniami o sobie. Ponieważ nasza rzeczywistość ulega ciągłym, dynamicznym zmianom, człowiek musi wykazywać się dużą elastycznością, by nadażyć za społecznymi wzorcami. Warto wobec tego kształtować u dzieci i młodzieży w miarę stałe poczucie własnej wartości, które nie do końca zależeć będzie od zmiennych mód promowanych w mediach. Badacze określają ten proces jako *ważność posiadania trafnej wiedzy o samym sobie*. Jak można przeczytać u Wilhelminy Wosińskiej: *Posiadanie trafnej wiedzy o sobie jest optymalne z praktycznego punktu widzenia, gdyż zabezpiecza nas przed porażką. (...)*

---

<sup>7</sup> H. Mielicka, *Podstawy socjologii: mikrostruktury społeczne*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce, 2002, s.187-188.

<sup>8</sup> W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2004, s.67-68.

*pozwała także unikać pewnych sytuacji, a poszukiwać innych, bardziej zgodnych z własnymi możliwościami.*<sup>9</sup>

Zatem samoocena, jak już podkreślano, nie jest stałą wartością. Może zmieniać się wraz z wiekiem, otoczeniem, sytuacją socjalną, ekonomiczną, czy rodzinną (fakt ten ma istotne znaczenie w przypadku procesu socjalizacji dzieci i młodzieży). Oprócz tego, że ma moc kontrolowania naszego samopoczucia, wpływania na nasze stany emocjonalne, odbija się także w relacjach społecznych z otoczeniem.

### **Niepełnosprawność a samoocena młodzieży niewidomej i słabowidzącej – przegląd oraz analiza wybranych badań**

Jedną z najbardziej powszechnych i najczęściej występującą konsekwencją psychospołeczną niepełnosprawności w przypadku osób niewidomych i słabowidzących jest zaburzone poczucie własnej wartości. Wiąże się to z kolei, podążając za Romanem Ossowskim, z dwoma czynnikami życia: postrzeganiem siebie oraz postrzeganiem innych<sup>10</sup>. W przypadku samopostrzegania możemy mieć do czynienia z poczuciem bycia gorszym, niesamodzielnym, mniej inteligentnym, mniej ciekawym od ludzi „zdrowych”. Taki stan rzeczy nie ulegnie zmianie, dopóki osoba niewidoma nie zaakceptuje braku wzroku. Postrzeganie innych jest ściśle związane z postrzeganiem niewidomych przez osoby widzące. Jest to, innymi słowy, wzajemna interakcja, której nie sposób ściśle rozdzielić. Agresję i niechęć niewidomych może budzić zarówno obojętność, jak i nadopiekuńczość otoczenia.

---

<sup>9</sup> W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2004, s.81.

<sup>10</sup> R. Ossowski, *Pedagogika niewidomych i niedowidzących*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, 2005, s.185.

W literaturze tyflopedagogicznej (potwierdzają to również liczne badania) spotykamy się często ze stwierdzeniem, iż brak wzroku utrudnia zaspokojenie wielu potrzeb psychicznych człowieka. Najdotkliwiej przeżywana jest deprywacja w zakresie potrzeb poznawczych, estetycznych, niezależności i samourzeczywistnienia. Powoduje to stany frustracyjne. Ich podstawą jest najczęściej porównywanie siebie i swojego losu z losem ludzi widzących. Podobnie rzecz ma się z samooceńą u osób z uszkodzonym wzrokiem. Reakcją na stany frustracyjne są mechanizmy kompensacyjne typu obronnego. Jednym z takich mechanizmów, związonym z samooceńą jest – jak podaje Zofia Sękowska – odzyskiwanie poczucia bezpieczeństwa w relacji z widzącymi poprzez akceptację ocen swojej nieadekwatności, jako słusznych i wyznaczających poczucie własnej wartości<sup>11</sup>. Kształtowanie się obrazu siebie ze szczególnym uwzględnieniem obrazu swojego ciała oraz ciała płci przeciwnej nabiera istotnego znaczenia w okresie dojrzewania, również w sposób szczególny w życiu młodzieży niewidomej. Jak pisze Zofia Sękowska, powołując się na B. Wright oraz badania J. C. Davis, [...] *wzmocńona samoświadomość w okresie adolescencji każe dorastającemu oceniać się pod kątem „normalności” bądź „nienormalności”. Uświadomienie sobie w tym okresie niezmięńności własnych wad fizycznych może silnie uderzać w dotychczasowy system samooceńy i może stanowić przychyńną trudności w przystosowywaniu się*<sup>12</sup>.

Badania dotyczące obrazu własnej sytuacji i samego siebie oraz zmian jakie wystąpiły pod tym względem pod wpływem procesu rehabilitacji u osób z niepełnosprawnością wzroku prowadził Roman Ossowski (1982).<sup>13</sup> Badania miały charakter longitudinalny. Objęto nimi siedemdziesiąt osób z niepełnosprawnością wzroku,

---

<sup>11</sup> Z. Sękowska, *Przystosowanie społeczne młodzieży niewidomej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1991, s.52-53.

<sup>12</sup> Z. Sękowska, *Przystosowanie społeczne młodzieży niewidomej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1991, s.56.

<sup>13</sup> R. Ossowski, *Kształtowanie obrazu własnej sytuacji i siebie u inwalidów wzroku w procesie rehabilitacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz, 1982, s.122.

uczestników kursu rehabilitacyjnego, który odbywał się w systemie dziesięciomiesięcznym zamkniętym. Grupę kontrolną stanowili widzący studenci. Obraz własnej osoby badany był przy użyciu Skali Samoakceptacji SQ, opracowanej przez A. i J. Brzezińskich oraz Skalą A. Bergera. Badania wykazały zaniżoną samoocenę wśród badanych niewidomych, szczególnie w aspekcie właściwości fizycznych. Jednocześnie dzięki dziesięciomiesięcznej rehabilitacji w bydgoskim ośrodku Polskiego Związku Niewidomych, we wszystkich badanych aspektach obrazu siebie niewidomych nastąpiła pozytywna zmiana. Autor na podstawie uzyskanych wyników badań sformułował m.in uwagę, że nie tyle sama niepełnosprawność wzroku może być źródłem zaniżonego obrazu własnej osoby (szczególnie w zakresie swojej fizyczności) u badanych osób, ile istniejące stereotypy społeczne czy moda na wyjątkowe przecenianie w naszej kulturze fizycznej strony człowieka.

Kolejne, warte zacytowania w tym miejscu badania, dotyczące samooceny młodzieży z uszkodzonym wzrokiem, prowadziła Zofia Sękowska (1991)<sup>14</sup>. W badaniach wzięło udział 90 uczniów z niepełnosprawnością wzroku dwóch ostatnich klas szkół podstawowych, kształcących się w pięciu Ośrodkach Szkolno-Wychowawczych dla Dzieci Niewidomych (Bydgoszcz, Łaski k. Warszawy, Kraków, Wrocław, Owiński k. Poznania). W badanej grupie znajdowało się 30 dziewcząt i 60 chłopców w wieku 13-16 lat. Grupę kontrolną stanowiło 90 uczniów widzących ( w tym 40 dziewcząt i 50 chłopców). Badano percepcję siebie oraz ocenę innych osób w relacjach społecznych. W tym celu posłużono się Skalą Samooceny i Oceny Kolegi w opracowaniu Teresy Stanuli. Uzyskane wyniki badań z zastosowaniem wymienionego wyżej narzędzia pozwoliły na stwierdzenie, że młodzież niewidoma w porównaniu z młodzieżą widzącą przejawiała tendencję do zawyżania ocen w odniesieniu do innych osób, szczególnie w takich aspektach jak: przygotowanie do zmiany szkoły, zaradność, optymizm życiowy czy pewność siebie.

---

<sup>14</sup> Z. Sękowska, *Przystosowanie społeczne młodzieży niewidomej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1991, s.77-78; s.102-106.

Ponadto wyniki badań wskazały, iż widzący adolescenti w porównaniu z niewidomymi częściej faworyzowali siebie w ocenie własnej aktywności na tle innych, m.in. w wysokiej ocenie własnego poczucia odpowiedzialności, samodzielności w wykonywaniu prac, podporządkowywaniu się organizatorom działalności społecznej. W omawianych badaniach dziewczęta niewidome cechował bardziej pozytywny obraz siebie niż w przypadku ich widzących rówieśniczek, natomiast chłopcy przejawiali tendencję do zaniżonej samooceny.

Interesujące badania dotyczące percepcji siebie i własnej sytuacji młodzieży niewidomej i słabowidzącej, kształcącej się w różnych systemach edukacji, tj.: specjalnym oraz ogólnodostępnym przeprowadziła Zofia Palak (2000)<sup>15</sup>. Badania dotyczyły obrazu własnej osoby (realnego i idealnego), samoakceptacji oraz cech samooceny, takich jak jej poziom, stabilność i adekwatność. Autorka zastosowała Test Przymiotników (ACL) Gougha, który może służyć do badania trzech aspektów koncepcji obrazu własnej osoby: 1). realnej - „jaki jestem”, 2). idealnej - „jaki chciałbym być”, 3). retrospektywnej - „jaki byłem” oraz Eksperyment F. Hoppego do zbadania cech samooceny. Analiza danych uzyskanych przez Zofię Palak, pozwoliła badaczce na sformułowanie następujących wniosków. Mianowicie, realny obraz siebie młodzieży niewidomej i słabowidzącej, kształcącej się w obydwu systemach edukacji okazał się zbliżony, natomiast istotne różnice wystąpiły w zakresie idealnego obrazu siebie. Innymi słowy badani niewidomi i słabowidzący, kształcący się z pełnosprawnymi rówieśnikami, przyjmowali istotnie niższe standardy idealnej koncepcji siebie niż ich rówieśnicy z systemu integracyjnego. Badani adolescenti z niepełnosprawnością wzroku, kształcący się w integracji akceptowali siebie w wyższym stopniu niż porównywani uczniowie ze szkół dla niewidomych i słabowidzących Zdaniem autorki badań mogło to wynikać z faktu, że uczniowie z dysfunkcją wzroku funkcjonujący w warunkach dużego

---

<sup>15</sup> Z. Palak, *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2000, s. 83-111.

zagrożenia dla poczucia własnej wartości jakie stwarza szkoła ogólnodostępna, realizują naturalną potrzebę wysokiej samoakceptacji przez przyjmowanie niskich standardów „ja idealnego”. System kształcenia integracyjny czy segregacyjny okazał się nie mieć wpływu na zróżnicowanie stabilności dokonywanych samoocen przez badaną młodzież. W obydwu systemach około połowa badanych uczniów posiadała stabilną samoocenę. Poziom samooceny niepełnosprawnych wzrokowo adolescentów ze szkół specjalnych i ogólnodostępnych był również zbliżony, przy czym dziewczęta, kształcące się w integracji rzadziej dokonywały niskich samoocen niż ich rówieśniczki ze szkół specjalnych. Ponadto nie stwierdzono istotnego zróżnicowania między częstością występowania samoocen adekwatnych i nieadekwatnych w grupie młodzieży z integracji i segregacji, a także między porównywanymi grupami jeśli chodzi o płeć. Prawie połowa badanych uczniów z obydwu systemów kształcenia oceniała siebie adekwatnie <sup>16</sup>.

Realistyczna i adekwatna samoocena jest niewątpliwie jednym z ważniejszych czynników indywidualnych, generujących prawidłowe funkcjonowanie społeczne. Literatura przedmiotu, jak i opisane powyżej badania wskazują, że problematyka samooceny stanowi ważny obszar refleksji i dociekań naukowo-badawczych w przypadku osób z niepełnosprawnością wzroku, szczególnie w tak newralgicznym okresie, jakim jest dorastanie.

---

<sup>16</sup> Badania dotyczące zależności pomiędzy cechami samooceny a płcią dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzroku znajdziemy też w pracach zagranicznych autorów. Problemem tym zajmowali się m.in. M. Zunic i B. Ledwith (zob. Zunic M., Ledwith B., *Self-concepts of visually handicapped and sighted children*, "Perceptual and Motor Skills", 1965, Vol. XXI, p.771-774). Jeśli chodzi o formę kształcenia jako czynnika mogącego determinować społeczne funkcjonowanie niewidomych i słabowidzących uczniów, warto wspomnieć o badaniach przeprowadzonych przez R. Schindele (1974), które wykazały, że systemy integracyjne dają lepsze efekty w aspekcie uspołecznienia uczniów z uszkodzonym wzrokiem niż szkoła specjalna. Natomiast badania opublikowane przez takich badaczy, jak: E. L. Cowen (1961), a także I. F. Lukoff, M. Whieteman (1970) nie wykazały związku pomiędzy społecznym funkcjonowaniem, a systemem kształcenia uczniów z niepełnosprawnością wzroku.

## **„Ja perspektywiczne” młodzieży z niepełnosprawnością wzroku – założenia metodologiczne badań własnych**

Przedstawione badania zostały podjęte w ramach szerszego przedsięwzięcia empirycznego, które dotyczyło szeroko definiowanego funkcjonowania społecznego młodzieży z niepełnosprawnością wzroku. Badania prowadzone były w oparciu o przyjęcie zasady triangulacyjności (ilościowo – jakościowej): badanie jakościowe zostało zastosowane jako interpretujące dla badania ilościowego<sup>17</sup>. Ponadto miały charakter badań diagnostycznych o nachyleniu weryfikacyjnym. Ponieważ – jak uzasadniano na początku niniejszego opracowania – samoocena stanowi jeden z indywidualnych zasobów jednostki w procesie socjalizacji, w przypadku omawianych badań była traktowana jako jedna ze zmiennych zależnych, będąc jednocześnie składową i determinantą funkcjonowania społecznego.

Przedmiotem zatem prezentowanego fragmentu badań własnych była samoocena adolescentów z niepełnosprawnością wzroku ze szkół specjalnych w zakresie „ja przyszłego/perspektywicznego”. Poznanie specyfiki spostrzegania siebie przez osoby z dysfunkcją wzroku, percepcji przez nie innych osób oraz percepcji siebie i swojej sytuacji w przyszłości, pozwalające na lepsze zrozumienie oraz ewentualną pomoc czy wsparcie w omawianym zakresie dla tej grupy niepełnosprawnych, stanowiło podstawowy cel podjętego badania. Główny problem badawczy został sformułowany następująco:

*Jak badana młodzież z niepełnosprawnością wzroku, kształcąca się w gimnazjach specjalnych postrzega siebie i swoją sytuację w przyszłości?*

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. W celu określenia samooceny badanych adolescentów w wymiarze „ja perspek-

---

<sup>17</sup> Por. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 2008, s.33.

tywicznego” posłużono się Kwestionariuszem „*Autoportret z przyszłości*” w opracowaniu Danuty Wosik-Kawali.

Wybraną w badaniach próbę badawczą stanowili gimnazjaliści z niepełnosprawnością wzroku, kształcący się w Specjalnych Ośrodkach Szkolno – Wychowawczych dla Niewidomych i Słabowidzących z terenu województwa śląskiego (w województwie śląskim istnieją dwa takie ośrodki – SOSW w Dąbrowie Górniczej oraz SOSW w Chorzowie). W badaniach zastosowano dobór celowy (intencjonalny). Głównymi kryteriami kwalifikowania uczniów do badań były: 1.) wiek oraz etap kształcenia: uczniowie szkół gimnazjalnych w wieku 14-16 lat (wczesna adolescencja), 2.) kategoria oraz stopień niepełnosprawności: uczniowie z dysfunkcją narządu wzroku – niewidomi i słabowidzący w normie intelektualnej, 3.) młodzież pobierająca naukę w systemie kształcenia specjalnego (Specjalne Ośrodki Szkolno-Wychowawcze) z terenu województwa śląskiego. Łącznie badaniami objęto 60 uczniów dziesięciu klas dwóch gimnazjów specjalnych. Dziewczęta stanowiły 48,3% (29 osób), chłopcy 51,7% (31 uczniów). Większość badanych stanowiły osoby słabowidzące – 44 uczniów (75,8% badanych). Niewidomi stanowili 24,2% badanych (16 uczniów), w tym osoby z poczuciem światła 5% oraz z ostrością wzroku w granicach 0,02-0,1 (19,2%). W badaniach własnych nie znalazły się osoby całkowicie niewidome (brak poczucia światła).

## **Wyniki badań własnych oraz refleksje końcowe**

Antycypowanie własnej przyszłości najczęściej wiąże się takimi pojęciami jak: plany życiowe, oczekiwania, dążenia, aspiracje, wizje. Wizja własnej przyszłości jest rezultatem myślenia o sobie w kategoriach będę..., chciałbym..., itp. Jak pisze Maria Tyszkowa ukształtowanie się w człowieku odpowiedniej wizji jego przyszłości może skłonić go do podejmowania działań nastawionych na osiągnięcie



celów założonych w tejże wizji.<sup>18</sup> A zatem wyobrażenia na temat własnych perspektyw życiowych mogą stać się podstawą zarysowywania planów na przyszłość.

Kwestionariusz „*Autoportret z przyszłości*” w opracowaniu Danuty Wosik-Kawali, którym posłużono się w badaniu składa się z 10 twierdzeń (pytań). Pytania te dotyczą m.in. sytuacji mieszkaniowej, zdrowotnej i społecznej.<sup>19</sup> Przed wypełnieniem kwestionariusza osoby badane zapoznawały się z instrukcją i wyobrażały sobie samych siebie o pięć lat starszych. Wypełnione narzędzie polegało więc na opisywaniu zwizualizowanego stanu własnej osoby z przeszłości, dlatego też określenia sformułowane były w czasie teraźniejszym. W prezentowanych badaniach instrukcje wprowadzające wraz z pytaniami zostały podane w formie ustnej.

Odpowiedzi badanych uczniów odnośnie percepcji siebie i swojej sytuacji w przyszłości ilustruje tabela 1.

**Tabela 1.** Samoocena badanych uczniów z niepełnosprawnością wzroku w zakresie „ja perspektywicznego”

Aspekty przyszłości	Chłopcy N=31	Dziewczęta N=29
Mieszkam:		
a. w dużym mieście	18	16
b. w małym mieście	11	10
c. na wsi	2	3
Sytuacja mieszkaniowa:		
a. mieszkam z rodzicami	-	1
b. w akademiku	7	6
c. mam własne mieszkanie	24	22
Życie zawodowe:		
a. jestem bezrobotny	-	-
b. utrzymują mnie rodzice	-	-

<sup>18</sup> M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 1990, podaję za.: D. Wosik-Kawala, *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2007, s.79.

<sup>19</sup> Zob. D. Wosik-Kawala, *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2007.

Aspekty przyszłości	Chłopcy N=31	Dziewczęta N=29
c. pracuję dorywczo	2	-
d. mam firmę	8	4
e. studiuje	10	13
f. pracuję i jestem zadowolony	11	12
g. pracuję lecz nie jestem zadowolony	-	-
h. szukam pracy	-	-
Zdrowie:		
a. jestem zupełnie zdrowy	9	7
b. mam problemy ze zdrowiem	3	5
c. jestem zawsze zmęczony	4	1
d. jestem zawsze rześki i wypoczęty	15	16
Wygląd:		
a. jestem atrakcyjną osobą	5	10
b. jestem przeciętną osobą	7	2
c. nie mam nic do zarzucenia swojemu wyglądowi	17	14
d. wiele cech chciałbym zmienić	2	3
Prestż społeczny		
a. jestem ceniony przez innych ludzi	7	10
b. ludzie nie doceniają mnie	5	2
c. ludzie boją się mnie	-	-
d. wzbudzam zaufanie u innych osób	19	17
Moi przyjaciele:		
a. mam dużo przyjaciół i mogę na nich liczyć	12	11
b. mam mało przyjaciół, lecz niezawod- nych	11	15
c. chciałbym mieć więcej przyjaciół	4	3
d. nikogo nie mogę nazwać przyjacielem	2	-
Ludzie mówią o mnie:		
a. dobra dusza	2	4
b. naiwniak	-	-
c. pracowity	14	9
d. sumienny	5	6
e. uczciwy	10	10
f. nic nie wart	-	-
Stosunek do siebie		
a. lubię siebie	30	29

Aspekty przyszłości	Chłopcy N=31	Dziewczęta N=29
b. mam sobie wiele do zarzucenia	1	-
Moja niezależność		
a. inni ludzie kierują moim zachowaniem/jestem od nich zależny	-	2
b. jestem niezależny od innych osób	28	25
c. nie liczę się ze zdaniem innych	3	2

Źródło: Badania własne.

Dane uzyskane za pomocą wykorzystanego w badaniach narzędzia wskazują, że większość niepełnosprawnych wzrokowo adolescentów antycypuje swoją przyszłość oraz postrzega siebie w owej przyszłości na ogół bardzo pozytywnie. Ponad połowa badanych chłopców oraz dziewcząt planuje mieszkać w dużym mieście, natomiast 46 spośród 60 badanych gimnazjalistów pragnie posiadać swoje własne mieszkanie. Większość badanych uczniów chce studiować oraz wykonywać satysfakcjonującą ich pracę. Podobnie przewidują swoją sytuację edukacyjno-zawodową uczennice (13 spośród 29 badanych uczennic spostrzega siebie w przyszłości jako studentki, 12 chciałoby wykonywać pracę z której czerpałyby zadowolenie) . Pomimo niepełnosprawności wzroku i konsekwencji fizyczno-zdrowotnych jakie się z tym wiązą 47 gimnazjalistów, uważa że cieszyć się będzie w przyszłości dobrym zdrowiem oraz witalnością fizyczną. W aspekcie wyglądu zewnętrznego najczęściej chłopców deklaruje, że nie będzie miało sobie nic do zarzucenia. Podobnie, co do swojego wyglądu wypowiadają się dziewczęta, ponadto spora część z nich ocenia swój wygląd w przyszłości jako atrakcyjny. Zarówno badani chłopcy jak i dziewczęta spostrzegają siebie w przyszłości jako osoby doceniane przez innych ludzi. Najwięcej, tj. 36 uczniów chciałoby być osobami, które wzbudzają u innych poczucie zaufania. Niepełnosprawni wzrokowo gimnazjaliści kładą w głównej mierze nacisk na postrzeganie ich w przyszłości jako osób pracowitych, natomiast ich rówieśniczki antycypują siebie w percepcji innych jako osoby uczciwe. Większość badanej mło-

dzieży (zarówno dziewcząt, jak i chłopców – 26 uczniów) deklaruje posiadanie w przyszłości niewielu przyjaciół, ale takich na których zawsze można liczyć. Praktycznie wszyscy badani adolescenty przejawiają również pragnienie bycia w przyszłości osobami niezależnymi (53 spośród 60 badanych uczniów). Jedynie 2 gimnazjalistki wyraziły przeświadczenie o poczuciu braku swojej niezależności, natomiast 5 uczniów (3 chłopców i 2 dziewczęta) wyraziło poglądy, że nie zamierza liczyć się w przyszłości ze zdaniem innych.

Z przeprowadzonych badań wynika, że „ja perspektywiczne” (postrzeganie siebie i swojej przyszłości) badanej młodzieży z niepełnosprawnością wzroku przedstawia się w kategoriach optymistycznych. Na podstawie wyników badań dostępnych w literaturze przedmiotu, a dotyczących omawianej problematyki, można byłoby sformułować założenie, iż młodzież z niepełnosprawnością wzroku może przejawiać niepewność czy nawet lęk co do swojej przyszłości. Zwłaszcza w kontekście przyszłej pracy, studiów, samodzielności, własnego mieszkania, relacji międzyludzkich, również tych bardzo bliskich, poczucia bezpieczeństwa, samorealizacji itp. Z przeprowadzonych badań wynika natomiast, że wizja siebie i swojej przyszłości w percepcji badanych adolescentów z niepełnosprawnością wzroku jest zupełnie inna. Młodzież postrzega siebie i swoją sytuację w przyszłości bardzo pozytywnie. Jakie czynniki mają na to wpływ? Czy na pewno jest to realistyczna i adekwatna samoocena? Przecież bardzo wiele pełnosprawnych, młodych osób, zwłaszcza w okresie dojrzewania przejawia niepewność co do własnej przyszłości. Pytania te wymagają niewątpliwie kontynuacji badań. Autorka niniejszego opracowania zdaje sobie sprawę, że uzyskane wyniki dotyczą jedynie, pewnego wąskiego obszaru – jednego z wymiarów samooceny, który odnosi się do percepcji własnej przyszłości badanych. Mogą one jednak stać się przesłanką do dalszych dociekań naukowych oraz pogłębienia eksploracji badawczych w obszarze poruszonej problematyki. Niewątpliwie, trzeba zwrócić uwagę na fakt, że badana młodzież, pobierała naukę w systemie kształcenia segregacyjnego, a zatem najbliższe środowisko rówieśnicze stanowiły osoby również niepełnosprawne sensorycz-

nie, co może wpływać na sposób postrzegania siebie przez badanych zarówno w teraźniejszości, jak i przyszłości. Zbadanie społecznych uwarunkowań samooceny oraz jej cech, takich jak na przykład jej poziom czy adekwatność odnoszących się do teraźniejszości mogłoby pozwolić na szerszą analizę i interpretację uzyskanych wyników oraz zweryfikować czy wizja siebie i własnej przyszłości badanej młodzieży nie wynika ze stosowanych mechanizmów obronnych. Należy też pamiętać, że osoba może w innym stopniu pożądać pewnej cechy, w innym zaś przewidywać jej posiadanie. Niemniej optymistyczny obraz własnej przyszłości przewidywany przez badaną młodzież niewidomą i słabowidzącą z pewnością jest powodem do zadowolenia. Każde bowiem optymistyczne myślenie może zwiększać motywację do realizacji wytyczonych przez siebie celów oraz pomagać w pokonywaniu barier na drodze wkraczania w dorosłe życie.

## Bibliografia

- Cowen E.L. i in., *Adjustment to Visual Disability in Adolescence*, American Foundation for the Blind, New York, 1961.
- Czerwińska K., *Depresyjność młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową*, [w:] Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością, red. Cz. Kosakowski, A. Karuse, M. Wójcik, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń-Olsztyn, 2009.
- Higgins E. T., *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*, "Psychological Review", 1987, 94.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 2008.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1981.
- Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2013.
- Lukoff J. F., Whieteman M., *The social sources of adjustment to blindness*, American Foundation for the Blind Research, Series nr 21, New York, 1970.
- Mielicka H., *Podstawy socjologii: mikrostruktury społeczne*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce, 2002.
- Ochonczenko H., *Potrzeba własnej wartości i jej rola w funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych*, [w:] Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych

- przemian społeczno-gospodarczych, red. H. Ochonczenko, A. Nowicka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2006.
- Ossowski R., *Kształtowanie obrazu własnej sytuacji i siebie u inwalidów wzroku w procesie rehabilitacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz, 1982.
- Ossowski R., *Pedagogika niewidomych i niedowidzących*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, 2005.
- Palak Z., *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2000.
- Schindele R., *The social adjustment of visually handicapped children in different educational Settings*, “Research Bulletin. American Foundation for the Blind, nr 28, 1974.
- Sękowska Z., *Przystosowanie społeczne młodzieży niewidomej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1991.
- Sękowski T., *Psychologiczne aspekty rehabilitacji zawodowej osób niewidomych zatrudnionych w warunkach pełnej i częściowej integracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2001.
- Walther R., *Tyflopedagogika*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2007.
- Wosik-Kawala D., *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2007.
- Wosińska W., *Psychologia życia społecznego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2004.
- Zunich M., Ledwith B., *Self-concepts of visually handicapped and sighted children*, “Perceptual and Motor Skills”, Vol. XXI, 1965.



## Przestrzeń w wypowiedziach dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym

**ABSTRACT:** Kamila Miler-Zdanowska, *Przestrzeń w wypowiedziach dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym* [Space in the statements of blind children at early school age]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 20, Poznań 2018. Pp. 255-273. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

People with visual disabilities acquire knowledge about the surrounding space using other strategies than sighted people. The final stage of gathering this information is independent movement in space as well as the ability to describe it. The aim of the article is to present ways of experiencing space by blind people and strategies to build mental maps in their minds and to present knowledge about space by creating a description of it. The article also presents the results of research on the description of space by blind children in early school age.

**KEY WORDS:** space, special relations, spatial orientation, visual disability, description of space

Człowiek jest istotą osadzoną w otaczającej go przestrzeni. Jej poznanie i eksplorowanie jest jego nieodłącznym doświadczeniem, którego nie jest zazwyczaj świadomy. Zatem pojęcie „doświadczenie przestrzenne” oznacza sposób poznawania i postrzegania przestrzeni a w konsekwencji zespół różnorodnych zachowań przestrzennych, takich jak: myślenie o przestrzeni, użytkowanie,

budowanie struktur przestrzennych itp.”<sup>1</sup> W doświadczaniu przestrzeni zasadniczą rolę odgrywają: percepcja przestrzeni (odbiór zmysłowy), procesy poznawcze, zasób pojęć, znajomość schematu ciała, wyobrażenia przestrzenne, wiedza o otoczeniu, operowanie relacjami odległości i czasu<sup>2</sup>. Najlepszym sposobem poznawania otaczającej nas przestrzeni jest poruszanie się w niej. Dzięki takiej aktywności możemy doświadczyć jej całym swoim ciałem, wszystkimi zmysłami. W ten sposób zbieramy informacje a następnie gromadzimy je w naszej pamięci i tworzymy z nich strukturę przestrzeni dla danego otoczenia. Zatem najbardziej bezpośrednio informacje o stosunkach przestrzennych zawdzięczamy naszym odczuciom kinestetycznym, jednak proces ten jest czasochłonny. Szybszym sposobem na ocenę przestrzeni jest jej wzrokowe poznanie<sup>3</sup>, które umożliwia nam odbiór kilku informacji jednocześnie. Zdobyte w ten sposób dane możemy wykorzystać do interpretacji odległości i lokalizacji przedmiotów w przestrzeni. Niewątpliwie wzrok pełni bardzo ważną rolę w orientowaniu się w przestrzeni. Jego brak utrudnia jej poznawanie ale nie powoduje, że proces ten jest niemożliwy.

U osób, które utraciły możliwość widzenia orientowanie się w przestrzeni jest możliwe dzięki sprawnie działającym pozostałym zmysłom. Kluczowe znaczenie ma tu słuch, dotyk, zmysł kinestetyczny, zmysł równowagi oraz zmysł powonienia.<sup>4</sup> Bardzo ważne

---

<sup>1</sup> Z. K. Zuziak, Język urbanistyki i architektoniczne myślenie, „Czasopismo techniczne. Architektura”, Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej im. T. Kościuszki, Kraków, 2008, R.105, z. 6-A, s. 217

<sup>2</sup> J. Kwapisz, J. Kuczyńska-Kwapisz, Orientacja przestrzenna i poruszanie się niewidomych oraz słabo widzących, WSiP, Warszawa, 1990, s. 5

<sup>3</sup> Percepcja przestrzeni to proces, dzięki któremu ludzie i inne organizmy stają się świadomi względnych pozycji ich własnych ciał i przedmiotów wokół nich. Percepcja przestrzeni zapewnia wskazówki, takie jak głębokość i odległość, które są ważne dla ruchu i orientacji w środowisku. Objaśnienie terminu percepcja przestrzeni zostało zaczerpnięte z Encyklopedii Britannica: <https://www.britannica.com/topic/space-perception> [dostęp: 23.01.2018].

<sup>4</sup> K. Miler-Zdanowska, Czynniki warunkujące nauczanie orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się osób z dysfunkcją wzroku. [w:] Czerwińska, K.,



miejsce w procesie orientowania się w przestrzeni zajmuje słuch, który jako pierwszy dostarcza niezbędnych informacji o występowaniu w niej obiektów oraz pozwala ustalić czy słyszany przedmiot/obiekt jest statyczny czy dynamiczny. Z kolei w zakresie odbioru wrażeń kanałem dotykowym duże znaczenie ma dotyk bezpośredni odbierany poprzez kończyny dolne i górne a także dotyk pośredni za pomocą białej, długiej laski. Natomiast wrażenia odbierane poprzez zmysł kinestetyczny i równowagi pozwalają osobie niewidomej na prawidłowe utrzymanie postawy ciała oraz świadome wykonywanie ruchów ciałem i mięśniowe zapamiętywanie pokonywanych odległości. Nieco mniejsze znaczenie dla orientowania się w przestrzeni ma zmysł powonienia ze względu na szybką adaptację do określonych zapachów występujących w otoczeniu.

Poza odbiorem wrażeń zmysłowych w prawidłowym rozwoju orientacji przestrzennej u osób z niepełnosprawnością wzroku mają również znaczenie procesy poznawcze w szczególności uwaga, pamięć, myślenie oraz wyobrażenia przestrzenne. Prawidłowo przebiegające procesy poznawcze pozwalają osobie niewidomej zwiększyć bezpieczeństwo podczas poruszania się poprzez wykrywanie i adekwatne reagowanie na bodźce w otoczeniu oraz zapamiętywanie miejsc. Z kolei prawidłowo rozwinięta wyobrażenia przestrzenne rozumiana jako „zdolność do wytworzenia w umyśle obrazu lub obiektu geometrycznego, zgodnego z jego rzeczywistym kształtem i położeniem”<sup>5</sup> pozwala zrozumieć relacje przestrzenne zachodzące w przestrzeni pomiędzy obiektami oraz wykorzystać tę wiedzę podczas poruszania się. Osoby z niepełnosprawnością wzroku w oparciu o zdobywane podczas przemieszania się doświadczenie,

---

Paplińska, M., Walkiewicz-Krutak, M. (red.), *Tyflopedagogika we współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Warszawa, 2015, s. 296

<sup>5</sup> E. Sroka-Bizoń, M., Terczyńska., *Percepcja widzenia-jak kształtować wyobraźnię przestrzenną*. Referat wygłoszony na Proceedings of 19th Conference Geometry Graphics Computer. Ustroń, 25-27 June 2012. Silesian University of Technology, Geometry and Engineering Graphics Centre.

ruch i obserwację wielozmysłową tworzą mapę poznawczą<sup>6</sup> otaczającą je przestrzeni. Niezwykle istotnymi elementami w jej tworzeniu są: ścieżki (typowe elementy przestrzeni, korytarze tworzone przez szlaki komunikacyjne, ulice, drogi itp.), węzły (charakterystyczne punkty występujące przeważnie na ścieżkach, w których dochodzi do koncentracji zachowań, np. skrzyżowania ścieżek czy punkty ich zaburzenia), krawędzie (obiekty tworzące przestrzenne bariery, np. mury, granice, ale także ciągi komunikacyjne), okręgi (regiony, czyli większe obszary o jednolitych cechach, np. tereny przemysłowe czy dzielnice mieszkaniowe, handlowe) oraz punkty orientacyjne (landmarki czyli obiekty charakterystyczne, pozwalające orientować się w przestrzeni np. pomniki, budynki lub obiekty zwracające uwagę respondenta swoim zastosowaniem, będącym w polu jego zainteresowań).<sup>7</sup> Dla osób niewidomych to właśnie punkty orientacyjne stanowią bardzo ważny element przestrzeni, który jest stały, zawsze obecny, trudny do ominięcia. To dzięki nim są w stanie ułożyć w pamięci obraz przestrzeni i zweryfikować poprawność swojego przemieszczania się.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Termin mapa poznawcza stosowany jest w wielu obszarach współczesnej nauki. Powstaje jako wynik złożonych operacji umysłowych (zapamiętywanie, kodowanie informacji, przywoływanie informacji i planowanie działań, antycypacja możliwych sytuacji). Odzwierciedla przyjęte strategie realizacji zamierzonych celów i potrzeb w przestrzeni środowiska. Mapa poznawcza „jest stosunkowo stałym, nie podatnym na zmiany sytuacji konstruktem umysłowym” A. Hauziński, *Ewolucja pojęcia mapy poznawczej w psychologii. Przegląd badań dotyczących hierarchii planów i celów działania*, Czasopismo Psychologiczne, Tom 16, Nr 2, 2010, s. 285

<sup>7</sup> Podstawowe elementy map mentalnych zostały zaproponowane przez K. Lyncha (1960) w: K. Nieścioruk, *Kartograficzny obraz map mentalnych przestrzeni miejskiej i jego prezentacja oraz analiza z zastosowaniem narzędzi systemów informacji geograficznej*, Acta Scientiarum Polonorum Geodesia et Descriptio Terrarum, 2013, nr 12 (4), s. 28

<sup>8</sup> W literaturze dotyczącej poruszania się osób z niepełnosprawnością wzroku można odnaleźć podział punktów orientacyjnych na dwie grupy: podstawowe (primary landmarks) i drugorzędne (secondary landmarks). W.R. Wiener, R.L. Welsh, B.B. Blasch (red.), *Foundations of Orientation and Mobility. Second Editions*. New York: AFB Press, 1997, s. 42

Wszystkie wymienione powyżej czynniki, mające znaczenie dla orientowania się w przestrzeni osób z niepełnosprawnością wzroku, dotyczą przede wszystkim poznawania przestrzeni i tworzenia map mentalnych. Zewnętrzną formą świadcząca o prawidłowym przebiegu tych procesów (percypowania przestrzeni i rozumienia zachodzących w niej stosunków przestrzennych) jest umiejętność opisu przestrzeni a także swobodne poruszanie się w niej. Do opisu otaczającej nas przestrzeni używamy wyrażeń określających relacje przestrzenne. Nabywamy je w toku naszego życia. Rozwojowo jako pierwsze pojawia się rozumienie pojęć przestrzennych, a dopiero nieco później zostaje opanowane ich poprawne używanie. Dlatego też ważne jest aby pamiętać, iż „dobre rozumienie komunikatów zawierających określenia relacji przestrzennych nie idzie w parze z właściwym ich stosowaniem w nadawaniu własnych komunikatów przez dziecko”<sup>9</sup>.

Opisując przestrzeń poprzez określenie własnego położenia oraz lokalizacji innych przedmiotów i relacji zachodzących między nimi używamy przede wszystkim:

- zaimkowych określeń miejsca, które: „odsyłają do jakiegoś punktu wyznaczonego w przestrzeni, w którym zachodzi akt mowy, lub punktu znanego rozmówcom”. Zaimkowo-przysłówkowe wyrażenia lokalizujące towarzyszą gestom lub je zastępują, pomagają określić relacje przestrzenne obiektu lub zależności pomiędzy kilkoma obiektami, informują o przemieszczaniu się obiektu (tu, dokąd, skąd, wszędzie, zewsząd, odtąd, dotąd, to tu, to tam itp.),
- przysłówkowych określeń lokatywnych i latywnych, które informują bezpośrednio o kierunku i sąsiedztwie, np. blisko: daleko, wysoko: nisko, na wprost, górą, spodem, bokiem itp.,
- przestrzennych wyrażeń przyimkowych oraz przyimków. Przyimki informują o odległości, np.: przy, koło, obok, opodal, przed, naprzeciw, naprzeciwko, powyżej, poniżej, wnoszą

---

<sup>9</sup> M. Kielar-Turska, Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1992, s.153.

- znaczenia dookoloności, np. dokoła, wokoło, wokół, jak również znaczenie liniowości: wzdłuż, w poprzek i lateralności, np. na prawo, na lewo od,
- słowotwórczych wykładników lokalizacji, które nazywają zbliżenie (przykleić, dobiec, wbić, nalać itp), oddalanie się (odjechać, wyjść), przemieszczanie (przejeść),
  - przymiotników, dzięki którym możemy nazwać skomplikowane relacje przestrzenne, informują one o lokalizacji, wymiarze oraz kształtach przedmiotów, np. bliski, daleki, górny, dolny, przedni, mały, okrągły, kwadratowy<sup>10</sup>.

Ponieważ postrzeganie stosunków przestrzennych odbywa się głównie w przestrzeni wizualnej (wzrok umożliwia jednoczesną percepcję wielu obiektów w przestrzeni, zwłaszcza obiektów oddalonych) osoby z niepełnosprawnością wzroku w zakresie nabywania i poprawnego używania wyrazów określających pojęcia przestrzenne mają zazwyczaj trudności ze rozumieniem przymiotników i przysłówków, które odnoszą się do oceny dystansu, wielkości oraz stosunków przestrzennych (np.: daleko-blisko, wysoki-niski itp.)<sup>11</sup>. oraz przyimków<sup>12</sup> i wyrażen przyimkowych (pod, nad, na lewo, na prawo, za, przed, między)<sup>13</sup>.

Trudności te najprawdopodobniej nie wynikają z zaburzeń orientacji przestrzennej ale powstają na skutek braku możliwości

<sup>10</sup> Zestawienie to zostało zaczerpnięte z rozprawy doktorskiej A. Guzy, Kompetencja językowa uczniów a wyobrażenia i orientacja przestrzenna. Nieopublikowana rozprawa doktorska, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Śląski, Katowice, 2011

<sup>11</sup> T. Gałkowski, Trudności rozwojowe u dzieci niewidomych w okresie niemowlęcym, *Przegląd Tyflogiczny*, 1975, 1/3, s. 8.

<sup>12</sup> Badania przeprowadzone przez Andersen (1984); Dunlea & Andersen (1992) oraz Brambringa (2006) wykazały znaczne trudności i różnice w czasie opanowywania przez dzieci niewidome przyimków przestrzennych w, na, lub, pod. Informacje na ten temat można odnaleźć w: M. Brambring, *Divergent Development of Verbal Skills in Children Who Are Blind or Sighted*. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 2007

<sup>13</sup> K. Klimasiński, Rola wyobrażeń przestrzennych w rozwoju myślenia dzieci niewidomych. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, 1977, s. 80.

aktualizacji przestrzennej, czyli możliwości wzrokowego śledzenia zmiany odległości np.: ja-obiekt, wynikającej z wykonywanego ruchu podczas przemieszczania się a niekiedy także z braku treningu werbalnego polegającego na połączeniu konkretnej relacji przestrzennej z jej nazwą. Jako przyczynę tego typu trudności można także wskazać specyfikę tworzenia obrazu przestrzeni przez osoby z niepełnosprawnością wzroku, która odbywa się głównie poprzez doznania kinestetyczne i dźwiękowe. Element językowy jest dodatkiem, który uzupełnia ten obraz, ale pochodzi od osób widzących.

Zagadnienia dotyczące rozwoju orientacji przestrzennej u osób z niepełnosprawnością wzroku w ciągu ostatnich trzydziestu lat były obiektem zainteresowania różnych grup naukowców, zarówno psychologów, pedagogów, lekarzy. Ponieważ zakres umiejętności składających się na kompetencje orientacji przestrzennej jest szeroki, poszczególni badacze koncentrowali się na wybranych umiejętnościach z zakresu orientacji przestrzennej u osób z dysfunkcją wzroku, np.: na rozwoju świadomości schematu ciała<sup>14</sup>, wyobraźni przestrzennej<sup>15</sup>, pamięci przestrzennej<sup>16</sup> itp. Wśród dostępnych w literaturze przedmiotu badań nie odnalazłam prac dotyczących opisu przestrzeni w postaci wypowiedzi słownej, stąd też zganienie to uczyniłam przedmiotem badań empirycznych.

## Metodologia badań

Celem zaprezentowanych badań jest przedstawienie sposobów opisu przestrzeni przez dzieci niewidome w wieku wczesnoszkolnym oraz ustalenie czynników, które mają wpływa na opanowanie przez nie tej umiejętności. Badanie i analiza wypowiedzi dzieci niewidomych, dotyczących przestrzeni, w której się poruszają było

---

<sup>14</sup> Badania przeprowadzone przez badaczy amerykańskich: B. J. Cratty, C. Peterson, J. Harwis, R. Schoner (1960) oraz na gruncie polskim Władysława Pilecka, (1980).

<sup>15</sup> Badania przeprowadzone przez Krzysztofa Klimasińskiego (1977)

<sup>16</sup> Badania Susan Millar (1975) oraz Gordany Miletic (1995)

częścią większego projektu badawczego realizowanego w ramach przygotowywania dysertacji doktorskiej pt. „Przestrzeń w działaniu i wypowiedziach dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym” pod kierunkiem prof. dr hab. J. Kuczyńskiej- Kwapisz. Badanie zostało przeprowadzone w roku szkolnym 2013/2014 oraz 2014/2015 w czterech ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku w Polsce, w których kształcą się niewidome dzieci w normie intelektualnej (Laski k. Warszawy, Kraków, Bydgoszcz, Owińska k. Poznania) oraz w szkołach ogólnodostępnych na terenie województwa mazowieckiego (Płock, Radom). Grupę badawczą stanowiło 50 uczniów niewidomych w wieku od 6 do 12 lat. Kwalifikując dzieci do udziału w badaniach, brano pod uwagę trzy kryteria: niewidzenie w ujęciu funkcjonalnym (dzieci które nie widziały od urodzenia lub straciły możliwości wzrokowe przed 3 rokiem życia), wiek życia (dzieci między 6 a 12 rokiem życia) oraz brak dodatkowych niepełnosprawności (uczniowie w normie intelektualnej, bez dodatkowych problemów ruchowych i zmysłowych). Ze względu na przedmiot, cel oraz charakter badań, dobór badanej próby był doborem celowym. W grupie 50 badanych dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym znalazło się 21 dziewczynek (co stanowi 42% wszystkich badanych dzieci) oraz 29 chłopców (58% badanych).

W ramach przeprowadzonych badań wykorzystano dwie wiodące metody badawcze: sondaż diagnostyczny i eksperymenty diagnostyczne. W ramach pierwszej z nich zastosowano technikę badania dokumentów oraz technikę wywiadu. Analizie poddano dokumenty osobiste uczniów, znajdujące się na terenie specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku (analiza dokumentacji medycznej, psychologicznej, pedagogicznej). Zastosowana technika pozwoliła na zgromadzenie wstępnych opisowych i ilościowych informacji o poszczególnych uczniach. Natomiast wywiady przeprowadzono z nauczycielami/wychowawcami klas 1-6 szkół podstawowych dla uczniów niewidomych i słabowidzących; z wychowawcami internatowymi lub rodzicami dzieci niewidomych; z nauczycielami orientacji prze-

strzennej, pracującymi w poszczególnych ośrodkach. Zastosowana technika pozwoliła na zgromadzenie szczegółowych informacji, dotyczących funkcjonowania w zakresie orientacji przestrzennej poszczególnych dzieci na terenie szkoły, internatu, domu. Drugą zastosowaną metodą były eksperymenty diagnostyczne<sup>17</sup> (zastosowane techniki: zadania diagnostyczne, obserwacja). Z uwagi na fakt, iż w rozważaniach teoretycznych wskazano na wiodący model rozwoju orientacji przestrzennej u dzieci (Piagetowska teoria rozwoju orientacji przestrzennej oraz badania postpiagetowskie), wybrano metodę eksperymentów diagnostycznych, utrzymanych w konwencji zadań J. Piageta. Umożliwiła ona ocenę umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej oraz wskazanie przyczyn i uwarunkowań tego stanu rzeczy. W badaniach wykorzystano także obserwację<sup>18</sup> dziecięcych zachowań podczas przeprowadzania zadań diagnostycznych.

Do przeprowadzenia badań posłużyły samodzielnie skonstruowane narzędzia badawcze<sup>19</sup>: kwestionariusz do badania dokumentów, kwestionariusze wywiadu z nauczycielami, wychowawcami,

---

<sup>17</sup> Eksperymenty diagnostyczne zostały zastosowane na szeroką skalę przez wybitnego psychologa J. Piageta w badaniach nad dziecięcym umysłem. Na gruncie polskim kontynuatorami tej metody są A. Szemińska, Z. Semadeni ale przede wszystkim na dużą skalę E. Gruszczyk-Kolczyńska (badania dotyczące orientacji przestrzennej, zdolności matematycznych itd.). Metoda ta jest opiera się na założeniu, iż „eksperyment jest pewną odmianą obserwacji przeprowadzoną w specjalnie zorganizowanych warunkach” M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2000, s. 146.

<sup>18</sup> Zastosowano technikę obserwacji aranżowanej, w której „badający jest organizatorem obserwowanych zdarzeń/zjawisk: wywołuje je, prowokuje ich wystąpienie, a następnie poddaje je obserwacji” w: M. Guzik-Tkacz, *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2011 s. 256.

<sup>19</sup> Z uwagi na fakt, iż na rynku polskim nie ma narzędzi do diagnozowania dziecięcych kompetencji w zakresie orientacji przestrzennej przeznaczonych dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku, skonstruowane zostały narzędzia uwzględniające specyfikę postrzegania pozawzrokowego oraz etapy nabywania umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej.

nauczycielami orientacji przestrzennej; pakiet „Funkcjonalna ocena wybranych umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku w wieku od 7 do 12 lat.”, zawierający próby diagnostyczne, arkusze obserwacyjne zachowań dziecka oraz przewodnik skalowy do interpretacji wyników. Jedną z części wspomnianego powyżej pakietu diagnostycznego stanowiło zadanie diagnostyczne o nazwie „Droga”, którego celem było sprawdzenie umiejętności opisywania przestrzeni przez dzieci niewidome. Osoba przeprowadzająca badanie kierowała do każdego dziecka to samo polecenie „Opisz drogę, którą idziesz od drzwi wejściowych szkoły do swojej ławki w klasie. Wymień miejsca, które mijasz; powiedz o skrętach, zwrotach jakie wykonujesz.” Dziecko na wykonanie tego zadania miało nieograniczoną ilość czasu, mogło zaczynać od początku jeśli uznało, że o czymś zapomniało w trakcie opisu drogi. Wypowiedź dziecka była rejestrowana w postaci zapisu cyfrowego przy użyciu dyktafonu. Następnie dokonano jej odsłuchu i zapisu w formie tekstowej. Uzyskany w ten sposób materiał badawczy, poddano analizie ze względu na używane przez dzieci w opisie: pojęcia przestrzenne, wskazówki i punkty orientacyjne, wyrazy określające następstwo czasowe, inne specyficzne wyrazy.

### **Analiza i interpretacja wyników badań**

W toku przeprowadzonych analiz ustalono, że dzieci niewidome opisując znajomą przestrzeń, nazywają kolejno wykonywane podczas przemieszczania się czynności, używając czasowników: idę, schodzę, wchodzę, skręcam. Dzieci wymieniały również zlokalizowane na trasie marszu punkty orientacyjne. Podawały nazwy odbieranych przez dotyk stóp i dłoni elementów otoczenia (wzniesienie, kaloryfer itp.), nie wskazując na żadne słuchowe elementy otoczenia (w opisie żadnego dziecka nie pojawiły się informacje odbierane przez kanał słuchowy).



Analiza i charakterystyka poszczególnych elementów otoczenia wykorzystywanych przez dzieci niewidome do tworzenia mapy mentalnej opisywanej przestrzeni została zamieszczona w tabeli 1.

**Tabela 1.** Charakterystyka elementów mapy mentalnej u dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym.

Elementy mapy mentalnej wg. K. Lyncha	Charakterystyka poszczególnych elementów mapy mentalnej	Przykłady poszczególnych elementów map mentalnych – dzieci niewidome
ścieżki	typowe elementy przestrzeni, korytarze tworzone przez szlaki komunikacyjne,	korytarz, hol
węzły	charakterystyczne punkty występujące przeważnie na ścieżkach, w których dochodzi do koncentracji zachowań, np. skrzyżowania ścieżek czy punkty ich zaburzenia	klatka schodowa, schody, ściana
krawędzie	obiekty tworzące przestrzenne bariery, np. mury, granice, ale także ciągi komunikacyjne	wnęka w ścianie, ściana z łazienkami, murek
kręgi	regiony, czyli większe obszary o jednolitych cechach, np. dzielnice mieszkaniowe, handlowe	szatnia, klasa szkolna, stołówka, pokój nauczycielski, gabinet lekarski
punkty orientacyjne	landmarki czyli obiekty charakterystyczne, pozwalające orientować się w przestrzeni np. pomniki, budynki lub obiekty zwracające uwagę respondenta swoim zastosowaniem, będącym w polu jego zainteresowań	ławka, drzwi, dywan, górka, kaloryfer, okno, grzejnik, poręcz, filar, kosz na śmieci

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym elementem, który pojawił się w opisie przestrzeni dzieci niewidomych były nazwy pomieszczeń, które dzieci miały podczas przemieszania się po opisywanej trasie (np.: sala lekcyjna, kuchenka), nazwy przedmiotów (np.: ławka, kaloryfer, gaśnica), miejsc (np.: klatka schodowa, hol), tak jak gdyby były one ułożone w jednej linii. Dzieci niewidome uczestniczące w badaniu używały podczas tego rodzaju opisu najczęściej wyrazów „potem”, „później”. Wyrazy te służą do określania relacji czasowych, natomiast dzieci niewidome używały ich do określania relacji zachodzących w przestrzeni, czyli postrzegały mijane obiekty w perspektywie liniowej a nie przestrzennej. Fakt ten pokazuje, iż dzieci precyzyjnie zapamiętały drogę, po której się poruszały, natomiast nie potrafiły opisać relacji zachodzących między mijanymi obiektami czy miejscami. Jako przykład przytoczono wypowiedź Kacpra, lat 9.

*„Trzeba pójść prosto, potem lekko w lewo, potem schodzi się z góreczki takiej małej, potem prosto po zielonych, potem do chodniczka, potem pierwsza para schodków, potem druga, potem trzeba iść prosto obok sekretariatu szkoły podstawowej, czy jakoś tak, potem wchodzi się w drzwi szkoły podstawowej i trzeba iść prawą stroną i będą drugie drzwi po prawej stronie.”*

W analizowanych wypowiedziach dzieci niewidomych, zaobserwowano także małe zróżnicowanie używanych przez nie pojęć przestrzennych. Najczęściej pojawiały się pojęcia „w prawo” i „w lewo”, odnoszące się do wykonywanych przez nie podczas marszu zwrotów i skrętów. Rzadziej pojawiały się pojęcia „przede mną”, „naprzeciwko”, „przy”. Niekiedy cały opis sporządzony przez dziecko składał się w głównej mierze ze zwrotów i skrętów w prawą lub lewą stronę, bez wskazania konkretnego miejsca wykonania takiego zwrotu. Zapewne tego typu sytuację możemy tłumaczyć wykorzystywaniem podczas przemieszczania się przez osoby niewidome zmysłu kinestetycznego i pamięci mięśniowej. Pozwalają one na zapamiętanie czynności, jakie należy wykonać podczas przemieszczania się, bez potrzeby werbalnego określenia miejsca

wykonania konkretnego ruchu w przestrzeni. Dla zobrazowania powyższego opisu zamieszczono wypowiedź Juli, 8 lat.

*„Idę w lewo, potem z szatni w prawo, potem jeszcze raz w lewo i moje drzwi do klasy są po lewej. Idę i skręcam w lewo, potem prosto i do drzwi i skręcam do holu głównego w lewo.”*

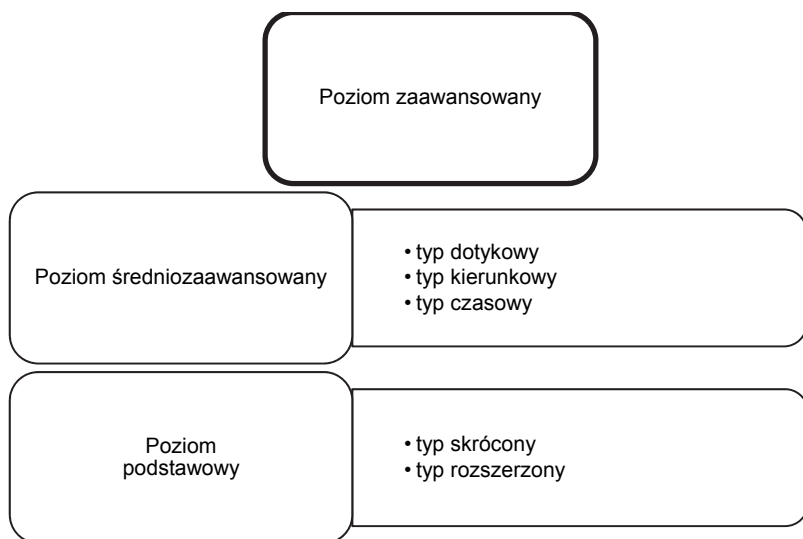
Natomiast analiza wypowiedzi dzieci niewidomych pod względem używanych pojęć przestrzennych została zaprezentowana w tabeli nr 2.

**Tabela 2.** Charakterystyka pojęć przestrzennych w wypowiedziach dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym.

Pojęcia przestrzenne	Osoby widzące	Dzieci niewidome
zaimkowe określenia miejsca, zaimkowo-przysłówkowe wyrażenia lokalizujące	tu, dokąd, skąd, wszędzie, zewsząd, odtąd, dotąd, to tu, to tam	nie zaobserwowano
przysłówkowe określenia lokatywne i latywne	blisko: daleko, wysoko: nisko, na wprost, górą, spodem, bokiem	bokiem, na wprost,
przeźreńnych wyrażen przyimkowych oraz przyimków.	przy, koło, obok, opodal, przed, naprzeciw, naprzeciwko, powyżej, poniżej, dokoła, wokół, wokół, na prawo, na lewo	obok, przede mną, przy, naprzeciwko, w prawo, w lewo, koło, przed
słowotwórczych wykładników lokalizacji, które nazywają zbliżenie, oddalenie się lub przemieszczanie	przykleić, dobiec, wbić, nalać, odjechać, wyjść, przejść	dochodzę, wchodzę, schodzę, wychodzę, przechodzę
przymiotników, dzięki którym możemy nazwać skomplikowane relacje przestrzenne,	bliski, daleki, górny, dolny, przedni, mały, okrągły, kwadratowy	długi, mały

Źródło: opracowanie własne

W opisie przestrzeni dzieci niewidomych zaobserwowano także używanie słów, które świadczą o nieprecyzyjnym określaniu pokonywanych podczas marszu odległości, np.: „idę kawałeczek”, „kawałek holu”, „troszeczkę w prawo”, „idę trochę”, „idę dłuższy czas” itp. Używanie tego typu określeń, pokazuje, że dla dziecka niewidomego pewną trudnością jest precyzyjne określenie przebytej drogi przy użyciu, miar służących do opisu odległości (metr, centymetr itp.). Wynika to z faktu braku wzrokowej kontroli otoczenia.



**Schemat 1.** Poziomy opanowania umiejętności opisu przestrzeni.

Źródło: opracowanie własne

Natomiast podczas analizy opisów przestrzeni zaskakujący okazał się fakt, iż dzieci niewidome posługiwały się nazwami kolorów, w odniesieniu do mijanych miejsc, czy obiektów np.: „dochodzę do zielonych schodów”, „wchodzę w pomarańczowy korytarz”, „mijam zieloną klatkę schodową”. Mimo braku możliwości

weryfikacji informacji o kolorach uczniowie niewidomi, przyswoili sobie ich nazwy i używają ich do opisu przestrzeni, aby lepiej móc się komunikować z osobami widzącymi.

Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego, ze względu na stopień opanowania umiejętności opisu przestrzeni, dokonano podziału wypowiedzi badanych dzieci niewidomych, na trzy główne poziomy: poziom podstawowy, średniozaawansowany, zaawansowany. W każdym z poziomów wyodrębniono dodatkowo typy opisów. Szczegółowy podział poziomów umiejętności opisu przestrzeni został zaprezentowany na schemacie nr 1.

Wśród badanych dzieci niewidomych aż 46% dokonało opisu przestrzeni na poziomie podstawowym. Opis ten był chaotyczny, zawierał wybiórcze informacje, pomijał istotne szczegóły. W tej grupie w większości znalazły się dzieci siedmioletnie. Ponad połowa z nich posługiwała się typem opisu skróconego, czyli takiego, w którym było brak informacji o przestrzeni. Opis nie zawierał pojęć przestrzennych natomiast znalazły się w nim informacje o zwrotach ale bez kierunku ich wykonywania. Pozostała część dzieci siedmioletnich posługiwała się opisem o typie rozszerzonym. Opis ten zawierał dużo informacji o miejscach, wykonywanych zwrotach, punktach informacyjnych, ale nie były one poukładane w logiczną całość. Jako przykład opisu podstawowego – typ skrócony przytoczono wypowiedź Alana, lat 7.

*Jadę windą wysiadam z windy, no idę sobie prosto i jestem w klasie  
Idę prosto wsiadam do windy i jadę na parter i już*

Natomiast jako przykład opisu podstawowego typ rozszerzony zamieszczono wypowiedź, Hati, lat 7.

*Wechodzimy do szatni, wychodzę z szatni idę w prawo, potem prosto, a później przy dwóch barierkach w lewo. Wychodzę i idę prosto korytarzem*

W grupie badanych dzieci niewidomych w wieku od 8 do 11 lat dominował opis przestrzeni na poziomie średniozaawansowanym

(42% badanych dzieci). Opis ten charakteryzował się występowaniem dużej ilości informacji, które odnosiły się do wskazówek dotykowych, odbieranych za pomocą stóp i dłoni (typ dotykowy) lub był skoncentrowany na wykonywanych podczas poruszania się zwrotach i skrętach (typ kierunkowy) lub odnosił się do mijanych kolejno obiektów i miejsc z użyciem określeń czasowych: potem, później (typ czasowy). Przykłady poszczególnych typów opisów na poziomie średniozaawansowanym zostały zamieszczone poniżej.

*Wychodzę w lewo i idzie się i idzie się i mija się sale Ib, potem się skręca i robi taki zawijas i robi się 13 schodków w dół, taka barierka żeby się za nią złapać,, i tu się skręca i tu się wchodzi i już.*

Patryk, 8 lat, poziom średniozaawansowany – typ dotykowy

*Wchodzę do szkoły, idę w lewo, później w lewo i w prawo, kawałek prosto i później w lewo i w prawo, prosto w lewo i prosto i później dwie pary drzwi mijam i w piąte drzwi w prawo.*

Hubert 9 lat, poziom średniozaawansowany – typ kierunkowy

*Od grupy to idę prosto, prosto, jeszcze prosto i mijam łazienkę, później prosto i w lewo i potem idę prosto i na zieloną klatkę schodową i mijam salę i później jest moja.*

Anna, 9 lat, poziom średniozaawansowany – typ czasowy

Natomiast tylko 12% wszystkich badanych dzieci niewidomych posługiwało się opisem na poziomie zaawansowanym i były to głównie dzieci jedenastoletnie. Ten typ opisu zawierał zwroty określające relacje przestrzenne między osobami, obiektami w przestrzeni, miejscami. Zawierał także czasowniki odnoszące się do wykonywanych podczas poruszania się czynności. Opis był spójny, rzeczowy, wyczerpujący. Dla zobrazowania powyższej charakterystyki opisu zamieszczono wypowiedź Wiktorii, lat 10.

*Mam klasę po lewej stronie, idę korytarzem szkoły podstawowej, wychodzę z korytarza, mijam schody na aule, potem skręcam w lewo,*

*schodzę zielonymi schodami na parter, po lewej będzie ławka i muszę skręcić w prawo i będzie przede mną portiernia.*

## Podsumowanie i wnioski

Na podstawie powyższych danych możemy wnioskować, iż dzieci niewidome rozwijają swoje kompetencje w zakresie opisu przestrzeni wraz z nabywaniem innych umiejętności z orientacji przestrzennej i są one związane z wiekiem i doświadczeniem gromadzonym przez dzieci. Oceniając poziom opisu przestrzeni dziecka niewidomego należy pamiętać również o tym, że poza wymienionymi czynnikami niezwykle istotny wpływ w tym zakresie ma także widzący pośrednik (nauczyciel, rodzic, terapeuta itp.). To on uczy opisu niewidome dziecko poprzez własne wypowiedzi, używane słownictwo. Osoba pośrednicząca jest bardzo ważnym czynnikiem, o czym może świadczyć fakt, iż wśród badanych dzieci niewidomych, te które nie potrafiły dokonać opisu, lub ich opis był szczątkowy zawsze powoływały się na sytuacje, w której to nauczyciel je prowadzi i nie podaje informacji o otaczającej przestrzeni. W przypadku małego dziecka, które dopiero uczy się interpretowania przestrzeni, zdobywanie informacji słownych jest niezwykle ważne, dopełnia i tłumaczy doznania dotykowe.

Osoby z niepełnosprawnością wzroku pomimo trudności w zakresie poznawania i interpretowania otaczającej je przestrzeni w wyniku gromadzenia codziennych doświadczeń są w stanie przestrzeń zrozumieć i wiedzę tę wykorzystać podczas jej eksplorowania. Czynności te wymagają od nich dużo większego wysiłku i większej ilości czasu niż od osób widzących z uwagi na fakt, iż przestrzeń najłatwiej poznajemy poprzez wzrok i doświadczenie kinestetyczne-ruch. Pomimo innych strategii zdobywania wiedzy o przestrzeni osoby z niepełnosprawnością wzroku są aktywnymi jej uczestnikami oraz potrafią w podobny sposób, jak osoby widzące opisywać to co je otacza. Opis ten jest w wielu aspektach podobny do opisu konstruowanego przez osoby widzące. Osoby niewidome

mają te same strategie tworzenia map mentalnych służących do tworzenia wyobrażeń umysłowych poznawanej przestrzeni, o czym świadczy występowanie w obu grupach tych samych elementów map poznawczych (ścieżek, węzłów, krawędzi, kręgów oraz punktów orientacyjnych). Tym co różnicuje te dwie grupy jest ilość występowania poszczególnych elementów. U osób z niepełnosprawnością wzroku można zaobserwować posługiwanie się większą ilością punktów orientacyjnych oraz ich jakościowym zróżnicowaniem (landmarki dotykowe, słuchowe, węchowe, termiczne itp.). Zarówno osoby niewidome jak i widzące do opisu przestrzeni używają w większości tych samych wyrazów (przysłówek, wyrażen przyimkowych, przyimków, przymiotników itp.). Choć ilość i zakres ich użycia u osób z dysfunkcją wzroku jest uboższy.

Umiejętność tworzenia opisu otaczającej nas przestrzeni jest procesem, który doskonalimy przez całe życie. Zarówno u osób widzących jak i u osób niewidomych proces ten związanym jest z wiekiem i zdobytym doświadczeniem podczas przemieszania się. Dodatkowo u osób z niepełnosprawnością wzroku niezwykle istotne znaczenie pełnią osoby pośredniczące (czyli rodzice, nauczyciele, itp.). Z tego też powodu bardzo ważne jest aby umiejętność tę doskonalic w sposób poprawny czyli używając precyzyjnych, szczegółowych określeń odnoszących się do opisu relacji przestrzennych.

## Bibliografia:

- M. Brambring, *Divergent Development of Verbal Skills in Children Who Are Blind or Sighted*. Journal of Visual Impairment & Blindness, 2007
- B. J. Cratty, T. A. Sams, *The Body-Image of blind children. The Art Report.*: The American Foundation for the Blind, New York, 1968
- Encyklopedii Britannica: <https://www.britannica.com/topic/space-perception> [dostęp: 23.01.2018].
- T. Gałkowski, *Trudności rozwojowe u dzieci niewidomych w okresie niemowlęcym*, *Przeгляд Tyflogiczny*, 1975, 1/3, s. 5-17
- M. Guzik-Tkacz, *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2011



- A. Guzy, *Kompetencja językowa uczniów a wyobrażenia i orientacja przestrzenna*. Nieopublikowana rozprawa doktorska, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Śląski, Katowice, 2011
- A. Hauziński, *Ewolucja pojęcia mapy poznawczej w psychologii. Przegląd badań dotyczących hierarchii planów i celów działania*, *Czasopismo Psychologiczne*, 2010, Tom 16, Nr 2, s.275–288
- M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1992
- K. Klimasiński, *Rola wyobrażeń przestrzennych w rozwoju myślenia dzieci niewidomych*. Wydawnictwo PAN, Wrocław -Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1977
- J. Kwapisz, J. Kuczyńska-Kwapisz, *Orientacja przestrzenna i poruszanie się niewidomych oraz słabo widzących*, WSiP, Warszawa, 1990
- M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2000
- K. Miler-Zdanowska, *Czynniki warunkujące nauczanie orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się osób z dysfunkcją wzroku*. W: Czerwińska, K., Paplińska, M., Walkiewicz-Krutak, M. (red.), *Tyflopedagogika we współczesnej przestrzeni edukacyjno – rehabilitacyjnej*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Warszawa, 2015, s.289-306
- G. Miletic, *Perspective taking: Knowledge of Level 1 and Level 2 rules by congenitally blind, low vision, and sighted children*. *Journal of Impairment & Blindness*, 1995, 89, 6, 514-523.
- S. Millar, *Special memory by blind and sighted children*. *British Journal of Psychology*, 1975, 66, 4, 449-459
- S. Millar, *Special representation by blind and sighted children*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1996, 21,3, 460-479.
- K. Nieścioruk, *Kartograficzny obraz map mentalnych przestrzeni miejskiej i jego prezentacja oraz analiza z zastosowaniem narzędzi systemów informacji geograficznej*, *Acta Scientiarum Polonorum Geodesia et Descriptio Terrarum*, 2013, nr 12 (4), 27-40
- W. Pilecka, *Kształtowanie się orientacji w schemacie własnego ciała u dzieci niewidomych*. *Szkoła Specjalna* 1980, nr 3, s. 65-76
- E. Sroka-Bizoń, M., Terczyńska., *Percepcja widzenia – jak kształtować wyobrażenie przestrzenną*. Referat wygłoszony na Proceedings of 19th Conference Geometry Graphics Computer. Ustroń, 25-27 June 2012. Silesian University of Technology, Geometry and Engineering Graphics Centre.
- W.R. Wiener, R.L. Welsh, B.B. Blasch (red.), *Foundations of Orientation and Mobility. Second Editions*. New York: AFB Press, 1997
- Z. K. Zuziak, *Język urbanistyki i architektoniczne myślenie*, „*Czasopismo techniczne. Architektura*”, Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej im. T. Kościuszki, Kraków, 2008, R.105, z. 6-A, s. 216-220





KORNELIA CZERWIŃSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej  
w Warszawie

## Funkcjonowanie wzrokowe osoby z progresywną słabowzrocznością – studium indywidualnego przypadku

**ABSTRACT:** Kornelia Czerwińska, *Funkcjonowanie wzrokowe osoby z progresywną słabowzrocznością – studium indywidualnego przypadku* [Visual functioning of an individual with progressive vision loss – a case study]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 19, Poznań 2017. Pp. 275-294. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

The aim of the article is to present a subjective perspective of a person with congenital low vision who experienced gradual vision deterioration including total loss. A case study method was used in which the narrative biographic interview was the main technique of collecting data. In the analyzed narratives certain turning points were identified in the process of coping with the consequences of progressive impairment. Those were the situations when the subject was no longer able to perform a specific task which she had earlier performed under visual control. They made the subject realize the progressive nature of the disease and inevitably confronted her with the acquisition of permanent severe impairment. Those situations caused temporary disruption of her psychological balance and increased her demand for emotional support. With time, however, they also motivated the subject to use so far rejected rehabilitation devices and techniques. The lack of knowledge of functional implications of eye conditions (including reduced acuity and contrast sensitivity, field defects, light/dark adaptation problems etc.) among family members and significant others hindered the process of implementing optimal instrumental support to the subject.

**KEY WORDS:** vision loss, progressive vision loss, functional implications, case study, narrative interview

## Wprowadzenie

Niepełnosprawność uznawana jest za wielowymiarowe, złożone i wewnętrznie zróżnicowane zjawisko. Próby opisu i wyjaśnienia położenia życiowego osób z niepełnosprawnością wymagają więc uwzględnienia szeregu zróżnicowanych czynników, które pozostają względem siebie w dynamicznie zmieniających się relacjach. Obok właściwości osobowych, takich jak m.in.: wiek, płeć, kondycja zdrowotna, rasa, funkcje poznawcze, cechy osobowościowe i temperamentalne, styl życia, indywidualna hierarchia wartości i celów życiowych itp., istotny dla funkcjonowania tej grupy osób, w tym osiągnięcia poczucia dobrostanu psychofizycznego, jest kontekst społeczno-kulturowy, który warunkuje ilość i rodzaj zasobów przydatnych w radzeniu sobie z konsekwencjami posiadanej dysfunkcji<sup>1</sup>. Czynnikiem wyznaczającym w dużym stopniu kierunek analiz jest – wraz z rodzajem i stopniem uszkodzenia organizmu – charakter niepełnosprawności (wrodzona vs. nabyta), który generuje odmienne możliwości i potrzeby edukacyjno-rozwojowe, tym samym różnicuje zapotrzebowanie na oddziaływania wspierające (habilitacja vs. rehabilitacja).

Posiadanie niepełnosprawności o charakterze wrodzonym stanowi doświadczenie niewielkiej części omawianej populacji. Mimo, iż medyczne i prawne kryteria klasyfikacji osób z niepełnosprawnością są w poszczególnych krajach dość odmienne, to analizy danych statystycznych jednoznacznie wskazują, że ok. 97% z nich nabyło dysfunkcję w biegu życia w wyniku urazu, choroby i (lub) zmian związanych z wiekiem<sup>2</sup>. Według sondaży krajowych mniej niż 20% osób posiada niepełnosprawność od urodzenia, u pozostałych pojawiła się ona przede wszystkim na skutek długotrwałej choroby,

---

<sup>1</sup> S. Rudnicki, *Niepełnosprawność i złożoność*, „Studia Socjologiczne” 2014, nr 2(213), s. 49-50.

<sup>2</sup> D. Goodley, *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*, MPG Books Group, Bodmin and King's Lynn, London 2011, s. 1.

najczęściej w fazie dorosłości, zwłaszcza w wieku senioralnym<sup>3</sup>. Zmiany demograficzne zachodzące we współczesnych społeczeństwach powodują więc, że osiągnięcie statusu osoby z niepełnosprawnością stanowi wieloletni proces, w którym postęp schorzenia doprowadza sukcesywnie do utraty sprawności w określonym obszarze.

Wraz ze wzrostem liczby chorób przewlekłych i zwyrodnieniowych doprowadzających stopniowo do niepełnosprawności obserwuje się w pedagogice specjalnej i naukach o zdrowiu coraz większe zainteresowanie subiektywnym spostrzeganiem i oceną własnej sytuacji życiowej przez osoby dorosłe. Powolne nabywanie dysfunkcji sprawia, że dotychczasowe cele zazwyczaj tracą swoją aktualność, a wizja przyszłej egzystencji podlega przekształceniom związanym ze zmianami w systemie wartości. Znaczenie choroby wyznaczane jest poprzez jej konsekwencje odczuwane i wartościowane przez daną osobę w danych okolicznościach życiowych<sup>4</sup>, stąd istotne jest uchwycenie w badaniach naukowych naturalnego kontekstu doświadczeń umożliwiające pogłębione opisanie i zrozumienie danego zagadnienia<sup>5</sup>. Analiza osobistych doświadczenia jednostek i grup relacjonowanych w autobiograficznych opowieściach ujawnia znaczenie, jakie procesowi chorobowemu i nabywaniu niepełnosprawności nadają poszczególne osoby, jak również pozwala poznać subiektywny wymiar ich trudności, potrzeb, oczekiwań, strategii radzenia sobie. Narracje osób nabywających niepełnosprawność mogą mieć różny charakter i cel. Niektóre autonarracyjne wypowiedzi odwołują się do przyczyn schorzenia i jego skutków w codziennym życiu, inne stanowią relację na temat

---

<sup>3</sup> J. Bartkowski, *Położenie społeczno-ekonomiczne i jakość życia osób niepełnosprawnych w Polsce*, [w:] *Polscy niepełnosprawni. Od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej*, red. B. Gąciarz, S. Rudnicki, Wydawnictwa Akademii Górniczo-Hutniczej, Kraków 2014, s. 51-52.

<sup>4</sup> M. Blaxter, *Zdrowie*, przeł. M. Okła, Wydawnictwo Sic!, Warszawa, 2009, s. 88-89.

<sup>5</sup> U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 14.

zmian w tożsamości osobistej i społecznej, ułatwiając osobie zrozumienie przemian dokonujących się w obrębie własnego Ja. Narracje mogą także ukazywać związek między doświadczeniami danej osoby a znaczeniami kulturowo-społecznymi przypisywanymi zdrowiu i chorobie, sprawności i niepełnosprawności<sup>6</sup>.

Analiza sposobu konstruowania rzeczywistości przez osobę nabywającą stopniowo niepełnosprawność ma dużą wartość poznawczą dla pedagogiki specjalnej, gdyż treść i zakres dostarczanego wsparcia w takich sytuacjach są determinowane nie tylko przez dynamikę choroby, ale przede wszystkim przez potrzeby i oczekiwania tej osoby, które wymagają odpowiedniego rozpoznania i zrozumienia. Celem artykułu uczyniono więc przedstawienie narracji wyrażających subiektywną perspektywę osoby, która stopniowo w cyklu życiowym straciła wzrok, ze zwróceniem szczególnej uwagi na sens, znaczenie i wartość przypisywane wybranym doświadczeniom w kontekście procesu nabywania statusu osoby z trwałą niepełnosprawnością.

## Specyfika stopniowej utraty wzroku

Funkcjonalne konsekwencje nabycia niepełnosprawności wzroku zależne są od wielu czynników, wśród których za podstawowe uważa się: fazę życia, sposób utraty widzenia (nagły vs. stopniowy), zakres utraty (całkowite vs. częściowe), zasoby osobowe, w tym właściwości osobowościowe, tryb życia, zainteresowania<sup>7</sup>. W przypadku stopniowej utraty wzroku istotne znaczenie dla przybrania

---

<sup>6</sup> M. Bury, *Illness narratives: fact or fiction?* „Sociology of Health and Illness” 2001, nr 23, s. 267-280.

<sup>7</sup> T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa. Psychologia dzieci niewidomych i słabo widzących*, Polski Związek Niewidomych, Warszawa, 2002, s. 18-19; I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2015, s. 186; M. Zaorska, *Tyflopedagog wobec problemu aktywności życiowej – zawodowej i prozawodowej osób dorosłych z niepełnosprawnością wzrokową*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, 2015, s. 24-26.

przez to doświadczenie znamion traumy mają takie czynniki, jak m.in.: przebieg procesu diagnostycznego, niekorzystne rokowania, czas trwania choroby, poczucie osamotnienia związane z częstym pobytem w szpitalu i powtarzającymi się zabiegami czy procedurami medycznymi itp.<sup>8</sup>. Także sposób, w jaki dochodzi do pogłębiania się dysfunkcji (ciągły vs. skokowy), bezpośrednio oddziałuje na stopień dezorganizacji struktur psychicznych. Mniejsze obciążenie emocjonalne skutkujące negatywnymi reakcjami emocjonalnymi o umiarkowanym natężeniu obserwuje się przy płynnym postępie choroby, często trudnym do zarejestrowania przez osobę w codziennym funkcjonowaniu. Natomiast nagłe i znaczne pogorszenie się widzenia w postaci wyraźnie odczuwalnego pogłębienia się dotychczasowych trudności lub pojawienia się nowych objawów chorobowych pociąga za sobą stan silnego dystresu. Zachwianiu ulegają przekonania o przewidywalności zdarzeń, obniża się poczucie kontroli i sprawstwa, zmniejsza się autonomia wykonawcza, narasta obawa przed całkowitym ociemnieniem, wyznaczone dotąd cele życiowe wydają się być niemożliwe do osiągnięcia, a to łącznie może prowadzić do silnego kryzysu emocjonalnego wiążącego się z podważeniem sensu własnej egzystencji.

Trudności doświadczane przez osobę z progresywną słabowzrocznością we wszystkich sferach codziennego funkcjonowania, w tym zwłaszcza w orientacji przestrzennej i lokomocji, samodzielnym prowadzeniu gospodarstwa domowego, wykonywaniu precyzyjnych czynności, utrzymywaniu kontaktów interpersonalnych, nasilają niepokój, lęk, niepewność, poczucie bezradności i zależności<sup>9</sup>. Brak akceptacji zachodzących zmian oraz niedostatek pomocy i wsparcia społecznego w takiej sytuacji może skutkować depresją<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Por. K. Devine, B. Reed-Knight, K. Loiselle, N. Fenton, R. Blount, *Posttraumatic growth in young adults who experienced serious childhood illness: A mixed-methods approach*, „Journal of Clinical Psychology in Medical Settings” 2010, nr 17, s. 340-348.

<sup>9</sup> E. Stanikowska, *Psychologiczne aspekty słabowzroczności*, „Kontaktologia i Optyka Okulistyczna” 2008, nr 3(19), s. 20.

<sup>10</sup> Por. R. Casten, B. Rovner, *Depression in age-related macular degeneration*, „Journal of Visual Impairment & Blindness” 2008, vol. 102, nr 10, s. 591-599.

Należy podkreślić, że wsparcie społeczne może z powodzeniem chronić osoby z zaburzeniami widzenia przed radykalnym spadkiem poczucia zadowolenia z własnego życia, jak również ograniczać typowe problemy dnia codziennego<sup>11</sup>. Efektywność wsparcia ściśle zależy od tego, czy jest ono adekwatne pod względem treści i zakresu do określonej sytuacji, co w konsekwencji przynosi satysfakcję osobie słabowidzącej. Udzielanie pomocy nadmiernej, niedostatecznej lub ukierunkowanej na niewłaściwy obszar funkcjonowania osoby wspieranej nie tylko jest nieskuteczne w radzeniu sobie z sytuacją trudną, co wręcz pociąga za sobą negatywne następstwa, które mogą wywierać większy wpływ na stan zdrowia psychicznego osoby znajdującej się w kryzysie<sup>12</sup>. W przypadku stopniowego nabywania niepełnosprawności wzroku często obserwowane są reakcje otoczenia oparte na współczuciu i jawnym okazywaniu litości, które prowadzą do działań nadopiekuńczych. Tego typu działania, podobnie jak unikanie kontaktu i dystansowanie się wobec problemu, mogą wynikać także z poczucia braku kompetencji w zakresie udzielania wsparcia osobie tracącej wzrok. Dodatkową trudnością jest fakt, że możliwości wzrokowe osoby z progresywną słabowzrocznością dynamicznie się zmieniają, co również implikuje konieczność elastycznego modyfikowania udzielanej pomocy. Kluczową kwestią jest więc dobry wgląd samej osoby słabowidzącej pozwalający jej trafnie określić aktualne sprawności wzrokowe oraz umiejętność precyzyjnego komunikowania indywidualnych potrzeb i oczekiwań. Z kolei otoczenie, w tym zwłaszcza członkowie najbliższej rodziny, muszą stale rozwijać kompetencje w obszarze udzielania odpowiednio dopasowanego wsparcia. Podstawą do zidentyfikowania aktualnych możliwości i potrzeb osoby stopniowo nabywającej niepełnosprawność wzroku

---

<sup>11</sup> Por. S. Steuden, *Z psychologicznej problematyki zdrowia i choroby*, [w:] *Jak świata mniej widzę: zaburzenia widzenia a jakość życia*, red. P. Oleś, S. Steuden, J. Toczolowski, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002b, s. 35-36.

<sup>12</sup> C. B. Wortman, *Posttraumatic growth: Progress and problems*, „Psychological Inquiry” 2004, nr 15, s. 81-90.



jest znajomość bieżących wyników funkcjonalnej oceny widzenia, w tym poznanie wpływu następstw danego schorzenia układu wzrokowego na codzienne działania osoby.

Wśród najczęstszych funkcjonalnych następstw schorzeń układu wzrokowego wymienia się: obniżenie ostrości wzroku, zaburzenia wrażliwości na kontrast, ubytki w polu widzenia, zaburzenia wrażliwości na światło, problemy z adaptacją do zmiennych warunków oświetleniowych, zaburzenia widzenia zmierzchowego, zaburzenie percepcji barw, oczopląs itp.<sup>13</sup> Obniżenie ostrości wzroku to jedno z podstawowych kryteriów medycznych i prawnych klasyfikacji uszkodzeń wzroku. Ostrość wzroku rozumiana jest jako zdolność spostrzegania obiektów i ich elementów wewnętrznych, a jej osłabienie ma poważne konsekwencje dla możliwości wykonywania tak precyzyjnych działań, jak czytanie, pisanie, rysowanie, mierzenie i inne czynności związane z procesem uczenia się oparte go na obserwacji, naśladownictwie, pracy z materiałami wizualnymi<sup>14</sup>. Przy znacznym zaawansowaniu schorzenia obniżenie ostrości wzroku jest zazwyczaj tak poważne, że rzutuje negatywnie nie tylko na zdolność prawidłowej identyfikacji i różnicowania drobnych obiektów i ich właściwości (np. rozpoznanie liter czy twarzy), lecz ujemnie oddziałuje na wszystkie sfery funkcjonowania osoby, generując trudności w orientacji w przestrzeni, samodzielnym przemieszczaniu się, efektywnym wykonywaniu czynności dnia codziennego, kontaktach społecznych. O znaczeniu wskaźników ostrości wzroku dla funkcjonowania osoby świadczą mogą badania przeprowadzone wśród pacjentów z zaćmą, w których wykaza-

---

<sup>13</sup> Szczegółowe informacje nt. wymienionych konsekwencji zostały zawarte w m.in. M. Walkiewicz-Krutak, *Słabowzroczność w aspekcie klinicznym i funkcjonalnym*, [w:] *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, red. K. Czerwińska, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 2015, s. 198-219. W artykule wyjaśniono w sposób skrótowy tylko te następstwa funkcjonalne, które bezpośrednio odnoszą się do prezentowanego w tekście przypadku.

<sup>14</sup> R. Walthes, *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*, Reinhardt Verlag, München, 2005, s. 50-54.

no, że osoby o obiektywnie wyższej ostrości mają wyższe ogólne poczucie jakości życia oraz poczucie jakości życia w chorobie<sup>15</sup>. Podobnie badania zrealizowane wśród osób chorych na jaskrę dowiodły, że wzrostowi ostrości wzroku odpowiadał lepszy ogólny wskaźnik poczucia jakości życia, poziomu samooceny realnej, potrzeby poszukiwania kontaktów interpersonalnych itp. Ponadto poprawie ostrości widzenia u badanych towarzyszyło obniżenie klinicznych wymiarów choroby takich, jak: poczucie beznadziejności, poczucie osamotnienia, lęk rozpatrywany jako stan<sup>16</sup>.

Z obniżeniem ostrości wzroku często współwystępuje zaburzenie wrażliwości na kontrast, które funkcjonalnie powoduje szereg trudności w rozpoznawaniu sąsiadujących obiektów nieznacznie różniących się pod względem oświetlenia i natężenia barw, w tym w wyodrębnianiu przedmiotu z tła. Wrażliwość na kontrast, podobnie jak ostrość wzroku, znacząco wpływa na jakość widzenia.

Kolejnym poważnym następstwem funkcjonalnym schorzeń i uszkodzeń układu wzrokowego utrudniającym planowanie, wykonanie i kontrolę poprawności realizacji wielu czynności są ograniczenia w polu widzenia (tzw. mroczki). Ich bezpośrednie skutki zależne są od wielkości oraz obszaru występowania ubytku. W przypadku uszkodzeń centralnej części pola widzenia osoba słabowidząca doświadcza przede wszystkim obniżenia ostrości wzroku i trudności w rozpoznawaniu barw, zaś przy ograniczeniach w obszarach obwodowych podstawowym problemem jest orientacja w przestrzeni, zwłaszcza w terenie nieznanym, dostrzeganie przeszkód, obserwacja obiektów o znacznej wielkości. Dla niektórych

---

<sup>15</sup> P. Oleś, M. Oleś, *Poczucie jakości życia u pacjentów chorych na zaćmę*, [w:] *Jak świata mniej widzę: zaburzenia widzenia a jakość życia*, red. P. Oleś, S. Steuden, J. Toczolowski, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, 2002, s. 104-105.

<sup>16</sup> S. Steuden, *Poczucie jakości życia u pacjentów chorych na jaskrę*, [w:] *Jak świata mniej widzę: zaburzenia widzenia a jakość życia*, red. P. Oleś, S. Steuden, J. Toczolowski, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002a, s. 128-129.

schorzeń typowe są mroczki rozsiane czyli ubytki znajdujące się w różnych obszarach pola widzenia<sup>17</sup>.

Wśród licznych następstw funkcjonalnych doświadczanych przez osoby słabowidzące dotkliwe w codziennych działaniach są również zaburzenia wrażliwości na światło przyjmujące postać nadreaktywności (światłowstręt, olśnienia) lub zwiększonego zapotrzebowania na oświetlenie. W przypadku nadwrażliwości brak możliwości regulacji natężenia światła może u osoby wywoływać mocny dyskomfort, ból, czy wręcz zupełnie uniemożliwiać korzystanie ze wzroku. Podobne problemy wiążą się ze zjawiskiem olśnienia, czyli nagłego, stosunkowo krótkotrwałego obniżenia ostrości wzroku pod wpływem światła odbitego od gładkiej powierzchni lub bezpośrednio płynącego z danego źródła<sup>18</sup>. Zarówno nadwrażliwość, jak i światłolubność sprawiają, że jakość widzenia jest w znacznym stopniu zależna od aktualnych warunków panujących w otoczeniu fizycznym, które podlegają częstym, nieraz gwałtownym, zmianom i w związku z tym są dość trudne do kontroli, zwłaszcza w przestrzeni otwartej. Duża zmienność w oświetleniu generuje trudności także dla tych osób słabowidzących, u których schorzenie układu wzrokowego charakteryzuje się zaburzeniem adaptacji do światła i ciemności, co zazwyczaj oznacza potrzebę dłuższego czasu przystosowania się do odmiennych warunków, zaś w skrajnych sytuacjach może powodować funkcjonalne niewidzenie.

Wskazane powyżej i inne następstwa schorzeń układu wzrokowego stanowią jedną z grup czynników determinujących stopień i sposób posługiwania się wzrokiem przez osoby słabowidzące w nauce, pracy, rozrywce, czynnościach dniach codziennego. Znajomość i poprawne rozumienie ich specyfiki pozwala osobie stopnio-

---

<sup>17</sup> B. Golemba, *Dostosowanie otoczenia do potrzeb dziecka słabo widzącego*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2007, nr 2, s. 72-73.

<sup>18</sup> M. Walkiewicz-Krutak, *Słabowzroczność w aspekcie klinicznym i funkcjonalnym*, [w:] *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, red. K. Czerwińska, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 2015, s. 213-214.

wo tracącej wzrok i jej otoczeniu społecznemu na właściwy dobór strategii radzenia sobie z trudnościami, tym samym zmniejszając poczucie bezradności i braku kontroli. Wiedza członków rodziny osoby z progresywną słabowzrocznością na temat tego, jakie posiada ona możliwości wzrokowe i jakie problemy mogą potencjalnie pojawić się przy danym typie działania w określonych warunkach zewnętrznych, minimalizuje ryzyko wykształcenia postawy nadopiekuńczości, jak również udzielania pomocy w stopniu niewystarczającym.

### **Funkcjonowanie osoby stopniowo tracącej wzrok – studium przypadku**

W badaniach własnych, których głównym celem było poznanie subiektywnego znaczenia przypisywanego doświadczaniu stopniowej utraty wzroku w biegu życia, wykorzystano metodę studium indywidualnego przypadku. Metoda ta rekomendowana jest w analizach cyklu życia jednostek, zwłaszcza w sytuacjach, w których eksplorowany obszar ma wielowymiarowy, złożony charakter, a pogłębione zrozumienie danego zjawiska wymaga bezpośrednich odniesień do konkretnych czynników kontekstowych<sup>19</sup>.

Podstawową techniką gromadzenia danych uczyniono biograficzny wywiad narracyjny, który został przeprowadzony zgodnie ze wskazówkami metodycznymi F. Schützego, tj. obejmował trzy etapy: fazę opowieści głównej, fazę pytań wewnętrznych oraz zewnętrznych<sup>20</sup>. Należy podkreślić, że część zasadnicza wywiadu była bardzo rozbudowana – narratorka obszernie opisywała swoje doświadczenia życiowe związane z pogarszaniem się widzenia,

---

<sup>19</sup> R.K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, przeł. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2015, s. 36-49.

<sup>20</sup> E. Kos, *Wywiad narracyjny jako metoda badań empirycznych*, [w:] *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, red. D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2013, s. 91-116.

podawała najistotniejsze w jej ocenie wydarzenia, starając się zachować ich porządek chronologiczny oraz ukazywała kontekst społeczno-kulturowy, w tym polityczno-gospodarczy, w którym miały one miejsce. Najprawdopodobniej czynnikiem, który przyczynił się do dużej otwartości narratorki w przebiegu całej procedury badania było poczucie komfortu wynikające stąd, że badaczka była osobą już w pewnym stopniu jej znaną; za wyraz zaufania i poczucia bezpieczeństwa uznać można dość często pojawiający się w wypowiedziach zwrot „Tobie mogę to opowiedzieć”. Przekonanie o pozytywnym nastawieniu przyszłej narratorki do badaczki i realizowanych badań pozwoliło na skrócenie czynności początkowych podejmowanych w celu nawiązania pozytywnej relacji i przedstawienie w zwięzły sposób zachęty generującej narrację: „Opowiedz mi o swoim życiu, ponieważ chcę zrozumieć doświadczenie utraty wzroku, które przeżyłaś”.

Analiza danych z wywiadów biograficznych może być skoncentrowana na samej biografii i jej strukturze albo na wybranych treściach pojawiających się w wypowiedziach<sup>21</sup>. Interpretując materiał narracyjny z transkrypcji wywiadu, nie starano się dokonać całościowej rekonstrukcji biografii osoby stopniowo tracącej wzrok, lecz analizowano szereg wątków<sup>22</sup> wyjaśniających specyfikę nabywania statusu osoby z niepełnosprawnością wzroku. Jeden z kierunków analizy wyznaczyły te kwestie zawarte w opowieści, które pozwoliły uzyskać odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- jakie miejsce zajmuje doświadczenie trajektoryjne (nabycie niepełnosprawności wzroku) w całości doświadczeń biograficznych narratorki?

---

<sup>21</sup> E. Soroko, *Wywoływanie autonarracji w badaniach psychologicznych. Ocena (auto)narracyjności wypowiedzi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań, 2009, s. 50-51.

<sup>22</sup> Jedną z bardziej interesujących kategorii tematycznych stanowiły wątki emancypacji, w tym wypracowania przez narratorkę strategii pokonywania sił opresyjnych związanych z niepełnosprawnością. Kwestie te przedstawiono szerzej w innym artykule: K. Czerwińska, *Wątki emancypacyjne w biegu życia osoby stopniowo tracącej wzrok*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2015, nr 10, s. 127-153.

- jakie wydarzenia stanowiły punkty zwrotne w trajektorii stopniowej utraty wzroku?

Wywiad trwał 4 godziny. Narratorką była 46-letnia kobieta z zespołem Marfana czyli genetyczną chorobą tkanki łącznej, charakteryzującą się dużą zmiennością fenotypową. W przebiegu tej choroby zmiany narządowe obejmują cały organizm, zaś główne objawy związane z narządem wzroku to m.in.: krótkowzroczność, astygmatyzm, zwichnięcie soczewki, płaska rogówka, hipoplazja tęczówki, zwiększony wymiar gałki ocznej w osi długiej, odwarstwienie siatkówki, jaskra, zaćma<sup>23</sup>. Osoba badana, doświadczając od urodzenia problemów zdrowotnych, w tym okulistycznych, całkowicie utraciła wzrok we wczesnej dorosłości. Ukończyła wyższe studia ekonomiczne. W okresie realizacji badań pracowała na otwartym rynku pracy na stanowisku eksperckim, pozostawała w wieloletnim związku małżeńskim, była bezdzietna, wraz z mężem prowadziła gospodarstwo domowe w dużej aglomeracji miejskiej.

Narracje relacjonujące wydarzenia biograficzne z okresu wczesnego dzieciństwa i adolescencji są pełne tzw. komentarzy teoretycznych, poprzez które badana przekazuje własne opinie na temat swojego ówczesnego sposobu działania, wykazując się wysokim poziomem refleksyjności. W jej percepcji stopniowe nabywanie niewidzenia, które było jedną z konsekwencji posiadania poważnej choroby układowej, w pewnym stopniu stało się centralną osią jej ścieżki biograficznej: w wyraźny sposób oddziaływało na wypełnianie ról szkolnych, determinowało kontakty z rówieśnikami, kształtowało w pewnym zakresie relacje z najbliższymi członkami rodziny, a przede wszystkim wpływało na przyjmowane plany i wyznaczone cele życiowe. Zarazem badana zauważa, że praktyka życia codziennego nie była zdominowana przez kwestie zdrowotne i stałą obawę przed dalszym postępowaniem choroby. Nabywanie niewidzenia miało postać powolnego, wieloletniego procesu, którego

---

<sup>23</sup> Szerzej na temat etiologii, objawów klinicznych i przebiegu zespołu Marfana w m.in. B.T. Tinkle, H.M. Saal, the Committee on Genetics, *Health Supervision for Children With Marfan Syndrome*, „Pediatrics” 2013, Vol. 132, nr 4, s. 1059-1072.

charakter był dość rozmyty. Temat potencjalnej utraty wzroku w przyszłości powracał w momentach kontrolnych wizyt lekarskich, licznych hospitalizacji i poddawania się procedurom medycznym. Za kluczowe w przebiegu trajektorii badana uznała takie sytuacje, w których niespodziewanie konfrontowała się z faktem, że jej możliwości wzrokowe uległy zmniejszeniu i nie może w sposób efektywny, szybki i bezpieczny wykonać zadania, które wcześniej nie nastroczało jej trudności.

Tak bardzo dokładnie to nie pamiętam, jak zmieniał się mój sposób widzenia, ale jako dziecko widziałam inaczej, czytając, oglądając rysunki w książce, dosłownie jeździłam nosem po kartce. Bardzo blisko trzymałam te rzeczy, które oglądałam. Później, po kilku zabiegach okulistycznych dostałam okulary, to znaczy inny rodzaj niż te, które dotychczas nosiłam, bo dostałam plusy i wtedy zaczęłam troszkę dalej oglądać różne rzeczy, oczywiście widząc słabo. I tak było przez wiele lat, nie widziałam, nie rejestrowałam żadnych zmian w tym swoim widzeniu. Do momentu, kiedy w liceum nastąpiło odklejenie siatkówki w jednym oku, przy czym to też nie spowodowało od razu jakiegoś dużego pogorszenia widzenia, tylko taką jakby „firankę”. No, ale później zabieg, przyklejanie tej siatkówki, przerwa spora i okazało się po powrocie do szkoły po kilku miesiącach, że jednak, mimo że nie widzę tak bardzo różnicy w moim widzeniu, to ta różnica jest. Nagle się okazało, że wcześniej z pierwszej ławki widziałam na tablicy w miarę swobodnie, teraz siedząc przed samą prawie tablicą, niestety ale jeśli nie śledziłam ręki nauczycielki i nie słuchałam tego, co ona mówi, to nie byłam w stanie przeczytać tego, co pisze. Chodziłam do zwykłej szkoły. W liceum najbardziej zauważyłam to na matematyce, na której nauczycielka mnóstwo i szybko pisała, pisała tak szybko, że nie było szansy zajrzenia do zeszytu koleżanki, żeby przepisać, tylko trzeba było na bieżąco, to był dla mnie duży szok po powrocie ze szpitala. To mi bardzo uzmysłowiło, że jest różnica, że widzę gorzej.

W retrospektywnej ocenie narratorki sytuacje takie, jak przedstawiona w powyższym fragmencie wypowiedzi, odegrały dużą rolę w procesie przystosowania do faktu nabywania niepełnosprawności. Bezpośrednio po ich wystąpieniu następowało u bada-

nej zaburzenie równowagi emocjonalnej o różnym nasileniu, od krótkotrwałego obniżenia nastroju po epizod depresyjny w okresie wczesnej dorosłości, który skutkowało rocznym pobytem w mieszkaniu rodziców i całkowitą izolacją od rówieśników. Jednak w dalszej perspektywie czasowej, po przezwyciężeniu problemów natury emocjonalnej, wydarzenia te stawały się dla narratorki impulsem do podjęcia nowych działań, w tym motywowały ją do opanowania przydatnych technik rehabilitacyjnych, które wcześniej odrzucała jako metody przeznaczone dla osób o mniejszym niż jej potencjale wzrokowym. Łącznie w wypowiedziach narratorki zostało przywołanych około dziesięciu tego typu sytuacji, które stawały się w jej opinii punktami zwrotnymi w adaptacji do stopniowej utraty wzroku.

Wydarzenia te opisywane są w narracjach w sposób bardzo szczegółowy, wręcz drobiazgowy, a szereg miejsca badana poświęca w nich na deskrypcję i wyjaśnienie swoich przeżyć emocjonalnych. W przezwyciężeniu kryzysów emocjonalnych i aktywnym włączeniu się w proces rehabilitacji pomagały życzliwe reakcje osób najbliższych, a zwłaszcza zrozumienie specyfiki trudności, jakich badana na co dzień doświadczała z powodu następstw funkcjonalnych posiadanego schorzenia. Narratorka podkreśla, że otrzymała wiele pomocy i wsparcia od innych w okresach, gdy dochodziło do obniżenia ostrości wzroku, a jej zdolność spostrzegania szczegółów była niewystarczająca do wykonania precyzyjnych czynności. Rodzice i znajomi, kierując się głównie wiedzą potoczną i intuicją, przewidywali, jakie działania mogą być dla niej problematyczne czy wręcz nieosiągalne i stosowali proste rozwiązania zaradcze lub wspierające np. odczytywali jej informację z ulotki lekarstwa, stosowali powiększony druk w etykietach produktów kuchennych, zmniejszali dystans fizyczny podczas rozmowy itp. Natomiast pozostałe następstwa funkcjonalne posiadanego schorzenia, które pojawiały się lub zwiększały swoje nasilenie w postępie procesu chorobowego, okazały się trudne do wyjaśnienia dla osób postronnych, stąd udzielana pomoc zazwyczaj była niedostateczna lub nieadekwatna. Do tego typu następstw funkcjonalnych należały: zabu-



rzenia adaptacji do zmiennych warunków oświetleniowych, ślepotą zmierzchowa, mroczki rozsiane.

Mroczek to nie jest czarna kropka czy plamka, absolutnie nie. Mroczka w ogóle się nie rejestruje. To co jest wokół tego ubytku w polu widzenia, wokół tego mroczka, przenosi się na ten mroczek, jakby uśredniało się to co wokół. W efekcie patrząc, widzę tło jakby otoczenia, nie widzę mroczka, ja nawet nie wiedziałam, że mam mroczek, tylko kiedyś taka mała plamka świetlna od świecy jakoś tak mi ustawiła się na wysokości tego ubytku i ja wtedy zauważyłam, że jak tak patrzę, to ona mi znika. Zupełnie. Pewnie z tego powodu zdarzało mi się czasem coś tam potrącić czy stuknąć, ale ja tego nie łączyłam z tym mroczkiem, nie zauważałam tego. Może dlatego, że to był taki jeden mroczek, konkretne, nieduże miejsce w polu widzenia, z czasem człowiek się przyzwyczaja i odruchowo nawet łapałam się na tym, że jak czegoś szukałam, to ustawiałam oczy tak, żeby spojrzeć poniżej tego mroczka albo powyżej tego mroczka i robię to odruchowo, zupełnie już potem tego nie kontrolując. Próbowałam to rodzicom wyjaśniać, ale...to po prostu trudno jest sobie widzącej osobie wyobrazić.

(...) Byłam w takiej grupie oazowej, gdzie były czytania Pisma Świętego, każdy po fragmencie coś tam czytał i na szczęście koleżanka prowadząca wiedziała, że ja nie jestem w stanie przeczytać takim małym drukiem w średnio oświetlonym miejscu, to po prostu mnie omijała. Wszyscy nie mogli zrozumieć, dlaczego, bo nikt tego nie tłumaczył... Ja też nie wpadłam wtedy na to, żeby wytłumaczyć... to było dla mnie kłopotliwe... Na przykład w pewnym momencie, musieliśmy gdzieś tam z jednego do drugiego pomieszczenia przejść, gdzie było bardzo ciemno, ta znaczy dla mnie, bo inni widzieli, ale dla mnie to już było zupełnie ciemno, no i się zatrzymałam i nie byłam w stanie iść i też było zdziwienie „No, a Ty co?”, a ja „No, niestety nie widzę”. „Jak to nie widzisz?” „No nie widzę, bo tu jest ciemno”, „Ale tu nie jest ciemno”. Był to dla mnie problem. Gdzieś tam na wyjeździe też z dwoma koleżankami się trzymałam, gdzie one wiedziały, że jak przechodzimy ze słońca do jakiegoś pomieszczenia, to one wiedziały, że ja w tym momencie jestem totalnie bezradna i muszę się ich przytrzymać przy chodzeniu, ale... inni nie widzieli. Pozostała część grupy nie wiedziała, łącznie z tym, że jakieś śmieszne komentarze na nasz temat bywały ty-

pu „papużki-nierozłączki” albo coś tam. Ludzie nie zauważyli tego, że one mi po prostu pomagają, bo nikt tego po mnie nie widział. To w sumie były takie mieszane uczucia, z jednej strony chciałam, żeby nie wiedzieli, a z drugiej bardzo mnie stresowały te sytuacje, w których to wychodziło.

W powyższych wypowiedziach uwidacznia się strategia maskowania posiadanych problemów wzrokowych, którą narratorka stosowała w okresie dorastania i wczesnej dorosłości w wielu sytuacjach publicznych, nawet wówczas, gdy narażało ją to na niebezpieczeństwo (np. samodzielne przemieszczanie się w mieście po zmierzchu bez użycia białej laski) lub wykluczało efektywne wykonanie danego zadania (np. rezygnacja z odbioru pisemnej informacji z powodu niechęci do zastosowania lupy). Z obecnej perspektywy badana interpretuje swoje zachowania jako przejaw bezsilnego oporu wobec postępu choroby oraz zaprzeczania wynikającego z silnych barier emocjonalnych przed przyjęciem statusu osoby z trwałą, poważną niepełnosprawnością. Uważa, że szczególną egzemplifikacją tych problemów było trwające u niej kilka lat aktywne unikanie wykorzystywania technik poruszania się opartych na dotyku i słuchu.

Pomyślenie o tym, żebym wzięła i wyjęła laskę, o... to było kłopotem. A laskę miałam. Dostałam ją dużo, dużo wcześniej, gdy zapisałam się do Polskiego Związku Niewidomych. Wtedy była taka tendencja, że jak się zostawało członkiem PZN, to z automatu dostawało się laskę. Pamiętam, że to był dla mnie szok, choć może nawet mniej dla mnie, co dla mojej mamy, która była tym przerażona, bo wtedy naprawdę jeszcze sporo widziałam, to był początek liceum. Zapisałam się do PZNu, dlatego żeby zapisać się do biblioteki, żeby wypożyczać książki, bo już wtedy było problemem dłuższe czytanie i chciałam się odciążyć, bo ktoś mi powiedział, że tak można na kasetach i pomyślałam, o będzie lżej. No i dostałam tę laskę, wsadziłam ją głęboko gdzieś tam w szafkę, przy sprzątaniu moja mama mówiła „Boże, schowaj to”. Związek dawał laskę, ale za tym nie szły zajęcia z orientacji... Ja nawet byłam na dwóch obozach letnich z PZNu i chyba nawet na jednym pokazano mi

technikę, jak laskę trzymać... Ale to wtedy było na zasadzie takiej zabawy...

Wskazana przez narratorkę kwestia była szerzej analizowana w szwedzkich badaniach prowadzonych w nurcie interpretatywnym poświęconych procesom uczenia się i zmianom związanym z utratą wzroku w biegu życia. W konkluzjach podkreślono, że biała laska ze względu na funkcję identyfikacyjną odgrywa aktywną rolę w interakcjach społecznych jej użytkownika, w związku z tym nauka posługiwania się nią w orientacji przestrzennej i lokomocji nie powinna być rozpatrywana jedynie przez pryzmat prostego korzystania z pomocy technicznej. Należy uwzględnić, że uczenie się technik poruszania się z laską oznacza także pewne przemiany w obszarze tożsamościowym, gdyż osoba z białą laską w przestrzeni publicznej jest a priori przypisywana do określonej grupy podlegającej stereotypizacji, nie zaś postrzegana jako autonomiczna jednostka<sup>24</sup>.

Interpretując dane z wywiadu, dostrzec można przynajmniej dwie formy nastawień do praktycznej pracy nad trajektorią i prób uzyskania nad nią kontroli<sup>25</sup>. Narratorka podejmowała próby „oswojenia” trajektorii w codziennych działaniach, choć akceptacja niemożności usunięcia potencjału trajektoryjnego była długotrwała i nie przebiegała w sposób liniowy. Trudności obiektywnie wpływające z zaawansowania i rodzaju schorzenia były dodatkowo wzmacniane brakiem dostępu do profesjonalnego wsparcia informacyjnego ze strony rehabilitantów wzroku lub innych specjalistów umożliwiającego zrozumienie następstw funkcjonalnych posiadanego schorzenia i przyjęcie konstruktywnej postawy wobec doświadczanych problemów. Widoczne były także próby uwolnienia się z trajektorii głównie poprzez podejmowanie działań rehabilitacyjnych sprzyjających reorganizacji i poprawie sytuacji życiowej, co

---

<sup>24</sup> I. Berndtsson, *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*, University of Gothenburg, Göteborg, 2001, s. 498-499.

<sup>25</sup> Por. M. Górecki, *Trajektoria*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Tom VI*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 779.

wiązało się m.in. z samodzielnym wyjazdem zagranicznym w celu zdobycia nowych kompetencji.

## Podsumowanie

Wypowiedzi narratorki relacjonujące progres w chorobie były obszernie i koncentrowały się przede wszystkim na opisie następstw funkcjonalnych posiadanego schorzenia. Badana wyjaśniała ich istotę, podawała przykłady generowanych przez nie trudności, analizowała stopień ich prawidłowego rozumienia przez otoczenie społeczne. Ta wyraźna koncentracja w relacji na kwestiach stricte wzrokowych wydaje się przesłaniać proces przemian tożsamościowych, jakie musiały mieć miejsce na kolejnych etapach adaptacji do nabycia niewidzenia. Budowanie i interpretowanie tożsamości w obrębie trajektorii i poza nią pojawia się niejako w tle opowieści o zmianach w możliwościach posługiwania się wzrokiem.

Stopniowe nabywanie niewidzenia wiązało się z wieloma negatywnymi konsekwencjami, które okresowo obniżały subiektywne poczucie jakości życia osoby badanej. Mimo, że postęp choroby prowadził czasami do przeciążenia mechanizmów psychicznej regulacji, utrudniał odgrywanie istotnych społecznie ról i wymagał podjęcia wieloletniego leczenia i rehabilitacji, to z obecnej perspektywy narratorka potrafiła dostrzec prorozwojowy potencjał doświadczenia trajektoryjnego. Oceniała, że poprzez podjętą pracę nad trajektorią wzmocniła swoją odporność na sytuacje trudne, pogłębiła zdolność do refleksji, jak również doceniła wartość relacji interpersonalnych.

## Bibliografia

- Bartkowski J., *Położenie społeczno-ekonomiczne i jakość życia osób niepełnosprawnych w Polsce*, [w:] *Polscy niepełnosprawni. Od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej*, red. B. Gąciarz, S. Rudnicki, Wydawnictwa Akademii Górniczo-Hutniczej, Kraków 2014, s. 45-103.

- Berndtsson I., *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synsättning eller blindhet*, University of Gothenburg, Göteborg, 2001.
- Blaxter M., *Zdrowie*, przeł. M. Okła, Wydawnictwo Sic!, Warszawa, 2009.
- Bury M., *Illness narratives: fact or fiction?* „Sociology of Health and Illness” 2001, nr 23, s. 263-285.
- Casten R., Rovner B., *Depression in age-related macular degeneration*, „Journal of Visual Impairment & Blindness” 2008, vol. 102, nr 10, s. 591-599.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2015.
- Devine K., Reed-Knight B., Loisel K., Fenton N., Blount R., *Posttraumatic growth in young adults who experienced serious childhood illness: A mixed-methods approach*, „Journal of Clinical Psychology in Medical Settings” 2010, nr 17, s. 340-348.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Golemba B., *Dostosowanie otoczenia do potrzeb dziecka słabo widzącego*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2007, nr 2, s. 71-80.
- Goodley D., *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*, MPG Books Group, Bodmin and King's Lynn, London 2011.
- Górecki M., *Trajektoria*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Tom VI*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 778-780.
- Kos E., *Wywiad narracyjny jako metoda badań empirycznych*, [w:] *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, red. D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2013, s. 91-116.
- Majewski T., *Tyflopsychologia rozwojowa. Psychologia dzieci niewidomych i słabo widzących*, Polski Związek Niewidomych, Warszawa, 2002.
- Oleś P., Oleś M., *Poczucie jakości życia u pacjentów chorych na zaćmę*, [w:] *Jak świata mniej widzę: zaburzenia widzenia a jakość życia*, red. P. Oleś, S. Steuden, J. Toczolowski, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002, s. 101-119.
- Rudnicki S., *Niepełnosprawność i złożoność*, „Studia Socjologiczne” 2014, nr 2(213), s. 43-61.
- Stanikowska, E., *Psychologiczne aspekty słabowzroczności*, „Kontaktologia i Optyka Okulistyczna” 2008, nr 3(19), s. 20-22.
- Steuden S., *Poczucie jakości życia u pacjentów chorych na jaskrę*, [w:] *Jak świata mniej widzę: zaburzenia widzenia a jakość życia*, red. P. Oleś, S. Steuden, J. Toczolowski, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002a, s. 121-137.
- Steuden S., *Z psychologicznej problematyki zdrowia i choroby*, [w:] *Jak świata mniej widzę: zaburzenia widzenia a jakość życia*, red. P. Oleś, S. Steuden, J. Toczolowski, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002b, s. 27-36.

- Soroko E., *Wywoływanie autonarracji w badaniach psychologicznych. Ocena (au-)narracyjności wypowiedzi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2009.
- Tinkle B.T., Saal H.M., the Committee on Genetics, *Health Supervision for Children With Marfan Syndrome*, „Pediatrics” 2013, Vol. 132, nr 4, s. 1059-1072.
- Walkiewicz-Krutak M., *Stabowzroczność w aspekcie klinicznym i funkcjonalnym*, [w:] *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, red. K. Czerwińska, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 2015, s. 198-219.
- Walther R., *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*, Reinhardt Verlag, München, 2005.
- Wortman C.B., *Posttraumatic growth: Progress and problems*, „Psychological Inquiry” 2004, nr 15, s. 81-90.
- Yin R.K., *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, przeł. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2015.
- Zaorska M., *Tyflopedagog wobec problemu aktywności życiowej – zawodowej i prozawodowej osób dorosłych z niepełnosprawnością wzrokową*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, 2015.



## Poziom sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej uczniów z uszkodzonym słuchem w momencie startu edukacyjnego

**ABSTRACT:** Magdalena Olempska-Wysocka, *Poziom sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej uczniów z uszkodzonym słuchem w momencie startu edukacyjnego* [The level of situational educational sensitivity of students with hearing impairment at the time of the educational start]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 20, Poznań 2018. Pp. 295-309. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

Situational educational sensitivity is one of the components of the educational sensitivity model, which is the child's vulnerability to the implementation of tasks related to the role of the student. There are situational sensitivity of instrumental processes and situational educational sensitivity of directional processes. The study involved 74 children with hearing impairment in a profound and significant degree, beginning their studies in the first grade in primary school. The research was carried out in the first semester, in central Poland, in integration and special schools. The aim of the research was to determine the situational level of sensitivity of deaf pupils starting school education. The conducted research allows to determine which of the ranges are the best and the least developed, which enables orientation towards the rehabilitation and therapeutic interactions of this group of students.

**KEY WORDS:** school maturity, child with hearing impairment, educational sensitivity, preparing the child to start school

## Wprowadzenie

Pojęcie wrażliwości edukacyjnej stanowi teoretyczny model wyjaśniający pewne zachowania i czynności dziecka. Jest konstruktem poznawczym, ale również prognostycznym, określającym potencjalne możliwości dziecka do podejmowania zadań szkolnych. Wrażliwość edukacyjna wyraża się zatem w efektywności poznawania, które jest wzmacniane chęcią uczestniczenia w tych działaniach. Opierając się na koncepcji hierarchicznej struktury zdolności, Joanna Głodkowska opracowała model wrażliwości edukacyjnej w którym wyodrębniła: zadaniową wrażliwość edukacyjną, sytuacyjną wrażliwość edukacyjną i ogólną wrażliwość edukacyjną. Jak podkreśla Autorka modelu, powyższe zakresy wrażliwości edukacyjnej występują we wzajemnych związkach, co pozwala na określenie całościowego obrazu szkolnego funkcjonowania dziecka<sup>1</sup>. Przedmiot rozważań w niniejszym artykule stanowi sytuacyjna wrażliwość edukacyjna uczniów z uszkodzonym słuchem<sup>2</sup>.

Sytuacyjna wrażliwość edukacyjna odnosi się do sytuacji dydaktyczno-wychowawczych z jakimi się spotyka i w których uczestniczy uczeń. Wyodrębniona w niej została praca zbiorowa – będąca formą organizacyjną, zabawa ruchowa (częsta metoda pracy z uczniem w wieku wczesnoszkolnym), jak również dwie indywidualne formy organizacyjne: samodzielna praca umysłowa i samodzielna praca manualna. Poszczególne kategorie metod i form organizacyjnych pozwalają na określenie poziomu uczestniczenia ucznia, w tym ucznia z uszkodzonym narządem słuchu w tych

---

<sup>1</sup> J. Głodkowska (1998), Wrażliwość edukacyjna w kształtowaniu doświadczeń matematycznych u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

<sup>2</sup> Niniejszy artykuł stanowi fragment badań dotyczących wrażliwości edukacyjnej uczniów z uszkodzonym słuchem. Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2006/2007 oraz 2007/2008 i stanowią część badań zrealizowanych w ramach pracy doktorskiej. W Polsce, od tego czasu, nie podjęto się przeprowadzenia badań poruszających aspekt wrażliwości edukacyjnej osób z niepełnosprawnością słuchową.



formach i metodach pracy (procesy instrumentalne) oraz określenie poziomu motywacji i chęci (procesy kierunkowe) do podejmowania działań w pracy zbiorowej, zabawie ruchowej, samodzielnej pracy umysłowej oraz samodzielnej pracy manualnej<sup>3</sup>. Zgodnie z koncepcją Autorki, sytuacyjna wrażliwość edukacyjna została podzielona na dwa zakresy:

- Sytuacyjna wrażliwość procesów instrumentalnych – świadcząca o psychofizycznych możliwościach ucznia podczas uczestnictwa w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych takich jak: praca zbiorowa, zabawa ruchowa, samodzielna praca umysłowa i samodzielna praca manualna.
- Sytuacyjna wrażliwość procesów kierunkowych – określająca motywację ucznia do uczestniczenia w pracy zbiorowej, zabawie ruchowej, samodzielnej pracy umysłowej oraz samodzielnej pracy manualnej.

Jak podkreśla Anna Brzezińska i współ<sup>4</sup>, zmiana środowiska z przedszkolnego na szkolne stawia przed dzieckiem nowe wymagania, związane nie tylko z przyswajaniem nowej wiedzy ale także z koniecznością wchodzenia w różnorodne interakcje zarówno w klasie jak i w szkole z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi a także z samym sobą jako osobą uczącą się. Dlatego bardzo ważnym jest dostarczenie dziecku wsparcia w trakcie realizacji nowych dla niego zadań, odpowiednio wcześniej je do nich przygotować. Szczególnie trudna wydaje się być sytuacja dziecka z uszkodzonym słuchem, które rozpoczyna naukę szkolną. Jak pokazują badania własne<sup>5</sup>, najniższe wyniki w kategoriach wrażliwości edukacyjnej obejmujące zakres rozwoju mowy, zapamiętywania i odtwarzania a stanowią one dwa z pięciu najważniejszych obszarów gotowości szkolnej,

---

<sup>3</sup> J. Głodkowska, *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa 1999

<sup>4</sup> A. Brzezińska, J. Matejczuk, A. Nowotnik, *Wspomaganie rozwoju dzieci z wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*, *Edukacja* 1 (117), 2012str. 7-22

<sup>5</sup> M. Olempska-Wysocka, *Zadaniowa wrażliwość edukacyjna uczniów z uszkodzonym słuchem*, *Szkoła specjalna* nr 4, 2017.

które zostały wyodrębnione przez Sharon Kagan, Evelin Moore i Sue Bredekamp<sup>6</sup>.

## Badania własne

Badania przeprowadzono na grupie 74 uczniów niesłyszących<sup>7</sup>, z rozwojem intelektualnym na poziomie normy, którzy rozpoczęli naukę w klasie pierwszej w szkole podstawowej. Badaniami objęto dzieci z terenu Polski centralnej, ze szkół integracyjnych i specjalnych. Za cel badań postawiono określenie poziomu sytuacyjnej wrażliwości uczniów z uszkodzonym słuchem, rozpoczynających naukę szkolną. Sformułowano następujące pytania badawcze, które poddano weryfikacji, stosując odpowiednie narzędzie pomiaru:

1. Jaki jest poziom sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej uczniów z uszkodzonym słuchem w momencie ich startu szkolnego?
2. Czy a jeśli tak, to jakie są różnice w poziomie sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej warunkowanej formą kształcenia ucznia z uszkodzeniem słuchu?
3. Czy a jeśli tak, to jakie są różnice w poziomie sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej uczniów z uszkodzonym słuchem, uwarunkowanych pięcią badanych?

W badaniach zastosowano Arkusz Poznania Ucznia Szkoły Specjalnej J. Głodkowskiej (1999). Poprzez obserwację uczestniczącą zachowań dzieci w sytuacjach naturalnych nauczyciel monitoruje, uczestniczy w czynnościach dziecka, rejestrując ich efekty. Kwestionariusz przeznaczony jest do badania wrażliwości edukacyjnej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, ale zgodnie z założeniami autorki *Arkusza*, może być również stosowany w integracyjnych i ogólnodostępnych formach kształcenia. Trafność i rzetelność *Arkusza* kształtują się na wysokim poziomie ( $r=0,98$ ;  $p<0,001$ ) w

---

<sup>6</sup> Kagan S., Moore E., Bredekamp S. (red.), *Reconsidering children's early learning and development: Toward shared beliefs and vocabulary*. Washington, D.C.: National Education Goals Panel, 1995

<sup>7</sup> Z uszkodzeniem słuchu w stopniu znacznym i głębokim

diagnozowaniu gotowości szkolnej ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Warto również podkreślić rolę prognostyczną narzędzia co do dalszych osiągnięć szkolnych uczniów (Głodkowska, 1999).

### Sytuacyjna wrażliwość edukacyjna uczniów z uszkodzonym słuchem w świetle badań własnych

Wyniki badań dotyczące sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej uczniów z uszkodzonym słuchem w momencie startu szkolnego zostały zebrane w poniższej tabeli 1.

**Tabela 1.** Wyniki oceny sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej uczniów z uszkodzonym słuchem.

KATEGORIE SYTUACYJNEJ WRAŻLIWOŚCI EDUKACYJNEJ	N	W. M	$\bar{X}$	$\delta$	$\bar{X} : \bar{X}$ max w %	$P \bar{X}$	w. min.	w. maks	$X_{typ}$ $(\bar{x} \pm \delta)$	k	g
<b>1. do pracy zbiorowej</b>	74	385	205,23	81,68	53,30	0,53	63	350	(123,55-286,91)	-1,171	0,082
2.wrażliwość procesów instrumentalnych	74	343	175,40	77,98	51,14	0,51	41	313	(97,42-253,38)	-1,168	0,123
3.wrażliwość procesów kierunkowych	74	42	29,82	7,38	71,00	0,71	8	42	(22,44-37,2)	0,071	-0,574
<b>4.do zabawy ruchowej</b>	74	68	46,46	11,63	68,32	0,68	24	67	(34,83-58,09)	-0,894	-0,011
5. wrażliwość procesów instrumentalnych	74	59	38,61	10,86	65,44	0,65	16	58	(27,75-49,47)	-0,869	0,024
6. wrażliwość procesów kierunkowych	74	9	7,85	1,76	87,22	0,87	1	9	(6,09-9,61)	3,622	-1,885
<b>7.do samodziel-</b>	74	50	28,65	10,15	57,30	0,57	6	50	(18,50-	-0,404	-0,225

KATEGORIE SYTUACYJNEJ WRAŻLIWOŚCI EDUKACYJNEJ	N	W. M	$\bar{X}$	$\delta$	$\bar{X} : \bar{X}$ max w %	$P\bar{X}$	w. min.	w. maks	$X_{typ}$ ( $\bar{x} \pm \delta$ )	k	g
<b>nej pracy umysłowej</b>									<b>38,80</b>		
8. wrażliwość procesów instrumentalnych	74	35	16,93	8,42	48,37	0,48	0	35	(8,51-25,35)	-0,597	-0,151
9. wrażliwość procesów kierunkowych	74	15	11,71	3,00	78,06	0,78	4	15	(8,71-14,71)	-0,451	-0,694
<b>10.do samodzielnej pracy manualnej</b>	<b>74</b>	<b>96</b>	<b>68,59</b>	<b>20,68</b>	<b>71,44</b>	<b>0,71</b>	<b>26</b>	<b>96</b>	<b>(47,91-89,27)</b>	<b>-0,912</b>	<b>-0,250</b>
11. wrażliwość procesów instrumentalnych	74	80	55,94	18,63	69,92	0,69	17	80	(37,31-74,57)	-0,911	-0,251
12. wrażliwość procesów kierunkowych	74	16	12,65	3,25	79,06	0,79	4	16	(9,4-15,90)	0,233	-0,919

**Objaśnienia do tabeli:** $\bar{x}$  - średnia arytmetyczna $\delta$  - odchylenie standardowe $P\bar{X}$  - współczynnik łatwości

W.M.- wynik maksymalny możliwy do uzyskania dla danej kategorii

w.min. - najmniejszy wynik uzyskany w danej kategorii

w.maks. - największy wynik uzyskany w danej kategorii

 $X_{typ}$  - granice obszaru typowego

k - kurtoza

g - skośność (współczynnik asymetrii rozkładu)

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 1., średnia wartość w kategorii sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej – **do pracy zbiorowej**, uzyskana przez uczniów z uszkodzonym słuchem wynosi 205,23 punktów, co stanowi 53,30% maksymalnego wyniku, czyli niewiele ponad połowę. Wartość odchylenia standardowego wynosi 81,68 punktów, a stworzony w ten sposób przedział średnich

wyników wynosi (123,55;286,91). Dolna granica odpowiada 32,09% rezultatu maksymalnego, a górna 74,52% możliwego do uzyskania. Zatem przeciętne wyniki w kategorii sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej do pracy zbiorowej mieszczą się w przedziale procentowym (32,09%;74,52%). Wartość współczynnika skośności dla wyników w kategorii sytuacyjna wrażliwość edukacyjna do pracy zbiorowej jest dodatnia (0,082). Rozkład jest zatem minimalnie asymetryczny i nieznacznie rozciąga się w kierunku rezultatów niższych. Wskaźnik skupienia (kurtoza) jest ujemny, rozkład jest zatem platykurtyczny. Platykurtyczność rozkładu sugeruje brak w badanej grupie uczniów z uszkodzonym narządem słuchu takich, którzy osiągają wyższe wyniki w tej kategorii niż pozostali. Jest wśród nich natomiast taka grupa, która uzyskała wyniki na podobnym sobie poziomie i to nieco powyżej uzyskanego przez całą badaną grupę.

Wyniki uzyskane przez uczniów z uszkodzonym słuchem w momencie startu edukacyjnego w kategorii sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej – **do zabawy ruchowej** pozwalają zauważyć, że średnia wartość wynosi 46,46 punktów, co stanowi 68,32% maksymalnego wyniku, możliwego do uzyskania, czyli niewiele ponad połowę, ale jest wyższy w porównaniu z sytuacyjną wrażliwością badanych uczniów do pracy zbiorowej. Wartość odchylenia standardowego wynosi 11,63 punktów, a przedział przeciętnych wyników to (34,53; 58,09). Dolna granica odpowiada 51,22% rezultatu maksymalnego, a górna 85,42% możliwego do uzyskania w tej kategorii sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej. Warto też zauważyć fakt, że ponad połowa badanych uczniów z uszkodzonym słuchem (51,22%) osiągnęła niskie wyniki w tej kategorii. Analiza współczynnika asymetrii pozwala wnioskować, że mamy tutaj do czynienia z rozkładem minimalnie lewostronnym. Natomiast współczynnik skupienia jest ujemny i informuje nas, podobnie jak w sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej do pracy zbiorowej o platykurtyczności rozkładu. Analiza materiału badawczego ujawniła również wysoką wrażliwość procesów kierunkowych dzieci z uszkodzonym słuchem do uczestniczenia w zabawie ruchowej (87,22%), przy stosunkowo niższym poziomie procesów instrumentalnych (65,44%). Dane te potwier-

dzają wielokrotnie podkreślaną przez pedagogów i psychologów naturalną dla dziecka wartość zabawy, w tym także zabawy ruchowej.

Przyglądając się rezultatom w kategorii sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej – **do samodzielnej pracy umysłowej**, można zauważyć, że średnia wartość wynosi 28,65 punktów, co stanowi 57,30% maksymalnego wyniku. Z kolei wartość odchylenia standardowego wynosi 10,15 punktów, a stworzony w ten sposób przedział średnich wyników wynosi (18,5; 38,80). Dolna granica odpowiada 37% rezultatu maksymalnego, a górna 77,6% możliwego do uzyskania. Zatem przeciętne wyniki w kategorii sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej do samodzielnej pracy umysłowej mieszczą się w przedziale procentowym (37%; 77,6%). Współczynnik skupienia wokół średniej jest ujemny i informuje o platykurtycznym rozkładzie, świadczącym o zróżnicowaniu wyników uzyskanych przez badanych uczniów. Również wartość współczynnika asymetrii rozkładu wyników ma wartość ujemną, co przemawia za asymetrią lewostronną. Istotnym jest fakt, że jedną z najmniej korzystnych z punktu widzenia możliwości psychicznych ucznia, jest jego uczestniczenie w samodzielnej pracy umysłowej (57,3% wyniku maksymalnego), a w tym zakresie niska wartość procesów instrumentalnych (48,37% wyniku maksymalnego) i stosunkowo wyższa wrażliwość procesów kierunkowych (78,06% wyniku maksymalnego). Wyniki te stanowią potwierdzenie odnotowanej w zakresie analizy ogólnej wrażliwości edukacyjnej, niski poziom dojrzałości uczniów z uszkodzonym słuchem, rozpoczynających naukę szkolną do sprostania zadaniom wymagającym operacyjnego rozumowania. Warto pamiętać o tym, że wiedza o niskim poziomie wrażliwości edukacyjnej uczniów do sprostania zadaniom, które wymagają operacyjnego rozumowania powinna mieć swoje odzwierciedlenie w konstruowanych sytuacjach dydaktycznych i zadaniach na miarę możliwości uczniów z uszkodzonym słuchem.

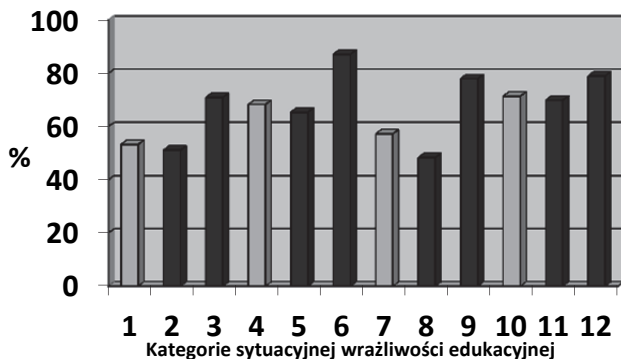
Na uwagę zasługują stosunkowo wyższe wyniki w kategorii sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej – **do samodzielnej pracy manualnej**. Średnia uzyskana przez uczniów z uszkodzonym słuchem

wynosi 68,59 punktów, co stanowi 71,44 % maksymalnego wyniku. Wartość odchylenia standardowego to 20,68 punktów, a stworzony w ten sposób przedział średnich wyników wynosi (47,91; 89,27). Dolna granica odpowiada 49,9% rezultatu maksymalnego, a górna 92,9%. Zatem przeciętne wyniki w kategorii sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej do samodzielnej pracy umysłowej mieszczą się w przedziale procentowym (37%; 77,6%). Różnica pomiędzy uczniami o przeciętnie najsłabszej sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej do samodzielnej pracy umysłowej a uczniami z najwyższą sytuacyjną wrażliwością edukacyjną do samodzielnej pracy umysłowej wynosi 43,6%. Współczynnik asymetrii rozkładu wyników jak i współczynnik skupienia wokół średniej osiągają wartości ujemne co pozwala na stwierdzenie, że mamy tutaj do czynienia z rozkładem platykurtycznym oraz asymetrią lewostronną, gdzie większe liczebności skupiają się w zakresie większej wartości zmiennej. Warto zauważyć, że podobnie jak w poprzednich kategoriach sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej, również i w przypadku samodzielnej pracy manualnej wyróżnia się przewaga procesów kierunkowych nad instrumentalnymi. W tym zakresie należy podkreślić chęci dzieci oraz ich zaangażowanie w sytuacje dydaktyczne (79,06%), które angażują uczniów manualnie oraz zdają się sprawiać przyjemność, zadowolenie z wykonywanych czynności i spełnianych zadań.

Ponad to analiza wyników uzyskanych w trakcie przeprowadzonego procesu badawczego pozwala stwierdzić, że na stosunkowo wysokim poziomie (powyżej 0,70 współczynnika łatwości) kształtują się:

- wrażliwość procesów kierunkowych do zabawy ruchowej (87% wyniku maksymalnego);
- wrażliwość procesów kierunkowych do samodzielnej pracy indywidualnej (79% wyniku maksymalnego);
- wrażliwość procesów kierunkowych do samodzielnej pracy umysłowej (78% wyniku maksymalnego);
- wrażliwość procesów kierunkowych do pracy zbiorowej (71% wyniku maksymalnego).

**Wykres 1.** Zestawienie procentowe wyników oceny sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej uczniów z uszkodzonym słuchem



Można zatem stwierdzić, że badana grupa uczniów z uszkodzonym narządem słuchu, rozpoczynających naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej wykazuje dość wysoki poziom motywacji, chęci oraz zaangażowania w sytuacje dydaktyczne obejmujące: pracę zbiorową, zabawy ruchowe, samodzielną pracę umysłową oraz samodzielną pracę indywidualną. Stosunkowo niższe wyniki w poszczególnych kategoriach sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej, a dotyczące procesów instrumentalnych mogą wskazywać na konieczność korzystniejszego dostosowania form i metod pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem, rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej. J. Głodkowska (1998), zwraca uwagę na fakt, że dziecko w momencie startu edukacyjnego przejawia większą potrzebę działania, niż wskazują na to jego możliwości sprostania zadaniom. Dotyczy to zwłaszcza: pracy zbiorowej, zabawy ruchowej, samodzielnej pracy umysłowej, czy też samodzielnej pracy manualnej. Wniosek ten doprowadza do następującego wskazania pedagogicznego – nauczyciel powinien za pomocą umiejętności, pedagogicznych i psychologicznych zabiegów, wykorzystać chęć



dziecka, sprawić by zaangażowanie dynamizowało siły psychiczne, by chęć nie wygasła, lecz mobilizowała do wysiłku.

Graficzna prezentacja uzyskanych wyników badań, na podstawie procentowych wyników maksymalnych, została przedstawiona na wykresie 1.

## Analiza porównawcza poziomu sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej dziewcząt i chłopców z uszkodzonym narządem słuchu

W przeprowadzonych badaniach analizie poddano również różnice w sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej badanych uczniów z uszkodzonym słuchem w momencie startu edukacyjnego z uwzględnieniem zmiennej płeć. Zestawienie wyników uzyskanych przez obie grupy (dziewcząt i chłopców) przedstawia tabela 2.

**Tabela 2.** Zestawienie wyników uzyskanych przez dziewczęta i chłopców z uszkodzonym narządem słuchu w zakresie sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej

KATEGORIE SYTUACYJNEJ WRAŻLIWOŚCI EDUKACYJNEJ	płeć	N	Średnia rang	Suma rang	Statystyki testu		
					U Man-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
1. do pracy zbiorowej	K	31	37,34	1 157,50	661,500	-0,055	0,956
	M	43	37,62	1 617,50			
2. do zabawy ruchowej	K	31	39,42	1 222,00	607,000	-0,652	0,514
	M	43	36,12	1 553,00			
3. do samodzielnej pracy umysłowej	K	31	38,21	1 184,50	644,500	-0,241	0,809
	M	43	36,99	1 590,50			
4. do samodzielnej pracy manualnej	K	31	37,76	1 170,50	658,500	-0,088	0,930
	M	43	37,31	1 604,50			

Objaśnienia jak do tabeli 1.

Porównując poziom sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej dziewcząt i chłopców z uszkodzonym słuchem w odniesieniu do sytuacji dydaktyczno-wychowawczych nie stwierdza się istotnych różnic pomiędzy badanymi grupami. Rezultaty badań wskazują jednocześnie, że dziewczęta z uszkodzonym narządem słuchu, prezentują wyższy poziom w zakresie sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej do:

- zabawy ruchowej,
- samodzielnej pracy umysłowej,
- samodzielnej pracy manualnej.

Chłopcy z kolei uzyskali wynik świadczący o wyższym poziomie wrażliwości do pracy zbiorowej. Jak już zostało wspomniane, rozbieżności w uzyskanych wynikach nie są istotne statystycznie. Nie można zatem stwierdzić, że płeć jest czynnikiem różnicującym w zakresie czterech kategorii sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej.

W przeprowadzonych badaniach dokonano również analizy statystycznej pomiędzy poziomem sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej a rodzajem szkoły do jakiej uczęszcza dziecko. Zestawienie wyników zawiera tabela 3.

**Tabela 3.** Poziom sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej uczniów z uszkodzonym słuchem w momencie startu edukacyjnego, z uwzględnieniem rodzaju szkoły do jakiej uczęszcza dziecko

Kategorie sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej	rodzaj szkoły	N	Średnia ranga	Suma rang	U Man-na-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
1. do pracy zbiorowej	integracyjna	28	54,11	1 515,00	179,000	-5,183	0,000
	specjalna	46	27,39	1 260,00			
2. do zabawy ruchowej	integracyjna	28	52,16	1 460,50	233,500	-4,578	0,000
	specjalna	46	28,58	1 314,50			
3. do samodzielnej	integra-	28	51,88	1 452,50	241,500	-4,491	0,000

Kategorie sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej	rodzaj szkoły	N	Średnia ranga	Suma rang	U Man-Whitneya	Z	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
pracy umysłowej	cyjna						
	specjalna	46	28,75	1 322,50			
4. do samodzielnej pracy manualnej	integracyjna	28	50,75	1 421,00	273,000	-4,138	0,000
	specjalna	46	29,43	1 354,00			

Objaśnienia jak do tabeli 1.

Zebrany materiał empiryczny pozwala na stwierdzenie, że istnieje statystycznie istotna różnica pomiędzy 4 kategoriami sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej (do pracy zbiorowej, zabawy ruchowej, samodzielnej pracy umysłowej, samodzielnej pracy manualnej) a rodzajem szkoły (integracyjna, specjalna) do jakiej uczęszcza dziecko. Istotności asymptotyczne dla każdej kategorii są takie same i wynoszą  $\alpha=0,000$ . Analiza średnich pozwala zauważyć, że wyższy poziom we wszystkich czterech kategoriach sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej osiągają uczniowie ze szkół integracyjnych.

## Podsumowanie:

Analiza materiału badawczego dotyczącego określenia poziomu sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej uczniów z uszkodzonym narządem słuchu pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków:

- W zakresie **sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej** uczniowie z uszkodzonym narządem słuchu prezentują najniższy poziom wrażliwości w pracy zbiorowej (53,30%). Warto zauważyć, że wyniki dotyczące wszystkich czterech sytuacji dydaktyczno-wychowawczych (pracy zbiorowej, zabawy ruchowej, samo-

dzielnej pracy umysłowej, samodzielnej pracy manualnej), kształtują się powyżej 50% wyniku maksymalnego.

- Płeć uczniów z uszkodzonym narządem słuchu nie jest czynnikiem istotnie różnicującym poziom sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej w pracy zbiorowej, zabawie ruchowej, samodzielnej pracy umysłowej, czy też samodzielnej pracy manualnej.
- Przeprowadzone badania wskazują, że istnieje istotna statystycznie różnica pomiędzy poziomem sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej a rodzajem szkoły do jakiej uczęszcza dziecko z uszkodzonym słuchem. Warto nadmienić, że wyższy poziom sytuacyjnej wrażliwości edukacyjnej osiągają uczniowie uczęszczający do szkół integracyjnych. Przedstawione wyniki badań pokazują także, że pomimo tego, że uczniowie ze szkół specjalnych uzyskują niższe wyniki, to charakteryzują się wyższym poziomem motywacji i osiągnięć szkolnych (choć wynik nie jest istotny statystyczny). Przyczyną takiego wyniku może być fakt, że uczniowie ze szkół specjalnych przeżywają mniejszy stres, są bardziej chronieni, czują się pewniej w środowisku rówieśniczym, nie są narażeni na kpiny. Ich stan emocjonalny jest stabilniejszy, nadający się do modelowania w pożądanym kierunku.

## Bibliografia

- Brzezińska A., Matejczuk J., Nowotnik A., *Wspomaganie rozwoju dzieci z wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*, Edukacja 1 (117), str. 7-22, 2012
- Głodkowska, J., *Wrażliwość edukacyjna w kształtowaniu doświadczeń matematycznych u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1998.
- Głodkowska, J., *Analiza czynnikowa wrażliwości edukacyjnej jako źródło poznania dzieci rozpoczynających naukę w klasie pierwszej szkoły specjalnej*, Psychologia Wychowawcza, nr 3, str. 247-259, 1999

- Głodkowska, J., *Poznanie ucznia szkoły specjalnej. Wrażliwość edukacyjna dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim: diagnoza i interpretacja*, WSiP, Warszawa 1999.
- Kagan S., Moore E., Bredekamp S. (red.), *Reconsidering children's early learning and development: Toward shared beliefs and vocabulary*. Washington, D.C.: National Education Goals Panel, 1995
- Olempska-Wysocka M., *Zadaniowa wrażliwość edukacyjna uczniów z uszkodzonym słuchem*, Szkoła Specjalna nr 4, str. 262-276, 2017





---

## ARTYKUŁY OBCOJĘZyczne

---







## Well-being as a Category (Non)Present in the Teacher's Line of Thinking About Student's Success

**ABSTRACT:** Jolanta Baran, Danuta Baraniewicz, *Well-being as a Category (Non)Present in the Teacher's Line of Thinking About Student's Success*. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 20, Poznań 2018. Pp. 313-329. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

Striving for a success in parallel to the simultaneous attainment of high level of well-being is these days a common phenomenon. For quite a long time it has been also in the focus of the scientific debates and papers also dealing with education. This paper presents the findings of the study on the teachers' perception of the student success in the context of assessment of selected success determinants and/or indicators. While analysing the theoretical relationship between student's well-being and educational success, 4 selected factors taken from the Buchner (2004) study were considered key to the undertaken research. The results showed that teachers tend to recognize factors related to the student's well-being as indicators of success, which means they perceive it as a result of achievement. Meanwhile the care for the student's well-being before undertaking an educational task as a success determinant-related situation seems to be less visible.

**KEY WORDS:** Well-being, success, student's educational success, teacher

## Introduction

The achievement of the above-average performance – the success in every sphere of life is now perceived as a duty, a desirable practice, and a social standard of action. We do not refer here to the stress carried by the success-related climate, but we want to emphasize that success questions such as life success, professional or educational successes has for some time been an important issue that has dominated the most important life values. This category also affects educational institutions and entities covered by the activities of teachers and students. On the other hand, whether we mean stress or satisfaction or other success-related experiences, we must refer to well-being as an important property, if we consider care for the condition of the 21st century man, the human being of the future – and the student today. The student, for many years of institutional education, subjected to the teachers' activities, may turn out to be sensitive to a various extent to the omnipresent focus on success, also inspired by the teachers.

Meanwhile, the teacher himself is supposed to be not only the provider of the student's knowledge and skills, but also he should also show concern for his / her condition perceived holistically and called well-being.

The well-being idea is present these days in many social sciences' concepts. One of the proposed approaches to the integration of various trends and attempts to describe the structures of the sense of well-being is the three-dimensional well-being concept of C.L.M. Keyes and M.B. Waterman, "which takes advantage of the achievements of quality of life psychology, clinical and developmental theories and deliberations on health model. The concept comprises three well-being models: emotional well-being, psychological well-being and social well-being (Cieślińska, 2013, pp. 101-102). As Cieślińska writes, „three-dimensional well-being model is complex and multifaceted, it allows holistic treatment of the human being, which is one of the postulates of the so-called life-course psychology" (ibid., p. 102).

The criteria of psychological well-being were developed by C.D. Ryff in conjunction with C.L.M. Keyes (1995, Keyes 2006). Following the authors, their well-being model comprises six dimensions (Ryff, Keyes 1995, p. 727) :

1. Self-acceptance, a key aspect of well-being, which is a positive attitude towards one's self
2. Life goal, the ability to find meaning and direction in life, as well as to define and carry out life tasks
3. Personal development, or the ability to constantly use own talent and potential, as well as to develop new abilities and capabilities
4. The control over the environment, another fundamental dimension of well-being, is coping with the world around us. This skill requires the ability to create and nurture an environment that suits our personal needs
5. Autonomy, ability to act under one's own bidding, following one's own beliefs, even if they are inconsistent with the current dogma or conventional wisdom
6. Positive relationships with others, the last dimension comprises strength, pleasure and joy, which ensure close contact, deep intimacy and true love.

The analysis of the referred to dimensions of well-being allows us to recognize that their implementation simply means achieving success - generally speaking - personal, life success.

„Success belongs (...) to the interdisciplinary and universal categories. (...) The multiplicity of planes on which it occurs, the difference of its experience and the diversity of definitions make it one of the categories not easily testified empirically” (Gajdzica, 2014, p. 24). The universal Polish language dictionary defines success as „goal achievement, a successful result of some efforts, actions” (Dubisz, 2006, p. 1447). Success is „a happy end of a venture. Every success is an incentive to face another challenge „(Sillamy 1994, p. 281). It appears not only at the end of the action, but also stimulus for take further actions. However, success is not only the end or the motivation to take consecutive actions - its synonym is also, often unno-

ticed and underestimated, trying to achieve the goal. Jeffers (after Waters, 1999, p. 258) states: „You do not fail, if you refrain from action; you succeed if you try. „

The contemporary „success in vogue“ is reflected in the publication of the „Success Encyclopaedia“ (Sztucki, 1998), as well as in numerous guides suggesting how to be successful, applying various strategies, such as coaching. In other words, more or less professional help in achieving the goal began to develop intensively. One can agree with the fact that:

„Success is the attainment a predetermined goal worth efforts and endeavours. It involves comparing yourself with your abilities. It means success, prosperity, fulfilment of task or venture undertaken. The measures of success – according to various value scales – comprise money, power, knowledge, fame and happiness „(Sztucki, 1998, p. 316).

Similarly to well-being, the success can also be both subjective and objective. The subjective nature of success results from a personal assessment of own actions, whereas the objective nature of success is a social view, external criteria of success (Michalak, 2007). It can therefore be said that „every person must decide what success means for him and set own criteria to measure whether he has succeeded or not. (...) if we do not set such criteria (or measures) of success, others will do it for us „(Waters, 1999, p. 258). In the subjective interpretation, therefore, the success „is about the attainment of something that we intended to do, to possess, or what we wanted to become“ (ibid.).

Paradoxically enough the reading of the available literature of the subject shows that even if the term of the educational success appears in the title, the content considered most often concerns failure or educational failure (for example: Przybysz-Zaremba, 2010; Piwowarski, 2007). It is also difficult to find the very definition of educational success (see the lack of it in: Pedagogical Dictionary, Kupisiewicz and Kupisiewicz, 2009; 21st Century Educational Encyclopaedia, edited by Pilch, 2007, New Pedagogical Dictionary by Okoń, 2007). Nevertheless, in various sources there is evidence that

there is interest in gifted student, also in terms of analysis of the causes of possible failures (e.g. Dyrda, 2007). „The success of a gifted student is (...) understood as his personal conviction about the achievement of something important for himself and others, feeling of his own success (subjective aspect), but also visible and appreciated by others results of student activities in various educational areas, expressed in the form of non-standard results of specific activities and significant achievements (objective aspect). The success of a talented student is identified with his achievements „(Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk, 2014, p. 50). The presented prospect of success was based on the concept of Sękowski (2001, see also Świda-Ziomba, 2005, Boryszewska, 2008).

It is worth posing a question how to measure the educational success, especially that „striving for the highest possible performance in tests and examinations began to play an increasingly important role in the activities of educational facilities” (Chrzanowska, 2015, p. 581), and „exam efficiency” is visible in the school and student rankings (ibidem).

Meanwhile, „on the handicap, mainly of a psychometric nature, measurement tools”, as Chrzanowska writes (2015, p. 580), pointed out Konarzewski or Groenwald.

Another vision of the evidence of success achieved is presented by Buchner (2004), which can be critically related to the aforementioned ranking chase, which reflects the success conceived in a specific way, i.e. the overestimation of the importance of school notes. According to the author, the child is successful at school, if (ibid., pp. 13-14):

1. Feels that he makes progress in learning;
2. Draws joy from these advances;
3. Is ready to make an effort;
4. Is able to persistently work on the task assigned to him, until he realizes it;
5. Achieves results that are appropriate to his abilities;
6. Is able to organize learning to cope with his duties;
7. Perceives learning at school as meaningful;

8. Carries out his notebooks correctly;
9. Keeps his school supplies in order;
10. Knowledge acquired at school also uses outside school in some form of activity : book reading, reciting poems, solving tasks.

It is also worth completing the presented list of student's success measures by adding a statement, which according to Sękowski (2001) student's school achievements gives him recognition both among teachers and age peers. The need for social recognition and the recognition of achievements by others is undisputable.

„Success at school, which is expressed in the way presented, will have a longer positive impact and will bring the child greater benefits than several good grades. These often mean superficial success, which can be quickly destroyed by means of average or poor grades.” (Buchner, 2004, p. 14).

## Method

A teacher who helps the student to build knowledge through his inspired activities and educational interaction usually has some expectations and ideas about the progress or success of his charge. The phenomenon accompanying these situations is the definite, probably evolving, level of student's well-being, both at the threshold of action („at the entrance”) and at the end of implementation of a specific educational task („at the exit”). The point of departure was considered to be related to the success determinants, whereas the final situation with success measures, and the role of the teacher in modifying the quality of both of them was recognised to be important.

As a part of a wider research project (currently the results are being processed for the monograph), the issues of student's well-being were considered as important and inseparable factor / quality attributed to its educational success. The following research question was posed:

Is there any concern about student's well-being in teacher thinking about the student's success?

Out of the 11 factors analysed, defined by Buchner (2004) and understood as determinants or indicators of student success, 4 were chosen arbitrarily and were considered to be related in a special manner (referring to more recent definitions) with his well-being.

An own survey was developed for teachers attending post-graduate studies in the field of special pedagogy. They were asked to assess which of the factors related to the student's success they consider as determinants and which as success measures. To the avoidance of doubt, it has been explained that factors under this assessment are understood as all the success determinants (it can be said that they occur „on the way to” - „at the entrance”). The success measures, in turn, are those that testify to its existence (they are only present “at the top” - „at the exit ”).

The applied division of factors, taken from the Buchner study (*ibidem*), was a deliberate simplification in this study. The idea was to encourage reflection, not necessarily consistent with the division used, and to grasp the opinions of teachers whether their judgments reveal thinking about the student's well-being not only when he is clearly successful -but also before he appears. It was assumed that in the first case, the observed student behaviour, revealing that he is experiencing and being aware of his achievements does not need to have any connection with the teacher's appearance or lack of action to support him on the way to success. The second one, however, shows whether the teacher notices what in the student's behaviour can be a success prediction and launch the teacher's action to create conditions conducive to success.

78 complete questionnaires consisting of Part I and II were analysed. The procedure involved two stages. The teachers completed the same questionnaire, with the difference that after the respondents answered questions in Part I - requiring generalization - for all students - regardless of their abilities (a group of students called the disabled students), in Part II, teachers were instructed to speak on similar issues thinking about students with disabilities. It should be

added that the second part, which the respondents initially did not know, was distributed after the end of the first stage.

In the group of teachers surveyed, those who worked or had previous experience in working with a disabled students and those who did not have such experience were selected. Others were numerically larger group (in the proportion of about 2/3 to 1/3, exactly: 65.4% to 34.6%). Comparisons were made crosswise, i.e. in line with selected groups and including statements about all students (AS) or students with disabilities (SD).

## Results

The responses selected in this study included reviews that related to the following factors:

- 1 / the student has the feeling that he is making progress in learning
- 2 / pupil enjoys learning progress
- 3 / the student perceives learning at school as something meaningful
- 4 / for school achievements, the student enjoys recognition among both teachers and peers.

Teachers' perception of the first of the factors assessed (Figure 1.) indicates the belief that the student's sense of progress is the result of success, i.e. it was considered an indicator in more than half of the statements (range between 59.3% and 66.7% of responses).

Not all respondents chose between the category: conditioning - indicator. Individual teachers with experience with the SD, both for all students and those with disabilities did not make an unambiguous assessment of the analysed factor. This fact shows that they take into account the interdependence of the student's behaviour with both the factors preceding the achievement and the same, i.e. as the effect of success itself. Interestingly, teachers with professional experience from the SD are less likely to believe that the student's sense of progress can be a prerequisite for success. Thus, they per-



ceive this behaviour primarily as a consequence of specific achievements. Statements relating to the SD reveal an even stronger tendency, i.e. even fewer surveyed teachers are willing to consider the assessed factor as a possible conditioning of the success of these students.

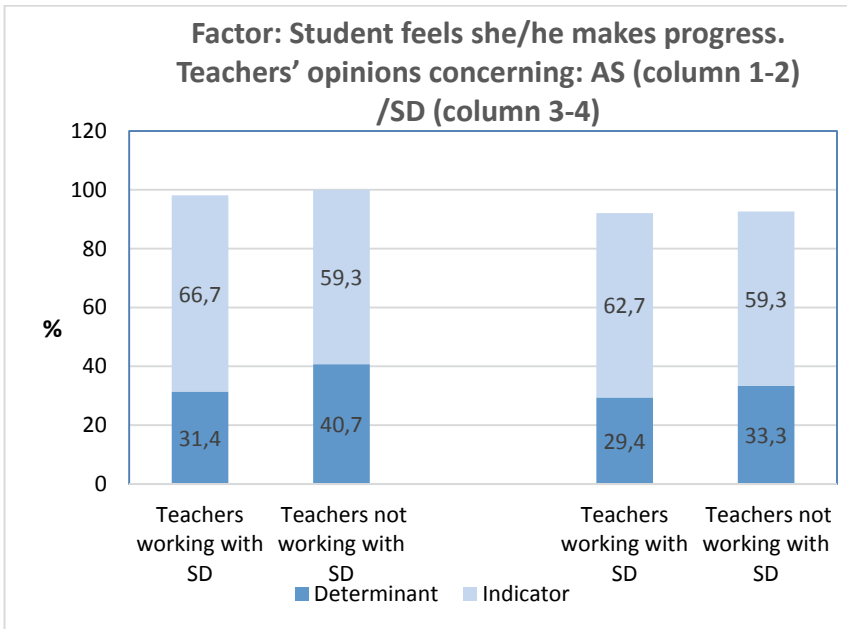


Figure 1.

However, it should be noted that the student, regardless of their level of fitness, needs a prior conviction that he can and that he achieves good results. Deciding for only one category (determinant vs. measure) seems to be incorrect thinking. Recognition of this factor should not be only a succession, but also a prerequisite for success. Appropriate well-being („feeling that progress is being made”) is needed in the course, in the process, on the way to the „finish”,

which is every achievement, because the achievement as such should already be considered „being on the road”, acting for success, striving at it, but also the condition before making a decision about acting or determining what you want to achieve.

Another factor concerns literally well-being and it clearly emphasizes the importance of its presence (Figure 2.). In the content of the term „student enjoys the learning progress”, his emotional dimension is clearly marked, and this seems to increase or at least pay attention to its desired level. In addition, it presumes prior positive experience in the acquisition of efficiency or knowledge.

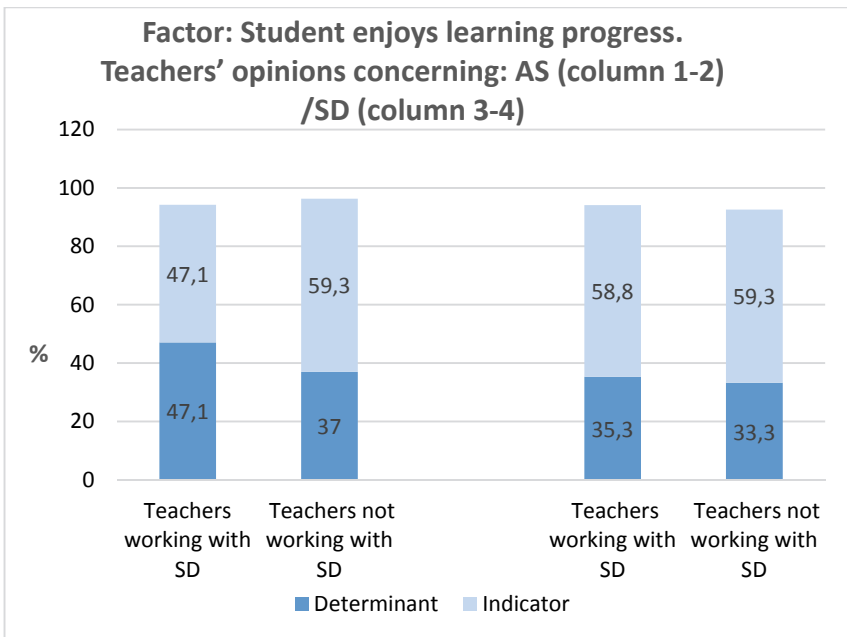


Figure 2.

This time, the surveyed teachers showed a greater propensity to recognize this factor as a pre-condition of success (i.e. conditioning). Slightly more frequent indications are the results between 33.3% and 47.1% of choices, from one third to almost one half. Unlike the first factor, the order of approvals was arranged. Teachers working with the disabled student more often than those without such experience have admitted that progress enjoyment can be a determinant of success. Interestingly enough, the same percentage considered him as an measure, i.e. the succession of specific achievements, for all students. On the other hand, teachers without experience with the disabled students, to the same extent, i.e. 59.3%, indicated that regardless of the student’s level of proficiency, progress enjoyment during learning process is a measure, or the result of his or her achievements.

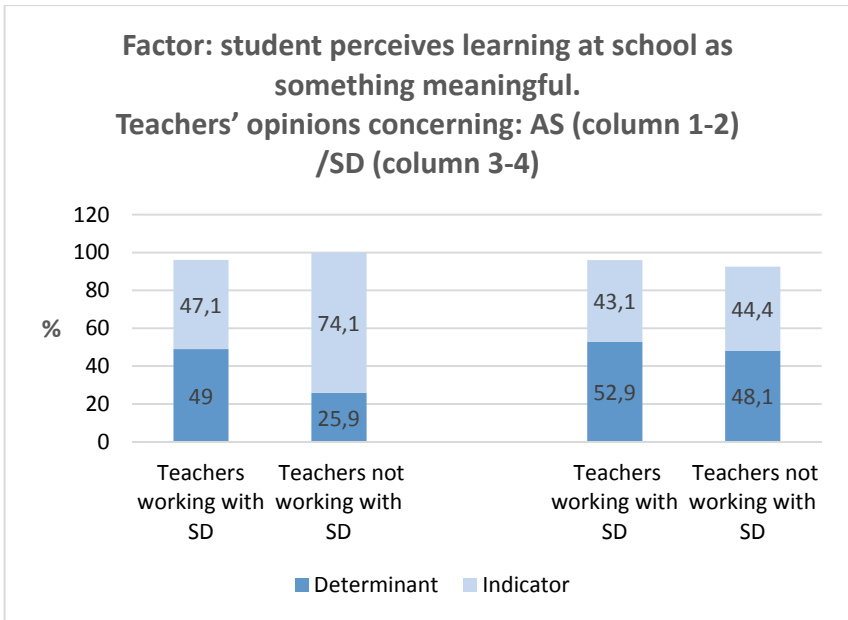


Figure 3.

Taking up school duties may be motivated, as we know, by various sources. Recognizing the sense of learning is an expression of its more mature form, and at the same time an attitude, and it is probably associated with a more or less conscious need to pursue personal goals in the education process. Among the well-being components, a sense of the meaning of life is mentioned (concept of C. D. Ryff, B. Singer, 2004). Thus, the awareness of the sense of action is important. In this context, the surveyed teachers assessed as determinant vs. success rate is another factor-wording: „the student perceives learning at school as something meaningful” (Figure 3). The obtained results show very clear differences between the group of teachers with experience and without experience of working with disabled people in teacher’s thinking about the student’s success.

It can be assumed that every second teacher in the first group with reference to both all students and the disabled students considers this category as a determinant of the student’s success. She/he is less likely to see it as an indicator less often. Meanwhile, the teachers without experience with the disabled students strongly differentiate their assessment, depending on the student’s performance. Only every fourth of them (i.e. approximately, the result obtained is 25.9% of responses) believes that in the case of all students, the perception of science as something sensible is the conditioning of their success. However, every second (result rounded up – exactly 48.1%) for the disabled group already gives the same rating. The conclusion based on this fact comes as a surprise. Is it possible, according to this fact, to recognize that the majority of teachers believe that the sense of science is noticed by students only after obtaining positive effects?

Watching of specific phenomena of pop culture and social life (or rather „social media”) suggests that being noticed or received recognition from other people (e.g. „likes”, regardless of the actual reasons for the student) is nowadays a necessary condition to mark his existence and its important purpose. School as a kind of social system creates many situations that allow „to exist” or to be noticed in various ways. The factor, formulated in the discussed survey as

follows: „student’s school achievements are recognized both by teachers and age peers” obtained the advantage of grades as an indicator (Figure 4.).

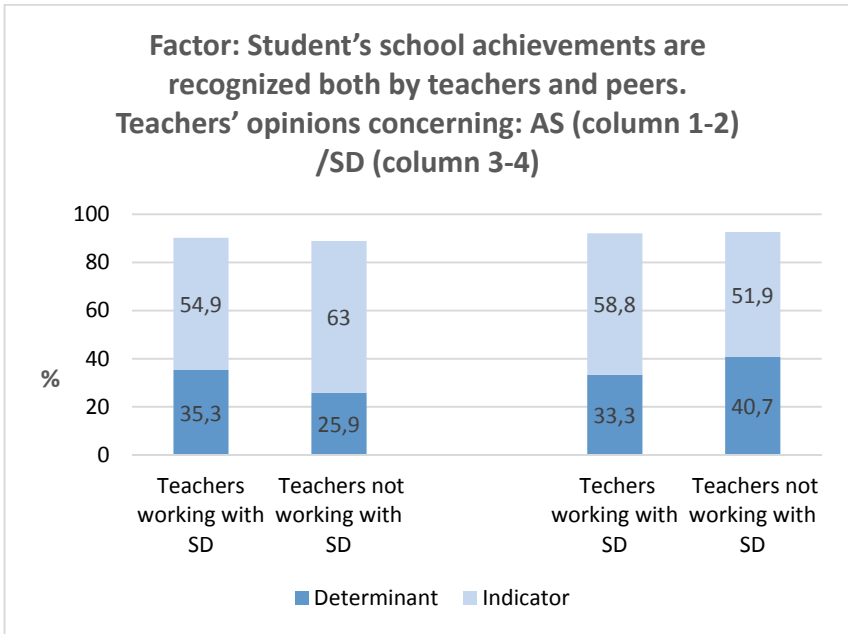


Figure 4.

Both groups of teachers in more than half of the choices expressed such a belief. And this time, however, it can be noticed that teachers without experience of working with the disabled students more often expressed the opinion in relation to the disabled students. What’s more, when asked about students with disabilities, they were more inclined than teachers with experience of working with these students to consider the discussed factor as a determinant of the success of these pupils. On this basis, it can be concluded that the disclosed trend speaks for the need to provide all teachers

with important knowledge about this area – and not only about students with disabilities.

## Conclusions

The presented teachers' opinions regarding their perception of selected factors related to the student's educational success and his well-being show a fairly clear trend. The teachers' assessment of the measures and determinants of the student's success is dominated by the prevalence of the factors, referring directly to well-being, recognized as success measures, rather than success determinants. In other words it implies that the majority of teachers' treats as the effect of student's educational success the student's well-being in the area selected for the study of its 4 components/factors, and less frequently as a possible conditioning of this success or both. It can be assumed that such thinking (perhaps not fully conscious) allows them to waive a part of their responsibility for possible failures that may be related to the low level of student's welfare (at the entrance), i.e. before coming across or undertaking an educational task.

Some of the responses provided by the teachers who have experience working with a student with a disability should be noted. It is amazing that in the assessment of the factor „the student perceives learning at school as something meaningful” teachers assigned to it, to a similar extent, the role of the student's initial success and the indicator, i.e. the effect of success. Thus more often than the teachers who do not work with the disabled student they perceive this factor as a possible action driver and an important dimension of student's well-being. It is difficult to disagree with their opinion. This is an important conclusion for teaching staff education.

However, it should be noted that the results obtained should not come as a surprise if you admit that the school as an institution and teachers as its main „staff” are for various reasons performance-

and achievement-oriented, i.e. they focus „outputs“. Focused on far-fetching goals, they underestimate the importance of pre-conditions or success drivers. Meanwhile, they should exercise care for the student's well-being even before he takes an action / educational task. Proper preparation of teachers in this area, i.e. acquisition of the necessary knowledge and skills, still at the level of professional qualifications acquired by them, can not be overestimated.

Differences in thinking about the well-being and success of a student with disabilities in the context of understanding the educational situation of any student (generally speaking) also lead to a postulate about a need of continuous update the teachers' knowledge about students with special educational needs, but also about the significance of individual differences in the process of knowledge acquisition and achieving educational successes – not according to one measure – by all students.

„The task of the educator is to adjust the difficulty of the tasks assigned to the charges for implementation, so that they proceed to their implementation without concern that they will not be able to do it. Everyone needs success; it is the determinant of the individual's value „(Sillamy, 1994, p. 281)

## Bibliography

- Boryszewska J. K. (2008), *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej (Sources of success of high school students)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków.
- Buchner C. (2004), *Sukces w szkole jest możliwy. Jak pomóc dzieciom, by miały dobre osiągnięcia w szkole podstawowej. Poradnik dla rodziców i wychowawców (Success at school is feasible. How to help children to perform high at the primary school. Handbook for parents and educators)*, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności (Special pedagogy. From tradition to modern times)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Cieślińska J. (2013), *Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych (Feeling of well-being and life optimism of the management of educational facilities)*, „Studia Edukacyjne”, nr 27.

- Dubisz S. (red.), (2006), *Uniwersalny słownik języka polskiego (Universal Dictionary of Polish Language)*, PWN, Warszawa.
- Dyrda B. (2007), *Zjawiska niepowodzeń uczniów zdolnych (Failures of talented students)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gajdzica Z. (2014), *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej (Success categories in the opinions of inclusive education class teachers as the contribution to the search for inclusive education concept)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Groenwald M. (2011), *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych (Ethical aspects of school examinations)*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Keyes C.L.M. (2006), *Subjective Well-Being in Mental Health and Human Development Research Worldwide: An Introduction*, “Social Indicators Research”, No. 77, p. 1-10.
- Konarzewski K. (1999), *Komu jest potrzebna diagnoza oświatowa (Who needs educational diagnosis)*, [in:] B. Niemierko, B. Machowska (red.), *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych (Effectiveness of measurement as a basis for objectivisation of school examinations)*, ODESiIP, Legnica.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny (Pedagogical Dictionary)*, PWN, Warszawa.
- Michalak J. M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków. (Determinants of teachers' professional successes. Case studies)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny (New Pedagogical Dictionary)*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pilch T. (red.) (2007), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku (21st Century Encyclopaedia of Pedagogy)*, vol. VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Piwowski R (red.) (2007), *Dziecko. Sukcesy i porażki (Child. Successes and Failures)*, IBE, Warszawa.
- Przybysz-Zaremba M. (red.) (2010), *Sukcesy i porażki w edukacji dzieci i młodzieży (Successes and Failures in the Children and Youth Education)*, Oficyna Wydawnicza PROSPEKT PR, Olsztyn.
- Ryff C.D., Keyes C.L.M. (1995), *The Structure of Psychological Well-Being Revisited*, “Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 69, No. 4, p. 719-727.
- Ryff C.D., Singer B. (2004), *Paradoksy kondycji ludzkiej: dobrostan i zdrowie na drodze ku śmierci (Paradoxes of human condition: well-being and health on the road to death)*, [in:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka (Positive Psychology. Science About Happiness, Health, Strength and Virtues of the Human Being)*, PWN, Warszawa.
- Sękowski A. E. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych, (Achievements of Talented Students)*Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.



- Sillamy N. (1994), *Słownik psychologii (Dictionary of Psychology)*, Wydawnictwo Książnica, Warszawa.
- Sztucki T. (1998), *Encyklopedia sukcesu. Definicje, zasady, metody (Encyclopaedia of Success. Definitions, Principles, Methods)*, Agencja Wydawnicza PLACET, Warszawa.
- Świda-Ziemba H. (2005). *Młodzi w nowym świecie (Young People in Modern World)*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B., Tarasiuk M.J. (2014), *Sukcesy uczniów zdolnych , Fakty – Narracje – Interpretacje (Successes of Talented Students. Facts – Narratives – Interpretations)*, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku, Białystok.
- Waters M. (1999), *Słownik rozwoju osobistego. Pojęcia i teorie samodoskonalenia (Personal Development Dictionary. Self-Development Notions and Theories)*, Wydawnictwo MEDIUM, Kraków.





# Parental involvement in school-ways of communications between teachers and parents

**ABSTRACT:** Zohar Biber, *Parental involvement in school-ways of communications between teachers and parents*. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 19, Poznań 2017. Pp. 331-348. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

## The Involvement of the Parents in the School: Introduction

The research literature presents different models for the description of the reciprocal relations between the school and the parents.<sup>1</sup> In the present work, I based on the research of Bauch and Goldring<sup>2</sup> for the examination of the contribution of the discourse on the new way of communication for the increase of the parents' involvement and relationship in the school activity. Information and communication technologies develop tremendously fast. They penetrate into

---

<sup>1</sup> C. Olmstead, Using technology to increase parent involvement in schools, *TechTrends*, 57(6), 2013, 28-38.

A. Addi-Racah & R. Ainhoren, School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools, *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 2009, 805-813.

<sup>2</sup> P. A. Bauch & E. B. Goldring, Parent-teacher participation in the context of school governance, *Peabody Journal of Education*, 73(1), 2000, 15-35.

every field, change our lifestyles, and become an important part of our culture and a main element in every field of existence. This model includes the following types:

1. Bureaucratic, characterized by little involvement of parents and teachers. This is the traditional model, in which parents have a passive role while the teachers maintain their autonomous place in the classroom.
2. Teachers' professionalism, characterized by great involvement of the teachers and low involvement of the parents. In this model the teachers are perceived as experts and as knowing what is good for their students.
3. Parent empowerment, characterized by high involvement of the parents, as opposed to low involvement of the teachers. In this model, the parents can constitute a threat to the professional prestige of teachers and in actuality weaken them. In this model, the relations between teachers and parents are characterized by tension and the teachers' aspiration is to distance the parents as much as possible.
4. Partnership, characterized by a high level of involvement of both the teachers and the parents. This model aspires to the optimal involvement of the parents.

## **The Involvement of the Family in the Education of Our Time**

For many, the acquisition of an education is a key to success in life. There is a tendency to see education to be a means of social mobility and thus according to research studies there is a direct relationship between the children's achievements in the school and their chances of social advancement, happiness, self-fulfillment, and a better life<sup>3</sup>. There are many reasons for the relationship between

---

<sup>3</sup> Givton, D. (2011). About What Student Is the Law Concerned? The Law of Student's Rights - Its Contribution and Role in the View of Legal Rulings, *Law and Business*, 14, 767-768. (Hebrew)

the school and the parents: partnership between the child's family and the school improves the school's programs and climate, helps the teachers in their work, empowers the school staff, provides support services for the parents, improves the parents' skills and their leadership, and links between the families. However, beyond all these, one topic may connect between all the parents – the concern about the children's achievements in the school.

Recently evidence is growing stronger that the cooperation between teachers and parents indeed improves the children's achievements and their success in the school. The partnership contributes to the improvement in additional variables, such as self-esteem, behavior at home and in the school, strengthening of interpersonal skills and decision making skills. Moreover, it was found that when the student experiences a strong relationship between the school and the parents the child tends to take part in fewer risky behaviors. It should be noted that these findings were obtained in a series of research studies performed in the United States, and there are not, as far as I know t any unequivocal findings on the influence of the parents' involvement on these variables in Israeli society<sup>4</sup>. It appears that the question on the agenda is not whether the partnership between home and school has a place and value but rather how and in what ways this partnership should be fulfilled and developed. Much has been written about the unique contribution of the home system and school system to the child's development. The partnership creates continuity and continuation<sup>5</sup>.

Parents and teachers have an important place in the students' developmental and educational process. Parents and teachers are partners in the process in which the adolescents acquire values, education, and behavior norms. The educational system in Israel encourages in different ways the parents' involvement in estab-

---

<sup>4</sup> Greenbaum, Z., & Fried, D. (2008). *Family relations in the framework of early childhood education: Picture of the Situation and recommendations*, Israel National Academy for Sciences. (Hebrew)

<sup>5</sup> Bilha, N. (2014). *Whose Child Is It? On the Parents' Relations with Their Children's Schools*, Tel Aviv: Mofet Institute. (Hebrew)

lished education. It was found that the parents' involvement contributes both to the students' social adjustment and to their academic achievements (Neal, 2012). A main part of the parents' involvement (of any type) is the existence of a system of reciprocal communication between parents and teachers – two-way communication that has the goal to create a system of relations based on trust, to give information about the curriculum and its goals, to give information about problems at home, to hold a discussion, to exchange opinions, to increase the teachers' accessibility to the parents' requests, and to update the students' situation in the studies.

## **New Channels of Communication between Parents and Teachers**

This section focuses on a number of issues relevant to the examination of new channels of communication between teachers and parents and their implications on their involvement in the educational process of their children and students. The involvement of the parents, including the communication with the staff in the school, has influences on the student's wellbeing, cognitive development, and consequently achievements<sup>6</sup>.

A direct, personal, and quality relationship between the parents and the teaching staff is an essential condition for the optimal parental involvement in the life of the school<sup>7</sup>. Effective communica-

---

<sup>6</sup> A. Plotkin & T. Shapira, *Contribution of the cooperation between the school and the parents in the construction of educational authority*, Trends in the Administration of Education 2103 Conference, Book of Abstracts, Gordon Academic College, 2013.

S. G. Kosaretskii & D. Chernyshova, *Electronic communication between the school and the home*, *Russian Education and Society*, 55 (10), 2013, 81-89.

C. Olmstead, *Using technology to increase parent involvement in schools*, *TechTrends*, 57(6), 2013, 28-38.

<sup>7</sup> Y. Friedman, *Relations between School and Parents in Israel: Background Material for the Work*, 2010.

Y. Fisher & Y. Friedman, *Parents and the school – Reciprocal relations and involvement*, Pages, 47, 11-37, 2002.

tion between parents and teachers and an open channel of communication are very important and have a positive influence on the problem solving, which may improve the quality of education, sense of belonging, and success of children. The researchers further found that the parents' involvement will increase as they feel that the school trusts them and as they feel identity with the school values. In reality, in contrast, the process of parental involvement encounters difficulties. For instance, the Committee for Family Relations in Early Childhood Education and Connection to the Child's Development and the Success in the Educational System expressed frustration regarding the parents' involvement in the school because of the fact that the school turns to the parents only in the case of a conflict or a problem. The committee members' evaluation is very important to the involvement of the parents in the successes and positive messages<sup>8</sup>.

Information and communication technologies develop tremendously fast. They penetrate into every field, change our lifestyles, and become an important part of our culture and a main element in every field of existence<sup>9</sup>. The same is true for the channels of digital communication between the school and the parents. The availability of new channels of media, for example, email, social networks (such as Facebook, WhatsApp), systems of institutional communication (as in the example of Mashov<sup>10</sup> and Smart School) and smartphones

---

A. Mor, To speak with the parents even when 'everything is alright', *Echo of Education*, 90, 2012.

<sup>8</sup> Greenbaum & Fried, 2008. *Family Relations in the framework of early childhood education: Picture of the Situation and recommendations*, Israel National Academy for Sciences.

<sup>9</sup> G. Salomon, *Technology and education in the information era*, Haifa and Tel Aviv: Haifa University and Zmora Beitan, 2000.

<sup>10</sup> Mashov is a Hebrew acronym for Immediacy, Transparency, and Supervision. The word means feedback. It is an Internet-based system of school management developed in the year 2006. As of the year 2014, it has been deployed in 549 schools and educational systems in Israel. The use of this software by the school staff, the students, and the parents contributes to the transparency of school activity through regular updates, for the improvement of the relationship between the

offer synchronous and asynchronous, interpersonal, intergroup, dynamic communication that did not exist beforehand.

Research studies show that electronic mail (email), an old digital implementation from the period of Web 1.0, is one of the most common means for communication between parents and teachers. According to teachers, the evaluation of the parents through the email facilitates with the adoption of the steps required for the assistance of students who need help<sup>11</sup>.

Electronic mail is found to be effective in the management of the students by the teachers, in that the messages are conveyed immediately to the parents. However, the main communication between the two groups occurs around negative issues, both in terms of the scholastic achievements and in terms of the behavior in the school. However, it was found that the parents and the teachers attempted to phrase the negative information in a positive vein<sup>12</sup>. Thompson<sup>13</sup> in another research study found failures and fears in the use of this channel of communication: (1) erroneous interpretation of the message, (2) fears of the use of asynchronous media, (2) fear of crossing the boundaries between teachers and parents, and (4) fear of shifting the responsibility for learning from the students to the parents.

Comparison between communication through the school website and email indicated that the institutional systems for pedagogical and administrative management, such as the examples of Mash-

---

school staff and the student and his parents and the improvement of the efficiency of the daily work in the educational staff.

<sup>11</sup> S. G. Kosaretskii & D. Chernyshova, Electronic communication between the school and the home, *Russian Education and Society*, 55 (10), 2013, 81-89.

B. Thompson, Parent-teacher e-mail strategies at the elementary and secondary school. *Qualitative Research Reports in Communication*. 10(1), 2008, 17-25.

B. Thompson, Characteristics of parent-teacher e-mail communication. *Communication Education*, 57(2), 2009, 201-223.

<sup>12</sup> B. Thompson, Parent-teacher e-mail strategies at the elementary and secondary school. *Qualitative Research Reports in Communication*. 10(1), 2008, 17-25.

<sup>13</sup> B. Thompson, Characteristics of parent-teacher e-mail communication. *Communication Education*, 57(2), 2009, 201-223.



ov, MNBST<sup>14</sup>, and Smart School, are another channel of communication. Through these systems it is possible to obtain a daily report about what occurs in the lessons in the school and a report on the scores and scholastic achievements. The systems enable intra-organizational communication between staff members and communication with the students and their parents<sup>15</sup>. It should be noted that the educational system in Israel set for itself as an objective the incorporation of institutional systems as a main communication channel. The national computerized communication program that commenced in the year 2010 explicitly declared that one of the goals of the encouragement of communication between teachers, parents, and students is through information systems for pedagogical management<sup>16</sup>.

Research studies found that the pace of the adoption of the institutional systems has increased and that these systems have a main place in the management of the school and in the communication between teachers, students, and parents. For instance, Blau and Hameiri<sup>17</sup> measured the number of entries into the Mashov system

---

<sup>14</sup> MNBST stands in Hebrew for Internet School Management System. It is a system open for use by all schools and is a work tool that enables the management of the school schedule and the report and follow-up after student attendance, behavior, and evaluation.

<sup>15</sup> Binns, Y. (2008). *The use of the Mashov [Immediacy, Transparency, Supervision] program in the dialogue between the parents and the school: The Kafr Kaana middle school*. M.A. Thesis, The Open University.

C. Olmstead, Using technology to increase parent involvement in schools, *TechTrends*, 57(6), 2013, 28-38.

<sup>16</sup> Ministry of Education, Adjustment of the educational system to the 21st century: Masterplan, 12th edition, <http://goog.gl/6oKIjB>, 2012.

<sup>17</sup> A. Blau & M. Hameiri, Smartphone in the school - Is the next generation really here? Pedagogical management of the mobile phone in the educational staff and in the families. In: Y. Ashet Alkaly, A. Kaspi, N., Gary, Y. Kellman, V. Silver-Varod, & Y. Yair (Eds.) *The learning person the technological era* (pp.17-24), 2011.

A. Blau & M. Hameiri, *A new way to realize the right to know: Increase of the involvement of students and parents in what is done in the educational institutions through an online system for pedagogical management - Mashov [Immediacy, Transparency, Supervision]*, 2012, <http://goog.gl/BO1pxt>

in seven secondary schools in the first three years of the system. The research findings indicate that as the teaching workers entered data into the Mashov system, the pace of entries of the parents (primarily mothers) and of the students increased and consequently the frequency of the interaction between the teachers and the parents also increased (the nature of the interaction was not examined). However, teachers (with the exception of beginning teachers) reported mental pressure and fear of criticism on the part of experienced teachers, management, and parents following the public documentation of their reports. One of the results was that in some of the cases the report was 'softened' and not fully faithful to the reality<sup>18</sup>.

Additional new channels of communication are the social networks, like Facebook, WhatsApp (used to send immediate messages, photographs, and video and sound clips), Twitter, Google Plus, and so on. Social networks are the name of environments that include a variety of online tools and means that enable the creation and preservation of relations between users 24:7. The networks are a part of the variety of Web 2.0 applications, which are characterized by creation and collaboration of contents between users with shared interest. The world on the social networks is a world of 'here and now', when users look, respond, and are present<sup>19</sup>. Facebook is the largest and most known social network in the world. As its founders state, "Connect with friends and the world around you on Facebook<sup>20</sup>„. The use of the environment is free and allows the user (from the age of thirteen up) to join a group or groups of users and to communicate with the other members of the group. The users can create for themselves a personal profile and a list of people to whom it is possible to send messages and with whom it is possible to share

---

<sup>18</sup> M. Perlman, What are the reciprocal relations between the teachers' use of systems for information management and their sense of accountability? In: Y. Ashet Alkaly, A. Kaspi, N., Gary, Y. Kellman, V. Silver-Varod, & Y. Yair (Eds.) *The learning person the technological era* (pp.74-79).

<sup>19</sup> G. Kortz & D. Chen, *Intentional online learning – A digital toolkit for the teacher*, Or Yehuda: Center for Academic Studies, 2012.

<sup>20</sup> <https://www.facebook.com/>

information, pictures, and films. The research indicates that this social channel still is in its infancy as a channel of communication between teachers and parents but teachers express a willingness in principle to use it<sup>21</sup>.

Brooks and Boskilla<sup>22</sup>, who examined the incorporation of the Facebook social network as a means of communication between teachers and parents, found that most of the parents (81%) who participated in the research study maintained that Facebook is an effective tool for the improvement of the rapid communication between them and the class teachers, in contrast to traditional means, which are not rapid and accessible immediately for performance, such as contact notebooks and telephone calls. In addition, most saw Facebook to be a way that makes it easier for them to receive daily information from the teachers in the class, both through general messages and through personal messages and personal requests. The research study further shows that the relation between the parents and the teachers changed for the better as a result of the experience of communication between them using Facebook. They maintain that the communication through Facebook contributed to the extension of the trust and cooperation between the teachers and the parents. During the school year in which the research study was performed, the relationship between the teachers and the parents was extended from the contact notebook and weekly telephone calls to daily contact, which is independent of time and place. Many parents responded via their mobile phone immediately after the message was sent. The parents felt that the communication was strengthened and led to mutual relations of trust. Another finding of their research study showed that the transfer of information and the exposure of the parents to different contents contributed greatly to the feeling of partnership.

---

<sup>21</sup> C. Olmstead, Using technology to increase parent involvement in schools, *TechTrends*, 57(6), 2013, 28-38.

<sup>22</sup> S. Brooks & D. Boskilla, *Incorporation of Facebook as a means of communication between teachers and parents: Action research*, M.A. Thesis, The Center for Academic Studies, 2013.

The accelerated development of wireless technologies infrastructures contributed to the appearance of mobile means a, including smartphones that have internet access and allow a variety of actions of communication and browsing. Smartphones provide possibilities of communication in a variety of visual, text, and audio-visual representations. In addition, they increase the frequency of the use of communication applications such as email, Facebook, WhatsApp, Webtop (a Smart School application for the mobile phone), and so on.

Blau and Hameiri<sup>23</sup> examined the use of smartphones for work with the Mashov system among teaching workers, students, and parents in 429 schools. The data were based on system data (not self-reporting). They found that the number of entries of teaching workers into the system from the smartphone influenced the number of entries of students and parents. In their opinion, the possibility of entering data from the smartphone in real-time during the lessons can reduce the load assigned to the teaching workers in the entry of continuous data into the system and in freeing their time in the recesses, stay hours, and after the work day for additional educational activity. Moreover, the use of the Mashov system creates a new culture of online interaction between the school and the students and their parents.

To conclude, the limited review of research studies presented in this section shows that the appearance of digital channels of communication and communication means such as smartphones offer a variety of communication processes that had not existed beforehand both in their visual design and in the access to them. One of the main questions addresses the degree to which the technological setting changes and may change even more so in the future the nature of the relationship between the teachers, students, and parents.

---

<sup>23</sup> A. Blau & M. Hameiri, *A new way to realize the right to know: Increase of the involvement of students and parents in what is done in the educational institutions through an online system for pedagogical management – Mashov [Immediacy, Transparency, Supervision]*, 2012, <http://goog.gl/BO1pxt>

## The Meaning of the Changes that Occurred in the Relationship between Parents and Teachers

Parents and teachers have an important place in the developmental and educational process of the students. Parents and teachers are partners in the process in which the adolescents acquire values, education, and norms of behavior. The educational systems in Israel encourage in different ways the involvement of the parents in institutionalized education. It was found that the parents' involvement contributes both to the students' social adjustment and to their scholastic achievements<sup>24</sup>. A main part of parental involvement (of any type) is the existence of a system of reciprocal communication between parents and teachers, two-way communication with the goal of creating a system of relations based on trust, providing information on the curriculum and its goals, providing information on problems at home, holding a discussion, changing opinions, increasing the access of the teachers to the parents requests, and receiving updates on the situation of the students' studies.

The parents' involvement occurs in the best way when there is ongoing and effective communication between them and the teachers<sup>25</sup>. In recent years, with the extension of the use of new technologies of communication and information, the use of these channels of communication between the parents and the teachers has increased.

The concept of 'new communication technologies' refers to communication such as computers or smartphones, which are based on the Internet. In the context of Internet-supported communication channels, we discuss the use of a school communication system supported by the school website (such as Mashov), email and social networks, technologies supported by mobile phones that primarily address messaging (SMS) and WhatsApp messages. Since the new

---

<sup>24</sup> R. B. Neal, Checking in or checking out? Investigation the parent involvement reactive hypothesis, *The Journal of Educational Research*, 15, 2012, 79-89.

<sup>25</sup> K. V. Hoover-Dempsey, M. C. Whitaker, & C. L. Ice, Motivation and commitment to family-school partnerships, in S. L. Christenson & A. L. Reschly (eds.) *handbook of school-family partnerships*, Ne York: Routledge, 2010, 30-60.

communication channels enable the direct transfer of messages, without the mediation of the students, at any time and at any place, the use increases significantly the mutual availability existing between the parents and the teacher.

This part focuses on the characteristics of communication between parents and teachers in the era of an information society and the types of communication that exist today in the schools. The main goal is to present a number of conclusions regarding the adjustment of every channel to the different types of relationship between teachers and parents. The fundamental assumption is that communication between parents and teachers is a process of the exchange of information, formation of conventions, involvement in the educational processes, coordination of actions, fulfilment of needs of the different sides, and effective emphasis of educational goals. The literature notes that to create effective communication between teachers and parents, the teachers' initiative is important. They must create a high frequency of contact with the parents and encourage the parents to be involved both in the school activity and in their children's learning process<sup>26</sup>.

In this sense, the communication between teachers and parents needs to be positive and supportive, so that it can create opportunities for cooperation and for the encouragement of the continuation of the mutual communication. It is important to state that despite the feeling that exists in the public, according to which access to the Internet and use of smartphones are universal, the data indicate significant differences between different groups in the population, both in accessibility to the Internet and in the use of smart devices. The knowledge about these gaps is important, since it defines the target population that can benefit from this communication as opposed to a population that can benefit only from face-to-face com-

---

<sup>26</sup> L. Ho, C. Hung, & H. Chen, Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent teacher interactions, *Computers and Education*, 61, 2013, 105-114.

munication or communication by regular means (letters or class notebook).

*Digital Gaps.* In the discussion of technology-supported communication, it is necessary to take into account that in Israel there are 'digital gaps'. A first order digital gap is the difference between the ability of groups in society to use information and communication technologies such as the Internet and smartphones. A second order digital gap is the gaps that exist in the computer use skills between groups that have the possibility of using these technologies. Regarding digital gaps of the first order, in Israel the data are relatively current. It becomes clear that 80% of households in Israel have a home computer but only 71% have an Internet connection. In the division by the decile according to average net income per person, there are large gaps in ownership of a computer and Internet connection: 95.5% of the households in the top decile have a computer in comparison to only 60% of households in the bottom decile, while 93.2% of the households in the top decile have an Internet subscription as opposed to only 38.1% in the bottom decile<sup>27</sup>.

A clear conclusion that derives from the data presented in the previous paragraph is that the use of new technology channels in the school obligates the examination in every class and in every school of the level of accessibility of these means to parents and the degree of use of computers and smartphones. Especial attention is required in making intelligent decision on the level of the use of technology, so as to prevent a situation that the parents remain disconnected from this relationship with the teachers.

*Technological availability.* The research study differentiates between reliance on stationary technology (such as the home computer) and reliance on mobile technology (such as smartphones). The use of mobile devices significantly changes the frequency of the

---

<sup>27</sup> Central Bureau of Statistics, Findings from a Survey of Household Expenses, 2012, 2013.

communication between parents and teachers<sup>28</sup>. The possibility of carrying the device everywhere at all times causes the contacts of parents with teachers and teachers with parents to be held very frequently and at all hours of the day, even after the end of the studies in the school. It appears that the fundamental assumption of the contacts is that the very use of mobile devices dictates a norm of availability, which primarily obligates the teachers to be available for the parents at all times and places. This creates a load of communication and the blurring of the boundaries between the private life, both of the teachers and of the parents, and the educational obligations of the teachers and the reciprocal expectations of immediate availability. The accessibility and availability that develop may harm the effectiveness and efficiency of the communication and the teachers' ability to meet the parents' expectations. The teachers report overload and possible harm in their private lives because of the difficulty with setting a boundary between work and private life<sup>29</sup>.

*'Digital immigrants' and 'digital natives'*. Aside from the gaps that exist in the accessibility and availability of technology between groups in the population, there is a significant intergenerational gap in the attitude of parents and adolescents to technology. The name 'digital natives' is the name given to the generation of people born in the middle of the 1980s and later, who grew up in a world of information and digital communication. The name 'digital immigrants' is the name given to the generation born before the year 1964, who grew up in a world before the personal computer<sup>30</sup>. The practical meaning is the perception that 'digital natives' live the language and culture of the Internet, alongside which they grew up. The terms express essential differences between the generations in the understanding and use of technology, with the recognition that

---

<sup>28</sup> G. Kortz, *Uses of new media: Collection of data from interested parties – Teachers and parents: A review of the literature*, National Academy of Sciences, 2014.

<sup>29</sup> G. Kortz, *Uses of new media: Collection of data from interested parties – Teachers and parents: A review of the literature*, National Academy of Sciences, 2014.

<sup>30</sup> M. Prensky, 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9.



beyond the regular generation gap there are also many other differences between the generations, both in the technological ability and in the interest and desire to understand and use the technology.

This generational gap in relation to the technology is perceived as influencing the adolescent's system of relations with his parents and with his teachers. The main argument on the matter of the intergenerational differentiation is that the generation of 'digital natives' addresses learning in a manner different from the previous generation. They are accustomed to learn through the simultaneous use of many channels of information (such as photographs, films, and digital information search using a search engine) and can hold social relations through the simultaneous use of a large number of channels. This may constitute a focus of conflict between teachers and students and between parents and adolescents<sup>31</sup>. In addition, parents find it difficult to achieve mastery of the channels of communication that the youths prefer and therefore problems in communication frequently arise between parents and children. The reason is that the communication of youths is based primarily on sparse channels of communication and on the young people's use of the language of abbreviations typical of their peer group, a language that frequently is not understood by their parents<sup>32</sup>. In contrast to the parents and the teachers, the youths are less troubled by the need to maintain privacy, a situation that weakens the borders of privacy, both of the school and of the family. Moreover, in the scholastic realm the children frequently prepare homework during conversations on new channels of communication with peers, while watching clips and writing on Twitter. These facts awaken concerns in the parents about their children's ability to focus on the scholastic tasks and the feeling that the children are becoming addicted to technology. It is possible that the intergenerational gap will disap-

---

<sup>31</sup> L. M. Padilla-Walker, S. M. Coyne, & A. M. Fraser, Getting a high-speed family connection: Associations between family media use and family connection, *Family Relations*, 61, 2012, 426-440.

<sup>32</sup> L. Rosen, 2010. *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn*. New York: Palgrave Macmillan.

pear over time, but at this stage the awareness of it is very important to the understanding of the communication between parents and children. Hence, this understanding is also important to the understanding of the implications of the new means of communication on the beneficial relations between parents and teachers.

## Bibliography

- Addi-Raccah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 805-813.
- Bauch, P. A., & Goldring, E. B. (2000). Parent-teacher participation in the context of school governance. *Peabody Journal of Education*, 73(1), 15-35.
- Bilha, N. (2014). *Whose Child Is It? On the Parents' Relations with Their Children's Schools*, Tel Aviv: Mofet Institute. (Hebrew)
- Binns, Y. (2008). *The use of the Mashov [Immediacy, Transparency, Supervision] program in the dialogue between the parents and the school: The Kafr Kaana middle school*. M.A. Thesis, The Open University. (Hebrew)
- Blau, A., & Hameiri, M. (2011). Smartphone in the school – Is the next generation really here? Pedagogical management of the mobile phone in the educational staff and in the families. In: Y. Ashet Alkaly, A. Kaspi, N., Gary, Y. Kellman, V. Silver-Varod, & Y. Yair (Eds.) *The learning person the technological era* (pp.17-24). (Hebrew)
- Blau, A., & Hameiri, M. (2012). A new way to realize the right to know: Increase of the involvement of students and parents in what is done in the educational institutions through an online system for pedagogical management – *Mashov [Immediacy, Transparency, Supervision]*. <http://goog.gl/BO1pxt> (Hebrew)
- Brooks, S., & Boskilla, D. (2013). *Incorporation of Facebook as a means of communication between teachers and parents: Action research*. M.A. Thesis, The Center for Academic Studies. (Hebrew)
- Central Bureau of Statistics (2013). Findings from the Household Expenses Survey 2012: Retrieved on July 27, 2014 from: [www.cbs.gov.il/www/hodaot/2013n/15\\_13\\_343b.doc](http://www.cbs.gov.il/www/hodaot/2013n/15_13_343b.doc) (Hebrew)
- Central Bureau of Statistics (2013). Findings from a Household Expenses Survey, 2012. Retrieved on July 27, 2014 from: [www.cbs.gov.il/www/hodaot/2013n/15\\_13\\_343b.doc](http://www.cbs.gov.il/www/hodaot/2013n/15_13_343b.doc). (Hebrew).
- Fisher, Y., & Friedman, Y. (2002). Parents and the school – Reciprocal relations and involvement, *Pages*, 47, 11-37. (Hebrew)
- Fisher, Y., & Friedman, Y. (2009). *Parents and the school: Reciprocal Relations and involvement*, Research instruments series, Jerusalem: Szold Institute. (Hebrew)

- Friedman, Y. (2010). *Relations between school and parents in israel: background material for the work*. (Hebrew)
- Givton, D. (2011). About What Student Is the Law Concerned? The Law of Student's Rights – Its Contribution and Role in the View of Legal Rulings, *Law and Business*, 14, 767-768. (Hebrew)
- Greenbaum, Z., & Fried, D. (2008). *Family relations in the framework of early childhood education: Picture of the Situation and recommendations*, Israel National Academy for Sciences. (Hebrew)
- Ho, L., Hung, C., & Chen, H. (2013). Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent teacher interactions. *Computers & Education*, 61, 105-114.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., & Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 30-60). New York: Routledge.
- Kortz, G. (2014). *Uses of new media: Collection of data from interested parties – Teachers and parents: A review of the literature*, National Academy of Sciences. (Hebrew)
- Kortz, G., & Chen, D. (2012). *Intentional online learning – A digital toolkit for the teacher*. Or Yehuda: Center for Academic Studies. (Hebrew)
- Kosaretskii, S. G., & Chernyshova, D. (2013). Electronic communication between the school and the home, *Russian Education and Society*, 55 (10), 81-89.
- Ministry of Education (2012). *Adjustment of the educational system to the 21<sup>st</sup> century: Masterplan*, 12<sup>th</sup> edition, <http://goog.gl/6oKIjB> (Hebrew)
- Mor, A. (2012). To speak with the parents even when 'everything is alright', *Echo of Education*, 90. (Hebrew)
- Neal, R.B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Research*, 105, 79-89.
- Olmstead C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools, *TechTrends*, 57(6), 28-38
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., & Fraser, A. M. (2012). Getting a high-speed family connection: Associations between family media use and family connection. *Family Relations*, 61, 426-440.
- Perlman, M. (2014). What are the reciprocal relations between the teachers' use of systems for information management and their sense of accountability? In: Y. Ashet Alkaly, A. Kaspi, N., Gary, Y. Kellman, V. Silver-Varod, & Y. Yair (Eds.) *The learning person the technological era* (pp.74-79). (Hebrew)
- Plotkin, A., & Shapira, T. (2013). *Contribution of the cooperation between the school and the parents in the construction of educational authority*, Trends in the Administration of Education 2013 Conference, Book of Abstracts, Gordon Academic College. (Hebrew)
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9.

- Rosen, L. (2010). *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn*. New York: Palgrave Macmillan.
- Salomon, G. (2000). *Technology and education in the information era*. Haifa and Tel Aviv: Haifa University and Zmora Beitan. (Hebrew)
- Thompson, B. (2008). Characteristics of parent-teacher e-mail communication. *Communication Education*, 57(2), 201-223.
- Thompson, B. (2009). Parent-teacher e-mail strategies at the elementary and secondary school. *Qualitative Research Reports in Communication*. 10(1), 17-25.



---

# **SPRAWOZDANIE**

---





## **Sprawozdanie z III Konferencji Doktorantów „Edukacja w świecie współczesnym – perspektywa teoretyczno-empiryczna”, Poznań, 5 grudnia 2017 roku**

W dniu 5 grudnia 2017 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza odbyło się wydarzenie naukowe zorganizowane przez Zakład Edukacji Wielokulturowej i Badań nad Nierównościami Społecznymi WSE UAM. Konferencja odbywała się pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Przewodniczącą Komitetu Naukowego konferencji została prof. zw. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik. Z ramienia Komitetu Organizacyjnego konferencję współtworzyła Rada Studium Doktorantów WSE UAM. Celem spotkania było zaprezentowanie różnych badań prowadzonych przede wszystkim przez słuchaczy studiów doktoranckich III stopnia na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM.

Gości powitała przewodnicząca Komitetu Naukowego prof. zw. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, zwracając uwagę na obecność władz Wydziału i innych osób z uznanym dorobkiem naukowym w zakresie pedagogiki, co znacząco wzmacniało rangę konferencji.

Konferencję następnie otworzyła uroczyście Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych, prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. Zauważyła, że wydarzenie wpisuje się w stały cykl, i niesie za sobą wiele wartości naukowych oraz na prestiż WSE, notujące wysoką pozycję w wielu rankingach krajowych. Skonkludowała jednocześnie, jak ważne są dyskusje w zakresie bieżących problemów pedagogicznych i humanistycznych.

Prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, została następnie zaproszona do przedstawienia refleksji we wprowadzeniu „Myślenie pedagogiczne we współczesnym obrazie świata”. Zaproponowała słuchaczom rozważenie refleksji pedagogicznej z perspektywy dwóch wymiarów – czasu i przestrzeni. Człowiek współtworzy kulturę, a także wynikające z niej różne „obrazy świata”. Zdaniem prelegentki współczesna rzeczywistość społeczna-kulturowa jest trudna do opisanego, podlegająca wielu fluktuacjom. W życiu codziennym pojawia się wiele stylów życia, wartości ulegają pluralizacji. Z pomocą w tych wyzwaniach może przyjść wyobraźnia pedagogiczna, która zdaniem prelegentki jest w stanie uchwycić istotę wielorakich przemian, wpływających na wychowanie, we współczesnym świecie.

Drugim referentem w części pierwszej był prof. dr hab. Marek Konopczyński z Uniwersytetu w Białymstoku. Przedstawił wystąpienie pt. „Resocjalizacja, readaptacja, reintegracja. Mity i rzeczywistość”. Zdaniem gościa prawidłowy proces resocjalizacji nie może przebiegać bez readaptacji, czyli zakorzenieniu w warunkach społecznych oraz bez reintegracji, oznaczającej zwiększenie kontaktów międzyludzkich. Profesor zaproponował przemyślenie tych trzech składników w jednym wymiarze, w którym możliwa jest poprawa tożsamości człowieka. Wiąże się z tym gotowość do podjęcia innej roli w społeczeństwie i podjęcia pracy nad sobą. Impulsem do takiego postanowienia może być pewne „ośnienie” czy też nadzwyczajne okoliczności, dające asumpt osobie resocjalizowanej do zmiany myślenia o samym sobie. Te przyczyny mogą być zewnętrzne, a mogą wynikać z samego wnętrza osoby z trudnościami życiowymi. Gość oprócz przedstawienia refleksji resocjalizacyjnych zaprezentował słuchaczom również filmy z zakresu pomocy więźniom z wyrokami za poważne przestępstwa, takie jak morderstwa. Zaprezentował także materiał w którym pokazano, jak udzielano więźniom wsparcia w postaci artystycznej modyfikacji ich tatuażów na takie, które mogłyby zostać zaakceptowane przez społeczeństwo i potencjalnych pracodawców. Zdaniem gościa charakterystyczne tu są również liczne stereotypy, na przykład w zakresie wyglądu znacznie szybciej pomoc otrzyma osoba ubrana w elegancki garnitur, a na o wiele mniejszą szansę reanimacji może liczyć jednostka wyglądająca na bezdomną.

Ostatni referat w pierwszej części zaprezentowała prof. zw. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik z tematem „Feminizacja zawodu nauczyciela. Różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy”. Prelegentka zanali-



zowała fakt społeczny, iż zawód nauczyciela niemal we wszystkich krajach świata jest zdominowany przez kobiety. Coraz więcej kobiet wykonuje zawody, które wcześniej były przypisywane mężczyznom. Autorka omówiła wybrane przemiany na rynku pracy, zachodzące w dziewiętnastym i dwudziestym wieku, z perspektywy emancypacji płci. Nie można zanalizować tej problematyki bez użycia kategorii feminizacji oraz segregacji płci. Wieloletnim i wciąż aktualnym problemem były niższe wynagrodzenie wypłacane kobietom. W dodatku kobiety wykluczano z wielu stanowisk administracyjnych, np. w Wielkiej Brytanii. Doktryna liberalna i jej zastosowanie mogła również spowodować obniżenie atrakcyjności pracy w oświacie, co spowodowało prawdopodobne odejście wielu mężczyzn z tego sektora, co zaimplikowało feminizacją zawodu nauczyciela. Natomiast pragnieniem kobiet jest uniezależnienie i usamodzielnienie ekonomiczne, tak aby nie musiały być zależne od mężczyzn. Występującą niesprawiedliwością jest również to, że chociaż w Stanach Zjednoczonych kobiety dominują w szkolnictwie elementarnym i średnim, to nadal większość stanowisk kierowniczych w placówkach oświatowych pełnią mężczyźni.

Po przerwie rozpoczęły się obrady w części drugiej.

Jako pierwsza wystąpiła mgr Agnieszka Nymś-Górna z referatem „Edukacyjne możliwości w warunkach izolacji penitencjarnej”. Prelegentka zwróciła uwagę na konsekwencje wynikające z faktu, że szkoły więzienne podlegają Ministerstwu Oświaty w Polsce, omówiła również problem kwalifikacji osadzonych do nauczania, a także brak możliwości do uczenia się części więźniów. Pozytywnym aspektem procesów resocjalizacji jest natomiast wzrost liczby osób uzyskujących maturę w społecznościach więźniów w Polsce.

Drugą prelegentką była mgr Agnieszka Bojarczuk-Tüncer, która przedstawiła temat „Różnice między aspektami wiedzy językowej języka polskiego i angielskiego a nabywanie kompetencji lingwistycznych przez dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Odniosła się do przedstawionego problemu prezentując językoznawcze narzędzia z zakresu syntaktyki, semantyki, fonologii i pragmatyki.

Kolejnym uczestnikiem z referatem „Hip-hop jako kultura niezależna. Wpływ kultury hip-hop na proces kształtowania się tożsamości młodzieży” wystąpiła mgr Monika Bieńkowska. Zaprezentowała materiał audiowizualny ilustrujący zachowania współczesnych młodych ludzi, którzy wiele czasu poświęcają na perfekcyjną obróbkę zdjęć, umieszczanych w mediach społecznościowych, promując swój styl życia.

Jako czwarta zabrała głos mgr Katarzyna Bogucka z problemem „Szczęśliwy traf?” Edukacja w procesie adaptacji dzieci migrantów z Polski w Wielkiej Brytanii”. Zdaniem badaczki szkoła jest soczewką do obserwacji zmagania adaptacyjnych w brytyjskich placówkach dzieci i ich rodzin. Istotne jest tu przygotowanie nauczycieli wspierające efektywną, niesegregacyjną edukację.

Piątą referentką z tematem „W poszukiwaniu rozumienia społecznej percepcji dzieciństwa. Dawne i nowe mity” była mgr Paulina Głowacka. Przedstawiła cztery główne mity dotyczące dziecka: mit dziecka jako osoby dorosłej, mit szczęśliwego dzieciństwa, mit niewinności dziecięcej oraz mit przebiegłości dziecka.

Ostatnią osobą w tej części była mgr Beata Iwanicka z referatem „Perspektywa teoretyczno-empiryczna edukacji językowej osób z wadami słuchu”. Autorka przedstawiła obawy rodziców i wychowawców w nauczaniu języka obcego dzieci z wadami słuchu, co okazało się nieuzasadnionym i szkodliwym dla wychowanków stereotypem. Zdaniem badaczki nie ma przeszkód do nauczania nie(do)słyszających dzieci języków obcych pod warunkiem przewyciężenia trudności występujących w edukacji językowej, z zastosowaniem odpowiednich form wsparcia, takich jak: dedykowane lektoraty językowe, technologie komputerowe, czy wydłużanie godzin zajęć językowych.

Po przerwie kontynuowano obrady.

Do wygłoszenia referatu zaproszono mgr Małgorzatę Klimorowską, która przedstawiła referat „Model FRIS – komunikacja w zespole badawczym”. FRIS jest to polski model, służący jako narzędzie do opisu różnorodności sposobów myślenia i działania. Opiera się o 4 perspektywy poznawcze: fakty-relacje-idee-struktury. Wyjaśniają one jakim informacjom nadajesz największy priorytet, szczególnie w nowych sytuacjach. Korzyści z używania tego modelu pokazują zasoby ludzkie, naturalne talenty i predyspozycje człowieka.

Następną prelegentką była dr Magdalena Szafran, opowiedziała na temat „Krajowych programów badawczych”. Przedstawiła programy prowadzone w Narodowym Centrum Nauki, wymieniając i opisując przykładowe konkursy takie jak: Opus, Preludium, Sonata, Maestro, Miniatura i Etiudę (ten ostatni moduł jest dedykowany doktorantom).

Kolejnym gościem był mgr Wojciech Andraszczuk z referatem „Przebiegłość kobiet w wybranych teoriach kryminologicznych. Konteksty społeczne i pedagogiczne”. Scharakteryzował system penitencjarny w

Polsce, obliczając, iż w Polsce znajduje się 9 zakładów karnych przeznaczonych do odbywania kar przez kobiety (na ogólną liczbę 87 placówek więziennych w kraju). Opisał najczęściej popełniane przestępstwa przez kobiety oraz warunki z jakimi stykają się w polskich więzieniach.

Czwartym uczestnikiem sekcji była mgr Justyna Mrozek, przedstawiając temat „Socializacyjna funkcja subkultur”. Opowiedziała o dwóch typach socjalizacji, pierwotnej i wtórnej, przedstawiając jednocześnie typy subkultur. Według niej młodzi ludzie chcą być tym wszystkim, czego im się kulturowo odradza, przytaczając myśl prof. Lecha Witkowskiego.

Jako piąta wystąpiła mgr Michalina Kasprzak z zagadnieniem „Edukacja pozaformalna w lokalnych formach wsparcia i opieki. Rozważania na podstawie badań własnych”. Omówiła problem dzieci pochodzących ze środowisk dysfunkcyjnych, znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, obniżającej szanse osoby na korzystanie z należnych im praw. Współpraca na linii wychowawca-nauczyciel-pedagog owocuje przygotowaniem i chęcią pracy z drugim człowiekiem, komunikacją, bezpieczeństwem, byciem ze sobą i więzią.

Następnie zaproszono do zabrania głosu mgr Marlenę Kaźmierską z referatem „Rola w tworzeniu i rozwijaniu kompetencji społecznych u uczniów w ich edukacji”. Naskicowała próby ujmowania terminów, takich jak „kompetencja społeczna” oraz model uczenia, u którego nie są rozwijane umiejętności społeczne, przez co osiąga niższe wyniki w nauce, pozostając niedostosowanym społecznie oraz wykazując mniejszą pewność siebie.

Po dyskusji kontynuowano obrady.

Referat pt. „Życie rodzinne zawłaszczone przez wirtualną przestrzeń Sharenting jako nowa forma uzależnienia od Internetu” przedstawiła mgr Joanna Sikorska. Termin „sharenting” jest kombinacją słów „rodzicielstwo” i „udostępnić”. Powiedziała o niebezpiecznym zjawisku groomingu, co oznacza z języka angielskiego „uwodzenie dziecka”, czyli działania podejmowane w celu zaprzyjaźnienia się i nawiązania więzi emocjonalnej z dzieckiem, aby zmniejszyć jego opory, a następnie seksualnie wykorzystać.

Następnie wystąpiła mgr Anna Michniuk z problemem „Uczeń jako użytkownik (nowych) mediów w przestrzeni szkolnej – raport z badań własnych”. Nowomediałny uczeń według literatury jest zanurzony w świecie mediów oraz doskonale zna technologie. Autorka przedstawiła pozytywne efekty z korzystania z mediów w szkole, w zakresie takich zagadnień, jak świadomość istnienia praw autorskich, umiejętność tworze-

nia komunikatów medialnych, rozróżniania prawdy od fikcji oraz refleksji i dystansu.

Kolejną prelegentką była mgr Elwira Litaszewska z prelekcją „Rozwój debiutującej przedsiębiorczości – edukacyjne egzemplifikacje”. Opowiedziała o stadialnym charakterze wprowadzania działań przedsiębiorczych na rynek (preinkubacja), po czym następują fazy inkubacji oraz akceleracji. W procesie inkubacji uczestniczy firma zarządzana przez przedsiębiorcę. Następnie zaprezentowano Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości. Główną ideą tego projektu jest udostępnienie odpowiedniej dla potrzeb firm przestrzeni, dostarczanie usług wspierających biznesu, jak i kształtowanie klimatu do podejmowania rozwoju nowopowstałych przedsięwzięć.

Mgr Daria Szykowna przedstawiła kwestię „Tutoringu rówieśniczego jako obiecującej perspektywy edukacji włączającej dzieci z autyzmem”. Tutoring zachodzi, kiedy bardziej sprawne dzieci zaczynają udzielać porad i instrukcji swoim rówieśnikom by wprowadzić je na podobny do swojego poziom kompetencji. Wykazała ona korzyści dla ucznia, jakie z tego wynikają, takie jak: źródło pozytywnych doświadczeń, odmiennych od tych zdobywanych w interakcji z dorosłym, szansa na konfrontację stanowisk i wymianę argumentów oraz wzrost motywacji do nauki i poziomu zaangażowania, a także wpływ na zmianę pozycji w grupie rówieśniczej.

W dalszej części wystąpił mgr Tomasz Herman z prelekcją „Socjoterapia w działaniach placówki wsparcia dziennego”. Przedstawił on cele i zadania socjoterapii, które wpisują się w statutowe działania placówek wsparcia dziennego. Opowiedział również o metodach i formach pracy w socjoterapii, takich jak: praca w kręgu, burza mózgów, zabawa, zajęcia plastyczne, muzykoterapia, bajkoterapia i tym podobne. Odniósł się także do cech, jakimi powinien wykazywać się socjoterapeuta, takie jak: przestrzeganie zasad, elastyczność, cierpliwość i konsekwencja.

Kolejnym uczestnikiem była mgr Anna Schmidt z referatem „Współpraca jako ważny element w budowaniu sieci wsparcia na rzecz rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym”. Zaprezentowała projekt „przedszkolaki na uniwersytecie” jako przykład działań propagujących temat współpracy środowisk na rzecz wspierania rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Omówiła również korzyści jakie wynikają ze współpracy ze środowiskiem lokalnym z perspektywy rodziców i nauczycieli.

Głos zabrała mgr Natalia Ulaniecka z tematem „Między refleksją a działaniem – metoda action learning w praktyce pedagogicznej”. Sednem jej rozważań były główne zasady tej metody, takie jak: udział i aktywność

wszystkich osób w grupie, prowadzący jako moderator, stały skład zespołu jako ważny element poczucia bezpieczeństwa oraz praca nad realnymi problemami, opartymi o rzeczywiste doświadczenia. Omówiona metoda wykorzystywana jest w biznesie i coachingu. Doktorantka przedstawiła także pedagogiczno-społeczne zastosowanie tego narzędzia, znajdujące również możliwość rozwoju w projekcie interwencji społecznej.

Prelegentka mgr Aleksandra Rożek opowiedziała o „Wykorzystaniu muzyki i ruchu w pracy z uczniami w klasie integracyjnej”. W dziecku od chwili narodzin ujawnia się preferencja do słuchania głosu matki. Noworodek woli słuchać głosu matki, niż innej kobiety, a także bardziej głosu kobiecego niż męskiego oraz wykazuje większe zainteresowanie głosem ludzkim, aniżeli innymi dźwiękami. Rozpoznawane przez noworodki czytane im w życiu prenatalnym rytmiczne bajki i wiersze świadczą o posiadanej pamięci słuchowej. Następnie omówiono również metodę aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss. Głównym celem tej metody jest przybliżanie dzieciom muzyki klasycznej.

Następnie wystąpił mgr Maciej Zychowicz z zagadnieniem „Seniorzy i media – szanse i zagrożenia dla funkcjonowania społecznego”. Przedstawił on obraz seniorów, jaki kształtowany jest w mediach oraz sylwetkę seniora w mediach społecznościowych. Omówił bariery wejścia osób starszych w wirtualny świat, takie jak: finansowe, zdrowotne, techniczne i psychologiczne. Podkreślił, że wraz z popularyzacją portali społecznościowych zwiększa się również aktywność po 55 i 65 roku życia.

Kolejnym uczestniczką sekcji była mgr Anna Wojewoda z wystąpieniem „Metoda immersji w nauczaniu dzieci języków obcych – innowacje czy powrót do przeszłości?”. Przedstawiła pojęcie immersji i jej zanurzenia w języku, gdzie jeden lub więcej przedmiotów, poruszanych podczas projektów, a także inne aktywności odbywają się w języku obcym, w sposób ciągły, przez wiele lat. Porównała współczesne metody nauczania, w kształceniu języków obcych w dziewiętnastowiecznym poznaniu.

Ostatnią prelegentką konferencji była lic. Ewelina Szczechowiak. Opowiedziała na temat „Doradcy zawodowego we współczesnym systemie edukacyjnym”. Omówiła edukacyjne inspiracje oraz znaczenie doradcy zawodowego w szkołach. Podkreśliła również, że młodzi ludzie przy wyborze szkoły ponadgimnazjalnej kierują się opinią rodziców i znajomych. Gimnazjaliści wykazują negatywny stosunek wobec szkolnego doradcy zawodowego. Ważnym aspektem jest również zbyt mała liczba godzin z doradcą zawodowym oraz zmiana modelu linearnego kształcenia

na model modułowy w polskich gimnazjach. Ciąg zajęć z doradztwa zawodowego na przestrzenie trzech lat pozwolił młodzieży poznać swoje słabe i mocne strony, co w konsekwencji pozwoli im wybrać odpowiednią drogę zawodową.

Konferencję zamknęła dyskusja oraz krótkie podsumowanie wygłoszone przez Prodziekan ds. studiów doktoranckich i współpracy międzynarodowej, prof. dr hab. Agnieszkę Gromkowską-Melosik. Jednocześnie zaprosiła wszystkich uczestników do udziału w części towarzyskiej i artystycznej spotkania.



---

**RECENZJA**

---







## **Recenzja książki pod redakcją Justyny Wojciechowskiej i Beaty Kazek „Zmysły w komunikacji. Mowa i jej uwarunkowania”**

Pozycja „Zmysły w komunikacji. Mowa i jej uwarunkowania” pod redakcją Justyny Wojciechowskiej i Beaty Kazek stanowi kontynuację pierwszej części „Zmysły w komunikacji. Wszystkie zmysły prowadzą do mózgu” oraz jest nieocenionym źródłem wiedzy teoretycznej w zakresie pojęcia kompetencji językowej skorelowanej z percepcją zmysłową. Obszerne artykuły ujęte w trzech rozdziałach w przejrzysty sposób prowadzą Czytelnika przez rolę zmysłów w procesie komunikowania się, wskazują na jego uwarunkowania i czynniki, a następnie skupiają się na możliwościach udzielania wsparcia osobom z zaburzeniami umiejętności komunikacyjnych. Mnogość specjalistycznej terminologii oraz naukowy charakter języka sprawiają, iż pozycja ta jest skierowana do węższego kręgu odbiorców a wśród nich do specjalistów zajmujących się badaniem mowy i języka. Wśród autorów artykułów Czytelnik może doszukać się nazwisk uznanych i doświadczonych specjalistów, m.in. dr hab. Danuty Pluty-Wojciechowskiej, dr hab. Marty Korendo oraz dr n. hum. Kariny Szafranieckiej, którzy są autorytetem dla młodszego pokolenia kształcących się terapeutów. Mimo tego, że poszczególne artykuły definiują różne elementy zjawiska komunikowania się, to sumarycznie przedstawiają one holistyczne spojrzenie na ten proces oraz skłaniają do naukowej refleksji w tym obszarze.

Część pierwsza „Zmysły w procesie komunikacji” zawiera dwa rozdziały dotyczące zmysłowego aspektu porozumiewania się ludzi, kładąc

szczególony nacisk na zmysł dotyku oraz metaforę, która w ujęciu kognitywnym klasyfikowana jest jako jeden ze zmysłów. W problematykę pierwszego rozdziału Czytelnika wprowadza artykuł pt. *O zmyśle dotyku w komunikacji i w języku dzieci i dorosłych*, autorstwa prof. n. hum. Bernadety Niesporek-Szamburskiej, która zwraca uwagę na rolę dotyku jako prymarnego zmysłu w doświadczaniu rzeczywistości oraz akcentuje jego wpływ na rozwój poznawczy i intelektualny człowieka. Jak pisze autorka: „Dotyk daje możliwość namacalnego odnalezienia się w świecie”, co oznacza, że bez umiejętności poznawania świata dotykiem człowiek nie jest zdolny do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, gdyż w świetle badań Ackermana (1994) kontakt dotykowy ma dziesięciokrotnie większy wpływ na komunikację niż mowa werbalna. W podrozdziale „Dotyk w języku” autorka przywołuje szereg czasowników służących charakteryzowaniu percepcyjowania dotykowego w systemie języka polskiego.

W kolejnym rozdziale *Metafora – niezwykły zmysł człowieka* dr hab. Danna Pluta-Wojciechowska podejmuje głębszą refleksję naukową nad pojęciem metafory, przyjmując punkt widzenia reprezentantów lingwistyki kognitywnej a tym samym uznając metaforę jako jeden ze zmysłów, służący interpretowaniu otaczającego świata a następnie kształtowaniu pojęć językowych. Autorka wskazuje na istotność metafory jako jednego z elementów tworzenia desygnatów pojęć, co umożliwia nadbudowywanie wiedzy do rozumienia nowych znaczeń w języku. Ponadto rozdział opisuje możliwości wykorzystania metafory jako narzędzia wartościującego system językowy oraz umożliwiającego wyrażanie tego, czego nie można wyrazić przy użyciu pojęć normatywnych. Artykuł kończy się krótkim sprawozdaniem z przeprowadzonych badań na temat rozumienia i tworzenia metafor wśród dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia w stanie kooperacyjnym oraz dzieci bez rozszczepu w wieku 6-7 i 9-10 lat w obu grupach, które jednoznacznie wykazało, że dekodowanie i budowanie metafor przez dzieci z nieprawidłową budową twarzoczaszki przebiegało na znacznie niższym poziomie niż w przypadku dzieci bez tego zaburzenia.

Istotą trzech następnych rozdziałów w drugiej części pozycji jest opis czynników procesu komunikacji warunkujących jego przebieg oraz efektywność. Rozdziałem wprowadzającym Czytelnika w kolejne obszary rozważań naukowych nad pojęciem komunikacji jest tekst Joanny Soboń pt. *Przegląd teorii pochodzenia jåkania w świetle praktyki logopedycznej*, w którym autorka omawia psychogenne, audiologiczne, socjologiczne oraz or-

ganiczne koncepcje tytułowego zaburzenia. W świetle badań naukowych jedynie kompilacja wszystkich typów sprawności językowej pozwala na bycie kompetentnym uczestnikiem interakcji społecznych. W miarę wzrostu nie płynności mówienia gotowość do porozumiewania się zmniejsza się. Autorka stara się przybliżyć funkcjonalny opis profilu osoby borykającej się z zaburzeniem nie płynności mówienia, kładąc szczególny nacisk na nasilanie się objawów w sytuacjach społecznych. Dziesięcioletnia praktyka zawodowa Joanny Soboń jest jednym z dowodów na to, że niemożliwym jest wskazanie bezpośredniego powodu jąkania, mimo dominacji poglądu, iż stres jest najczęstszą przyczyną tego zaburzenia mowy.

Celem artykułu *Zmysły w komunikacji – znaczenie rozwoju, percepcji wzrokowej, słuchowej oraz poznania wielozmysłowego dla prawidłowego budowania systemu językowego* autorstwa Marty Korendo, terapeutki Metody Krakowskiej, jest wskazanie na nadrzędność rozwoju poznawczego w stosunku do rozwoju mowy z jednoczesnym zaakcentowaniem fundamentalnego znaczenia modelowania systemu pojęciowego dla tworzenia rozwoju zmysłowego i intelektualnego. Ponadto autorka przywołuje opis umiejętności, które powinny pojawiać się u normatywnie rozwijającego się dziecka w wieku od 0 do 3 lat zarówno w zakresie percepcji wzrokowej jak i percepcji słuchowej. Marta Korendo opowiada się za prowadzeniem terapii językowej w myśl założeń Metody Krakowskiej, w której programowanie języka jest jednym z jej elementów.

W tekście dr n. hum. Kariny Szafrąńskiej pt. *Kompetencje językowe i komunikacyjne – uwarunkowania procesu komunikacji* Czytelnik może doszukać się teoretycznego opisu determinantów rozwoju umiejętności komunikowania się. W pierwszej części artykułu autorka definiuje pojęcie komunikacji, podkreślając za innymi autorami, tj. Romanem Jakobsonem lub Haroldem Lasswellem, że komunikacja jest procesem intencjonalnym, którego celem jest świadome oddziaływanie na odbiorcę komunikatu. Kontynuację naukowej refleksji na ten temat stanowią kolejne podrozdziały opisujące kompetencje językowe oraz sprawność językową wyrażoną w czterech podkategorjach: językowa sprawność systemowa, językowa sprawność społeczna, językowa sprawność sytuacyjna oraz językowa sprawność pragmatyczna, które umożliwiają skuteczne kodowanie wypowiedzi oraz przekazywanie sygnałów niewerbalnych. Wg autorki stymulowanie w/w płaszczyzn rozwoju językowego i komunikacyjnego od momentu narodzin dziecka jest kluczowym elementem efektywnego komunikowania się ludzi.

Trzecim obszarem zainteresowań naukowych autorów jest możliwość udzielania wsparcia w procesie komunikacji ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju mowy i jej wewnętrznych uwarunkowań. W pierwszym rozdziale zatytułowanym *Wieloaspektowość diagnozy z perspektywy dotychczasowych ustaleń naukowych* Ewa Małachowska podkreśla znaczenie diagnozy jako kanwy dla efektywności i wyboru kierunku zmian w postępowaniu terapeutycznym. Autorka powołuje się na różnorodne ujęcia terminu *diagnozy*, opisując m.in. diagnozę w medycynie, w psychologii, w pedagogice i logopedii oraz pokrótce omawiając jej cele, cechy, zadania a także metody diagnozowania. W kolejnych podrozdziałach Czytelnik zostaje zapoznany ze standardami postępowania logopedycznego, które powinny obejmować czynności terapeutyczne indywidualnie dostosowane do „możliwości osoby poddawanej terapii oraz do stopnia nasilenia zachowań niepożądanych”. Ponadto artykuł zgłębia procedurę diagnozy logopedycznej, wskazując na obszary, które winny zostać poddane szczególnemu wglądowi diagnosty w celu usystematyzowania wiedzy o danym zaburzeniu i holistycznego spojrzenia na jednostkę w ocenie całokształtu jej funkcjonowania.

Rozdział pt. *Prawidłowe procesy przetwarzania sensorycznego jako podwaliny tak zwanych umiejętności szkolnych i dobrej sprawności językowej* autorstwa Magdaleny Szczepary-Fabian akcentuje znaczenie procesów integracji sensorycznej dla prawidłowego rozwoju dziecka. Przetwarzanie bodźców sensorycznych jest wielowymiarowym procesem polegającym na nieustannym zapisywaniu, wyjaśnianiu i adaptowaniu informacji płynących z receptorów zmysłowych w ośrodkowym układzie nerwowym. Prawidłowość przebiegu tego procesu ma nie tylko istotne znaczenie dla umiejętności motorycznych, ale również warunkuje sprawność czytania, pisanie i mówienie. O zaburzeniach przetwarzania sensorycznego mówi się wtedy, gdy informacje płynące ze zmysłów nie są w pełni wykorzystywane w toku codziennego harmonijnego funkcjonowania i z biegiem czasu stają się przyczyną zakłóceń w naturalnym rozwoju dziecka. Dzięki lekturze tego rozdziału można zapoznać się z listą objawów, które, jak podaje Violet Maas, towarzyszą dzieciom prezentującym trudności w nauce czytania, pisanie i efektywnego komunikowania się, a tym samym są związane z zaburzeniami czynności integracji sensorycznej. Uwagę czytelnika przykuwa także krótkie omówienie możliwych przyczyn tych zaburzeń a wśród nich m.in. działania toksycznych czynników prenatalnych lub czynników postnatalnych.

Naukowe rozważania nad pojęciem wsparcia w procesie komunikacji zamyka tekst Joanny Marty-Olejasz pt. *Omówienie badań nad rozwojem i wspomaganiem umiejętności komunikacyjnych*, w którym autorka prezentuje zestawienie bibliograficzne na temat rozwoju i wspierania kompetencji komunikacyjnych oraz udziela praktycznych wskazówek w jaki sposób rozwijać umiejętność prowadzenia dialogu przez dziecko. Opis profilu dziecka rozwijającego się normatywnie – jako kompetentnego partnera w dialogu – jest przedstawiony w opozycji do dziecka z niepełnosprawnością, które poszukuje zastępczych sposobów rozumienia otaczającej rzeczywistości, niejednokrotnie sięgając do zasobów komunikacji alternatywnej i wspomagającej w celu zwiększenia efektywności swojej językowej eksploracji.

„Zmysły w komunikacji. Mowa i jej uwarunkowania” to pozycja, która holistycznie przedstawia wpływ percepcji zmysłowej na kształtowanie się procesu komunikacji. Zaprezentowane w książce ujęcie tego zjawiska pozwala dostrzec jego wieloaspektowość, a także skłania Czytelnika do podjęcia głębokiej refleksji nad rolą zmysłów w przebiegu rozwoju człowieka. Dodatkowym atutem pozycji jest fakt, iż każdy z rozdziałów zakończony jest obszernym spisem pozycji bibliograficznych wykorzystanych do stworzenia kompleksowego oglądu na pojęcia komunikacji oraz zmysłowego poznania. Ponadto, każdy z autorów krótko podsumowuje rozważania podjęte w artykule, przywołując kluczowe pojęcia stanowiące esencję podjętej naukowej refleksji. Warto podkreślić, iż końcowa rekapitulacja napisana jest zarówno w języku polskim, jak również w języku angielskim, dzięki czemu wiedza opisana w artykułach jest częściowo dostępna także nierodzimym użytkownikom języka. Naukowy charakter książki, bogatość specjalistycznej terminologii oraz pierwiastki praktycznego zastosowania wiedzy teoretycznej sprawiają, iż pozycja ta skierowana jest w szczególności do specjalistów zajmujących się terapią zaburzeń mowy, ale również do wszystkich tych osób, które chcą zgłębić swoją wiedzę w tym zakresie.

Projekt okładki: Izabella Grzesiak

Redaktor: Monika Simińska

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Eugeniusz Strykowski

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
61-701 POZNAŃ, UL. A. FREDRY 10  
[www.press.amu.edu.pl](http://www.press.amu.edu.pl)

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: [wydnauk@amu.edu.pl](mailto:wydnauk@amu.edu.pl)

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Ark. wyd. 16,75. Ark. druk. 22,875.

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9