

Nr 1 (297) 2019
Tom LXXX
STYCZEŃ
LUTY

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupał (PL) – pedagogika specjalna

Redakcja naukowa

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

Julita Kobos (PL) – język polski
Renata Wójtowicz (PL) – język angielski

Tłumaczenie na język angielski

Renata Wójtowicz

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MNiSW (10 punktów) w kategorii B

Rada Naukowa:

Kulash B. Bektayeva (KZ), Roy Chen (USA), Tadeusz Gałkowski (PL), Joanna Głodkowska (PL), Oleksy Gavrilov (UA), Sally Goddard Blythe (GB), Chiu-Hsia Huang (RC), Vitaly Z. Kantor (RUS), Aniela Korzon (PL), Bohumil Koukola (CZ), Manabu Kuroda (JP), Tatiana Lisovskaya (BL), Irena Pospiszyl (PL), Natalia D. Sokolova (RUS), Adam Szecówka (PL), Grzegorz Szumski (PL), Alicja Zarin (RUS)

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Agnieszka Dłużniewska (z-ca redaktor naczelnej), Danuta Al-Khamisy (członek), Małgorzata Kierzkowska (członek), Karolina Skarbek (członek)

**Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej**

**Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
e-mail: redakcja@aps.edu.pl
www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl • <https://e-szkolaspecjalna.pl>
nakład 500 egz.**

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 5 – *Stanisława Byra*
Pierwotna i wtórna ocena niepełnosprawności – predykcyjna rola zmiennych socjo-demograficznych i związanych z niepełnosprawnością
- 19 – *Iwona Konieczna, Katarzyna Smolińska*
Zasoby komunikacyjne uczniów z zespołem Aspergera jako (nie)konieczne komponenty gotowości do podjęcia nauki w szkole
- 31 – *Akbota N. Autayeva, Akmaral K. Satova, Laura A. Butabayeva, Ewa M. Kulesza*
Evaluation of school achievements of students with special educational needs – a preliminary study

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 43 – *Anna Szemplińska*
Wspólnoty L'Arche, ich powstawanie i funkcjonowanie – siła słabości
- 48 – *Celina Twardysz, Bernadetta Kosewska*
Wspieranie rozwoju koncentracji uwagi oraz umiejętności społecznych dzieci z autyzmem za pomocą programu Attention Autism

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- 57 – *Anna Hryniewicka*
Wspomnienie o ojcu profesorze Andrzeju Potockim (1947–2018)

PRAWO I PRAKTYKA

- 66 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Poziom respektowania praw osób z niepełnosprawnościami w Polsce według Komitetu ONZ ds. Praw Osób z Niepełnosprawnościami

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 76 – *Anna Falkowska*
Sprawozdanie z XI Ogólnopolskiej Konferencji z cyklu *Ekologia Humanistyczna*, Warszawa, 12 kwietnia 2018
- 77 – *Iwona Olszówka*
Sprawozdanie z XV Konferencji Naukowej *Bilans zysków i strat. Oblicza inkluzji społecznej i edukacyjnej osób z niepełnosprawnością – od ideologii do codzienności*, Ustroń, 16–17 kwietnia 2018

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- Urszula Chęcińska (red.): *Dziecko i sztuka w kontekście wczesnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2018, ss. 216 (*Claudia Chovgrani*)
- Wanda Wajda: *Dziecko z Kalkuty. Opowieść o miłości i spełnieniu*. Media Rodzina, Poznań 2018, ss. 264 (*Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz*)

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 5 – *Stanisława Byra*
Primary and secondary disability appraisal – Predictive role of sociodemographic and disability-related variables
- 19 – *Iwona Konieczna, Katarzyna Smolińska*
Communication capacities in students with Asperger syndrome as (un)necessary components of readiness for schooling
- 31 – *Akbota N. Autayeva, Akmaral K. Satova, Laura A. Butabayeva, Ewa M. Kulesza*
Evaluation of school achievements of students with special educational needs – a preliminary study

FROM TEACHING PRACTICE

- 43 – *Anna Szemplińska*
L'Arche communities, their creation and functioning – The strength of weakness
- 48 – *Celina Twardysz, Bernadetta Kosewska*
Supporting the development of attention and social skills in children with autism with the use of the Attention Autism program

DISTINGUISHED IN SPECIAL EDUCATION

- 57 – *Anna Hryniewicka*
Posthumous tribute to Father Prof. Andrzej Potocki (1947–2018)

LAW AND PRACTICE

- 76 – *Małgorzata Szeroczyńska*
The level of respect for the rights of people with disabilities in Poland according to the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities

HOME AND WORLD NEWS

- 76 – *Anna Falkowska*
Report on the 11th Polish National Conference in the series *Humanistic Ecology*, Warsaw, April 12, 2018
- 77 – *Iwona Olszówka*
Report on the 15th Scientific Conference *Profit and loss account. The faces of social and educational inclusion for people with disabilities – From ideology to everyday life*, Ustroń, April 16–17, 2018

WE RECOMMEND TO OUR READERS

- Urszula Chęcińska (Ed.): *Dziecko i sztuka w kontekście wczesnej edukacji* [The child and art in the context of early childhood education]. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2018, pp. 216 (*Claudia Chovgrani*)
- Wanda Wajda: *Dziecko z Kalkuty. Opowieść o miłości i spełnieniu* [The child from Kolkata. A story about love and fulfillment]. Media Rodzina, Poznań 2018, pp. 264 (*Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz*)

PIERWOTNA I WTÓRNA OCENA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI – PREDYKCYJNA ROLA ZMIENNYCH SOCJODEMOGRAFICZNYCH I ZWIĄZANYCH Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Ocena niepełnosprawności to kategoria poznawcza, rozpatrywana głównie w kontekście przystosowania do życia z niepełnosprawnością. Jej znaczenie określane jest najczęściej w ramach teorii stresu i radzenia sobie z nim, aplikowanej na grunt studiów nad niepełnosprawnością. W artykule zaprezentowano wyniki badań nad pierwotną i wtórną oceną niepełnosprawności, formułowaną przez osoby z nabytymi uszkodzeniami ruchowymi. Grupa badanych obejmuje osoby z urazem rdzenia kręgowego oraz po amputacji kończyny dolnej. Pierwotną i wtórną ocenę niepełnosprawności przeanalizowano z uwzględnieniem zmiennych socjodemograficznych i związanych z niepełnosprawnością. Uzyskane rezultaty wskazują, że te kategorie zmiennych pozwalają lepiej wyjaśnić pierwotną niż wtórną ocenę niepełnosprawności. Ponadto ustalono większe znaczenie predykcyjne zmiennych związanych z niepełnosprawnością niż socjodemograficznych w tłumaczeniu natężenia zarówno oceny pierwotnej, jak i wtórnej. Rodzaj niepełnosprawności, czas jej trwania, a także poczucie kontroli nad konsekwencjami posiadanego uszkodzenia narządu ruchu mają istotne znaczenie w określaniu natężenia obu przyjętych form oceny niepełnosprawności.

Słowa kluczowe: ocena niepełnosprawności, nabyta niepełnosprawność ruchowa, uraz rdzenia kręgowego, amputacja kończyny dolnej

Wstęp

Doświadczanie trwałej niepełnosprawności, w tym ruchowej, wiąże się ze znaczącymi wyzwaniami fizycznymi, psychologicznymi i społecznymi. Wpisują się one w dynamiczny i długotrwały proces przystosowania, modyfikowany licznymi czynnikami, których zakres, natężenie i sposób oddziaływania zmienia się w perspektywie biegu życia (Kirenko, 1995; van Leeuwen i in., 2012). Dotychczasowe ustalenia badawcze wskazują, że pomyślny przebieg tego procesu, wyrażający się w satysfakcjonujących efektach adaptacyjnych, koresponduje ściśle z adaptacyjnymi strategiami zaradczymi (Chevalier, Kennedy, Sherlock, 2009; Byra, 2012; van Leeuwen i in., 2012), przekonaniem na temat świata i własnej skuteczności w radzeniu sobie z napotykanymi przeszkodami (np. Byra, 2014, 2012). Wyniki badań (np. Livneh, Martz, 2014) dowodzą przy tym znaczącego zróżnicowania w reagowaniu przystosowawczym osób z nabytymi trwałymi uszkodzeniami narządu ruchu. Istotną, różnicującą rolę odgrywa percepcja po-

siadanej niepełnosprawności i jej konsekwencji. Okazuje się, iż to, jak osoba ocenia doświadczane ograniczenia oraz ich skutki, ma znaczenie dla poziomu i jakości szeregu rezultatów adaptacyjnych, jak np. zadowalającej jakości życia, zaangażowania społecznego, pozytywnego postrzegania własnej osoby itp. (Peter i in., 2014a, b). Badania pokazały proporcjonalną zależność między pozytywną oceną własnej niepełnosprawności a aktywną postawą wobec konstruktywnych zmian życiowych, dokonywaniem wyborów mających na celu optymalne wykorzystywanie zachowanego potencjału oraz zadowoleniem z różnych obszarów życiowych (Kennedy i in., 2010). Dowiedziono ponadto, iż negatywna ocena niepełnosprawności wiąże się z gorszymi wynikami w zakresie funkcjonowania psychospołecznego, w tym niezależności w codziennej aktywności oraz z obniżonym poczuciem jakości życia (Dean, Kennedy, 2009).

Rezultaty badań empirycznych pozostają w zgodności z założeniami teoretycznymi określającymi strukturę i funkcje oceny w konfrontowaniu się z trudnymi doświadczeniami życiowymi. Na przykład model stresu i radzenia sobie z nim (Lazarus, Folkman, 1984), adaptowany do wyjaśniania przystosowania osób z niepełnosprawnością (Galvin, Godfrey, 2001; Craig, Tran, Middleton, 2017) zakłada, iż subiektywna percepcja wyzwań związanych z napotykaną sytuacją jest bardziej znacząca niż obiektywna charakterystyka zdarzenia. Wychodząc z założeń tego modelu, wyodrębniającego dwa rodzaje oceny: pierwotną i wtórną, badacze zajmujący się niepełnosprawnością stworzyli rozbudowaną jej strukturę. Pierwotna ocena niepełnosprawności wyraża niejako wstępne rozstrzygnięcie co do stopnia i zakresu stresogenności doświadczanych ograniczeń. Osoba, oceniając doświadczaną niepełnosprawność, rozpatruje ją w kategorii zjawiska stresogenego lub okoliczności trudnych, ale możliwych do konstruktywnego opanowania. W związku z tym w ramach tego typu oceny niepełnosprawności możliwe jest jej określenie jako zagrożenia, straty lub wyzwania (Groomes, Leahy, 2002; Dean, Kennedy, 2009). Syntetycznie rzecz ujmując, można je scharakteryzować następująco: a) uznanie niepełnosprawności za zagrożenie dla realizacji jakichkolwiek wartościowych celów życiowych; b) traktowanie niepełnosprawności w postaci straty znaczących szans i możliwości; c) przyjęcie niepełnosprawności w kategorii wyzwania, co wyraża się w świadomości posiadanych ograniczeń, przy jednoczesnym dostrzeganiu utrzymanych zasobów, wartych wykorzystania w ramach osiągnięcia preferowanych wartości i celów rozwojowych (Duff, Kennedy, 2003; Kaiser, Kennedy, 2011; Byra, 2012).

Równocześnie, oprócz pierwotnej oceny niepełnosprawności, formułowana jest ocena wtórna. Wyraża ona sposób postrzegania własnych zasobów przez osobę, szacowania ich wystarczalności oraz możliwości efektywnego wykorzystania w zmaganiu się z sytuacją trudną. Oba te rodzaje ocen nakreślają pewien obraz niepełnosprawności oraz dysponowanych możliwości radzenia sobie z jej konsekwencjami, charakterystyczny dla danej osoby (Kaiser, Kennedy, 2011). Badania wskazują, że osoby z nabytymi uszkodzeniami narządu ruchu, oceniając posiadaną niepełnosprawność, wykorzystują wszystkie formy oceny pierwotnej, różnorodnie wartościując również dysponowane zasoby zaradcze i sposobności ich użycia w pokonywaniu napotykanych stresorów (Byra, 2012, 2014). Warto przy tym zaznaczyć, że najwięcej badanych traktuje posiadaną niepełnospraw-

ność w kategorii zagrożenia lub wyzwania (Byra, 2012). Empiryczne weryfikacje w zakresie poczucia własnej skuteczności w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi (znaczeniowo zbliżone z oceną wtórną niepełnosprawności) dowodzą przeciętnego poziomu tej dyspozycji u osób z uszkodzeniem narządu ruchu, z nieco większą liczbą badanych wysoko oceniających posiadane zasoby zaradcze (tamże).

Pierwotna i wtórna ocena niepełnosprawności pozostaje w związku z licznymi wskaźnikami psychospołecznego przystosowania oraz radzeniem sobie z problemami u osób z niepełnosprawnością ruchową (np. Chevalier, Kennedy, Sherlock, 2009; Kennedy i in., 2011; Bonanno i in., 2012; Peter i in., 2014a, 2014b; Kennedy, Kilvert, Hasson, 2016; Eaton, Jones, Duff, 2018). Należy przy tym podkreślić, że rola oceny niepełnosprawności w relacji z radzeniem i przystosowaniem nie jest jednoznaczna, ma charakter zarówno predykcyjny, jak i mediujący (udział w modyfikowaniu związku między stresującym/traumatycznym zdarzeniem nabycia niepełnosprawności a elementami procesu zaradczo-przystosowawczego) (Peter i in., 2014a, 2014b; Kennedy, Kilvert, Hasson, 2016). Znacząco mniej dotychczasowych analiz koncentruje się natomiast na predykcyjnych czynnikach samej oceny niepełnosprawności. Wyniki badań podłużnych dowodzą, iż może się ona zmieniać w procesie przystosowywania się do życia z trwałymi uszkodzeniami ruchowymi. Kennedy, Kilvert i Hasson (2016) wykazali, że stosowanie adaptacyjnych strategii radzenia sobie (np. pozytywnej reinterpretacji) w 12. tygodniu po nabyciu urazu rdzenia kręgowego przewidywało pozytywny styl oceniania (w tym uznanie konsekwencji niepełnosprawności jako możliwych do opanowania) po 21 latach. Badacze zgadzają się co do tego, że zmienność oceny niepełnosprawności kształtuje się na bazie nabywanego przez osobę doświadczenia i wielu składających się na nie warunków kontekstualnych (Heppner, Lee, 2002). Sugerują ponadto, że pomimo tak silnego związku między oceną niepełnosprawności a przyjmowanym sposobem zaradczym, większa dynamika zmian występuje w samym procesie oceniania, podlegającym wpływom czynników sytuujących się w cechach podmiotowych, związanych ze specyfiką niepełnosprawności, społecznych, środowiskowych, a nawet będących pochodną biegu życia osoby (Kennedy, Kilvert, Hasson, 2016). Sprawdzenie znaczenia tych czynników dla oceny niepełnosprawności jest zatem nie tylko interesujące poznawczo, lecz także może nakreślić jej lepsze rozumienie przydatne dla celów terapeutycznych, w tym ukierunkowanych na budowanie adekwatnej i elastycznej aktywności zaradczej u osób z nabytą niepełnosprawnością ruchową.

Stosunkowo niewiele jest badań empirycznych analizujących ocenę niepełnosprawności (zarówno pierwotną, jak i wtórną) w powiązaniu ze zmiennymi odnoszącymi się do różnych aspektów samej niepełnosprawności oraz charakterystyki socjodemograficznej osób jej doświadczających. Zważywszy na fakt, iż tego typu swoiste elementy cechujące osoby z niepełnosprawnością składają się na ich prymarny opis, interesujące jest, czy stanowią one znaczący czynnik różnicowania oceny posiadanych uszkodzeń i możliwości radzenia sobie z nimi. Dotychczasowe ustalenia badawcze w tym zakresie dostarczyły następujących rezultatów: czas trwania niepełnosprawności korespondował z negatywną jej oceną (Eaton, Jones, Duff, 2018), najwyższe nasilenie oceny w postaci zagrożenia stwierdzono w okresie bezpośrednio następującym po nabyciu trwałego uszkodzenia narządu ruchu

(Kennedy i in., 2011), przy czym badania podłużne wykazały, że długotrwałe doświadczenie niepełnosprawności wiązało się z niższym natężeniem tego typu oceny (Kennedy, Kilvert, Hasson, 2016). Wyższe wyniki w ocenie niepełnosprawności osiągały osoby z paraplegią niż z tetraplegią (Mignogna i in., 2015), osoby po amputacji nieco częściej oceniały posiadaną niepełnosprawność w kategorii wyzwania w porównaniu z badanymi z uszkodzeniem rdzenia kręgowego (Byra, 2012). Co istotne, ocena niepełnosprawności jako straty podlegała w większym stopniu różnicowaniu zmiennymi bezpośrednio związanymi z posiadanym uszkodzeniem niż odnoszącymi się do innych wymiarów charakteryzujących osobę (Kalpakjian i in., 2015). Kobiety z urazem rdzenia były bardziej skłonne do wskazywania na przytłaczające niedowierzanie (Dean, Kennedy, 2009), negatywną percepcję niepełnosprawności i przerażające przygnębienie z nią związane, przy znacząco mniejszym określeniu posiadanych ograniczeń w kategorii bodźca mobilizującego do działania i pokonywania napotykaných przeszkód, w porównaniu z mężczyznami (Eaton, Jones, Duff, 2018). Badania wykazały również, że kobiety z tego typu uszkodzeniem narządu ruchu w zdecydowanie większym stopniu traktowały niepełnosprawność jako źródło determinacji w skutecznym zmaganiu się z doznawanymi problemami (Byra, 2017). U mężczyzn odnotowano istotnie wyższą ocenę w zakresie posiadania zasobów możliwych do efektywnego wykorzystania w zmaganiu się z konsekwencjami niepełnosprawności (Byra, 2011). W badaniach osoby niezatrudnione uzyskały wyższe wyniki w takich wymiarach oceny niepełnosprawności, jak: przerażające przygnębienie, przytłaczające niedowierzanie, negatywna percepcja doświadczanych ograniczeń (Dean, Kennedy, 2009). Były przy tym mniej skłonne, by uznać, że konsekwencje wynikające z niepełnosprawności są możliwe do opanowania. Badani z wyższym poziomem uszkodzenia rdzenia kręgowego znacząco częściej wskazywali na negatywną ocenę posiadanej niepełnosprawności.

Na podstawie przeprowadzonych weryfikacji empirycznych można wnioskować, iż pewne zmienne związane z niepełnosprawnością oraz składające się na charakterystykę socjodemograficzną są znaczące w wyjaśnianiu oceny formułowanej przez osobę odnośnie do doświadczanej niepełnosprawności. Wyniki te pozwalają przy tym sądzić, że tego typu zmienne w większym zakresie pomagają wytłumaczyć negatywną ocenę niepełnosprawności niż pozytywną, bardziej pierwotną niż wtórną. Dają podstawę do zainteresowania poznawczego, ukierunkowanego na rozstrzygnięcie tego, które ze zmiennych socjodemograficznych i związanych z niepełnosprawnością w największym stopniu odpowiadają za natężenie pierwotnej i wtórnej jej oceny.

Badania własne

Celem badań było ustalenie udziału zmiennych socjodemograficznych i związanych z niepełnosprawnością w wyjaśnianiu natężenia jej pierwotnej i wtórnej oceny u osób z nabytymi trwałymi uszkodzeniami narządu ruchu. Prowadzone badania zmierzały zatem do odpowiedzi na pytanie: Czy zmienne socjodemograficzne i odnoszące się bezpośrednio do niepełnosprawności różnicują poziom jej oceny pierwotnej i wtórnej. A jeśli tak, to w jakim stopniu uczestniczą w wyjaśnianiu zmienności obu form oceniania u osób z nabytą niepełnosprawnością?

Szczegółowa problematyka badawcza koncentruje się wokół następujących kwestii:

- a) znaczenia zmiennych socjodemograficznych, tj. wieku, płci, miejsca zamieszkania, stanu cywilnego, posiadania/braku dzieci, poziomu wykształcenia, zatrudnienia/braku zatrudnienia w ustalaniu zmienności pierwotnej i wtórnej oceny niepełnosprawności;
- b) roli zmiennych bezpośrednio związanych z niepełnosprawnością, takich jak: czas jej trwania, rodzaj, poczucie kontroli nad konsekwencjami wynikającymi z posiadanego uszkodzenia ruchowego w wyjaśnianiu poziomu przyjętych form oceniania;
- c) kategorii zmiennych (socjodemograficznych czy związanych z niepełnosprawnością) pozwalających lepiej wyjaśnić nasilenie zarówno pierwotnej, jak i wtórnej oceny posiadanej niepełnosprawności.

Do rozstrzygnięcia wysuniętych kwestii wykorzystano materiał badawczy zebrany wśród 325 osób z nabytą niepełnosprawnością ruchową. Przebadano 181 (55,69%) osób z urazem rdzenia kręgowego oraz 144 (44,31%) osoby po amputacji kończyny dolnej. Średnia wieku badanych wynosiła 40,02 roku (SD = 13,90). Wśród badanych zdecydowanie przeważali mężczyźni (233 – 71,84%). Większość badanych mieszkała w mieście (220 – 67,69%). Stan cywilny badanych prezentował się następująco: kawaler/panna (160 – 49,23%), żonaty/zamężna (98 – 30,15%), rozwiedziony/a (37 – 11,38%), w separacji (13 – 4%), wdowiec/wdowa (14 – 4,31%). Ponad połowa badanych miała dzieci (174 – 53,54%). Poziom wykształcenia badanych: podstawowe (17 – 5,24%), zawodowe (79 – 24,31%), średnie (139 – 42,76%), niepełne wyższe (40 – 12,31%), wyższe (50 – 15,38%). Dominująca liczba badanych nie miała stałego zatrudnienia (225 – 69,23%). Średni czas trwania niepełnosprawności u badanych to 14,06 roku (SD = 10,26). Średnie natężenie deklarowanego poczucia kontroli nad konsekwencjami niepełnosprawności wyniosło 3,70 (SD = 0,97), przy uwzględnieniu skali pomiarowej od 1 do 5.

Dane empiryczne zebrano przy użyciu Skali Pierwotnej i Wtórnej Oceny Niepełnosprawności (SPWON) w polskiej adaptacji (Byra, 2017) oraz Kwestionariusza ankiety własnej konstrukcji do ustalenia danych socjodemograficznych i związanych z doświadczaną niepełnosprawnością. Skala Pierwotnej i Wtórnej Oceny Niepełnosprawności składa się z 32 itemów ocenianych na 6-stopniowej skali. Pozwala na ustalenie natężenia oceny niepełnosprawności w sześciu kategoriach: Przerazające Przygnębienie (PP), Przytłaczające Niedowierzenie (PN), Negatywna Percepcja Niepełnosprawności (NPN), Zdecydowana Determinacja (ZD), Wzrost i Resilience (WR) oraz Osobista Zdolność Działania (OZD). Umożliwia też określenie pierwotnego i wtórnego aspektu oceniania w postaci kategorii nadrzędnych – Katastroficzna Negatywność (KN) i Zdeterminowana Resilience (ZR). Skala ma zadowalające właściwości psychometryczne, zarówno w zakresie rzetelności, trafności, jak i stabilności. Zostały one sprawdzone wśród osób z urazem rdzenia kręgowego. Alfa Cronbacha dla poszczególnych podskal sytuuje się w przedziale od 0,82 do 0,90, dla KN i ZR – 0,71. W przypadku stabilności narzędzia współczynniki korelacji dla podskal mieściły się w granicach: 0,65–0,92; $p < 0,001$) (tamże).

Kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji posłużył do zebrania danych socjodemograficznych (dotyczących wieku, płci, miejsca zamieszkania, stanu cywilnego, posiadania/lub nie dzieci, poziomu wykształcenia, zatrudnienia/lub

jego braku) oraz zmiennych bezpośrednio związanych z niepełnosprawnością ruchową (tj. rodzaj uszkodzenia narządu ruchu, czas jego trwania oraz poczucie kontroli nad konsekwencjami niepełnosprawności, przy wykorzystaniu 5-punktowej skali: 1 – brak poczucia kontroli, 5 – wysokie poczucie kontroli).

Wyniki badań

W tabeli 1 zaprezentowano statystyki opisowe poszczególnych wymiarów oceny niepełnosprawności, wyodrębnionych na podstawie zastosowanego narzędzia badawczego. Pierwotna ocena niepełnosprawności wyrażona jest w Katastroficznej Negatywności i obejmuje trzy kategorie określone w następujących podskalach: Przerazające przygnębienie, Przytłaczające niedowierzanie oraz Negatywna percepcja niepełnosprawności. Wtórna ocena niepełnosprawności – nazwana Zdeterminowaną Resilience – obejmuje oszacowanie badanych w zakresie posiadanych możliwości zaradczych i efektywnego ich wykorzystania w radzeniu sobie z konsekwencjami doświadczanych ograniczeń. Tego typu ocena opiera się na tezie, że niepełnosprawność i różnorodne skutki z nią związane stanowią swoisty bodziec do rozpatrywania swoich zasobów zaradczych i gotowości do ich używania. Natężenie Zdeterminowanej Resilience wyraża zatem pewne ewaluatywne odniesienie się badanych zarówno do swojej determinacji, elastyczności, jak i sposobności opamiętania konsekwencji doświadczanej niepełnosprawności.

Tabela 1

Statystyki opisowe analizowanej zmiennej – pierwotnej i wtórnej oceny niepełnosprawności

Podskale	\bar{x}	s	Zakres wyników (min-max)	Zakres podskali	Wyniki w podskalach podzielone przez liczbę itemów	
					\bar{x}	s
Przerazające przygnębienie (PP)	33,10	5,13	8–46	8–48	4,14	0,64
Przytłaczające niedowierzanie (PN)	20,95	3,83	5–29	5–30	4,19	0,77
Negatywna percepcja niepełnosprawności (NPN)	21,83	3,69	9–30	5–30	4,37	0,74
Zdecydowana determinacja (ZD)	14,28	4,26	4–24	4–24	3,57	1,06
Wzrost i resilience (WR)	18,87	4,34	6–29	5–30	3,40	0,72
Osobista zdolność działania (OZD)	18,02	4,51	5–30	5–30	3,60	0,90
Katastroficzna negatywność (KN)	75,88	11,05	23–104	18–108	4,21	0,61
Zdeterminowana resilience (ZR)	51,18	12,00	18–83	14–84	3,66	0,86

Wyższe wyniki w podskalach PP, PN, NPN reprezentują wyższą zgodność z tego typu ocenami, niższe wyniki w podskalach ZD, WR, OZD wskazują na wyższą zgodność z tego typu ocenami.

Uzyskane rezultaty ukazują zróżnicowaną ocenę swojej niepełnosprawności przez osoby badane. Nieco przeważa natężenie pierwotnej oceny niepełnosprawności, w obrębie której najwyższa wartość średniej odnosi się do negatywnej percepcji niepełnosprawności. Niemniej należy zauważyć, że wynik ten sytuuje się w przedziale rezultatów przeciętnych. Podobna sytuacja występuje w obrębie wyników wtórnej oceny niepełnosprawności. Badane osoby, oprócz pewnych niekorzystnych aspektów związanych z posiadaną niepełnosprawnością, postrzegają także mobilizacyjne jej właściwości oraz odkrywają w sobie sposobności poradzenia sobie z ograniczeniami i napotykanymi przeszkodami. Lepsze zobrazowanie natężenia poszczególnych ocen dostarczają wyniki przeliczone (zgodnie z istniejącymi normami w przypadku osób z urazem rdzenia kręgowego oraz po przekształceniu na skalę stenową u osób po amputacji kończyny dolnej) – tabela 2.

Tabela 2

Natężenie pierwotnej i wtórnej oceny niepełnosprawności badanych – kategorie wyników przeliczonych

Podskale	Przedziały wyników									
	Bardzo niskie		Niskie		Przeciętne		Wysokie		Bardzo wysokie	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Przerażające przygnębienie (PP)	1	0,32	14	4,43	214	67,72	79	25,00	8	2,53
Przytłaczające niedowierzanie (PN)	1	0,32	15	4,75	281	88,92	18	5,70	1	0,32
Negatywna percepcja niepełnosprawności (NPN)	3	0,95	33	10,44	252	79,75	24	7,59	4	1,26
Zdecydowana determinacja (ZD)	10	3,16	121	38,29	69	21,83	97	30,70	19	6,01
Wzrost i resilience (WR)	7	2,21	122	38,61	163	51,58	22	6,96	2	0,63
Osobista zdolność działania (OZD)	2	0,63	87	27,53	174	55,06	48	15,19	5	1,58

Najwięcej badanych osób uzyskało przeciętne wyniki w zakresie pierwotnej oceny niepełnosprawności, z widoczną przewagą liczebnościową odnoszącą się do oceny w postaci przytłaczającego niedowierzania. Więcej badanych osiągnęło wyniki wysokie i bardzo wysokie w ocenie niepełnosprawności jako przerażającego przygnębienia. Co charakterystyczne, bardziej zróżnicowany rozkład rezultatów występuje w obrębie oceny wtórnej i wyrażanej pozytywności względem posiadanych ograniczeń. Zauważalnie więcej osób badanych uzyskało wyniki wysokie i bardzo wysokie, zwłaszcza w obrębie Zdecydowanej determinacji. Niemniej warto zwrócić uwagę na fakt, że jednocześnie znaczna ich liczba cechuje się niskim natężeniem wszystkich rodzajów wtórnej oceny, wskazującej na dostrzeganie konstruktywnych aspektów niepełnosprawności i optymalizowanie swojego życia przy udziale posiadanych zasobów zaradczych.

W dalszej części opracowania zostanie przeanalizowany udział zmiennych socjodemograficznych i związanych z niepełnosprawnością w wyjaśnianiu natęże-

nia poszczególnych kategorii oceny składających się na dwie jej formy: pierwotną i wtórną. W celu ustalenia, czy uwzględnione zmienne pełnią funkcje predykcyjne, została zastosowana analiza regresji z jednoczesnym włączeniem predyktorów ilościowych i jakościowych. Przyjęte w badaniach zmienne jakościowe wielowartościowe sprowadzono do kategorii dychotomicznych. Przekształcenia dokonano w przypadku zmiennych stan cywilny (kategoria dychotomiczna: żonaty/zamężna, nieżonaty/niezamężna) i poziom wykształcenia (wykształcenie średnie i powyżej oraz wykształcenie poniżej średniego). Uzyskane wyniki prezentuje tabela 3.

Tabela 3

Podsumowanie analizy regresji u badanych: zmienne zależne – pierwotna i wtórna ocena niepełnosprawności, zmienne niezależne – socjodemograficzne i związane z niepełnosprawnością

Zmienne niezależne	Podsumowanie zmiennej zależnej oceny niepełnosprawności – Przerażającego przygnębienia $R = 0,471; R^2 = 0,299; F(1,96) = 4,21; p < 0,001$			
	β	błąd β	t	p
Wiek	0,31	0,07	1,97	0,001
Czas trwania niepełnosprawności	-0,22	0,07	-1,37	0,011
Poczucie kontroli nad konsekwencjami niepełnosprawności	-0,19	0,06	-1,46	0,023
Zmienne niezależne	Podsumowanie zmiennej zależnej oceny niepełnosprawności – Przytłaczającego niedowierzania $R = 0,561; R^2 = 0,352; F(1,95) = 2,35; p < 0,001$			
	Rodzaj niepełnosprawności	-0,37	0,08	-3,32
Czas trwania niepełnosprawności	-0,23	0,08	-1,90	0,049
Zatrudnienie	0,22	0,07	2,56	0,011
Poziom wykształcenia	0,21	0,05	2,25	0,025
Posiadanie dzieci	0,19	0,05	2,79	0,005
Zmienne niezależne	Podsumowanie zmiennej zależnej oceny niepełnosprawności – Negatywnej percepcji niepełnosprawności $R = 0,530; R^2 = 0,328; F(1,78) = 2,96; p < 0,001$			
	Wiek	0,40	0,09	3,46
Czas trwania niepełnosprawności	-0,18	0,07	-2,21	0,027
Poczucie kontroli nad konsekwencjami niepełnosprawności	-0,17	0,06	-2,53	0,011
Zmienne niezależne	Podsumowanie zmiennej zależnej oceny niepełnosprawności – Zdecydowanej determinacji $R = 0,660; R^2 = 0,431; F(1,59) = 3,89; p < 0,002$			
	Rodzaj niepełnosprawności	-0,46	0,09	-2,16
Zatrudnienie	-0,35	0,09	2,48	0,032
Posiadanie dzieci	-0,26	0,07	2,48	0,014
Wiek	0,23	0,07	3,14	0,002

Zmienne niezależne	Podsumowanie zmiennej zależnej oceny niepełnosprawności – Wzrostu i resilience $R = 0,645; R^2 = 0,422; F(1,45) = 3,85; p < 0,001$			
Poczucie kontroli nad konsekwencjami niepełnosprawności	-0,57	0,09	-2,07	0,009
Rodzaj niepełnosprawności	-0,43	0,09	-2,07	0,045
Wiek	0,31	0,07	4,29	0,001
Zmienne niezależne	Podsumowanie zmiennej zależnej oceny niepełnosprawności – Osobistej zdolności działania $R = 0,572; R^2 = 0,397; F(2,41) = 4,17; p < 0,001$			
Poczucie kontroli nad konsekwencjami niepełnosprawności	0,41	0,09	3,67	< 0,001
Czas trwania niepełnosprawności	0,29	0,07	3,19	0,001
Zmienne niezależne	Podsumowanie zmiennej zależnej oceny niepełnosprawności – Katastroficznego negatywności $R = 0,554; R^2 = 0,347; F(3,98) = 2,10; p < 0,001$			
Wiek	0,41	0,08	2,38	0,001
Czas trwania niepełnosprawności	-0,27	0,07	-2,05	0,021
Zmienne niezależne	Podsumowanie zmiennej zależnej oceny niepełnosprawności – Zdeterminowanej resilience $R = 0,640; R^2 = 0,443; F(4,01) = 4,68; p < 0,001$			
Poczucie kontroli nad konsekwencjami niepełnosprawności	0,45	0,09	3,18	0,001
Wiek	0,44	0,09	3,49	< 0,001
Rodzaj niepełnosprawności	-0,33	0,08	-2,44	0,015
Czas trwania niepełnosprawności	0,18	0,05	2,16	0,031

Uzyskane rezultaty wskazują na zróżnicowane funkcje predykcyjne uwzględnionych zmiennych socjodemograficznych i związanych z niepełnosprawnością w wyjaśnianiu pierwotnej i wtórnej oceny niepełnosprawności oraz składających się na nie kategorii ocen u badanych z nabytą niepełnosprawnością ruchową.

Pierwotna ocena niepełnosprawności, określona zbiorczo jako Katastroficznego Negatywność (KN), jest wyjaśniana przy udziale dwóch zmiennych: wieku i czasu trwania niepełnosprawności, które łącznie pozwalają tłumaczyć ok. 35% wariancji tego wymiaru oceniania badanych. U osób starszych oraz z krótszym czasem doświadczania trwałych ograniczeń ruchowych można przewidywać wyższe natężenie oceny niepełnosprawności w kategorii KN. W przypadku wtórnej oceny niepełnosprawności, przyjmującej postać Zdeterminowanej Resilience (ZR), utworzony został bardziej rozbudowany model regresyjny, z przewagą zmiennych bezpośrednio odnoszących się do doznawanych uszkodzeń. Kombinacja tych zmiennych umożliwia wyjaśnienie ponad 44% zmienności tego wymiaru oceny u badanych. Wyższe nasilenie ZR wiąże się z większym nasileniem poczucia kontroli nad konsekwencjami niepełnosprawności oraz dłuższym

czasem jej trwania, jest w większym stopniu charakterystyczne dla badanych z urazem rdzenia kręgowego oraz mających więcej lat.

W dalszej części opracowania zostaną przeanalizowane wyniki analizy regresyjnej dotyczące poszczególnych kategorii pierwotnej i wtórnej oceny niepełnosprawności. Ocena badanych w postaci przerażającego przygnębienia może podlegać wyjaśnieniu przy udziale trzech zmiennych, które łącznie odpowiadają za ok. 30% jej wariancji. Oznacza to, że w większym stopniu tego typu ocenę formułują badani, którzy są starsi, ale jednocześnie z niedługim czasem doświadczania trwałej niepełnosprawności oraz z niższym poczuciem kontroli nad jej konsekwencjami. Utworzony model regresyjny dla oceny w kategorii przytłaczającego niedowierzania pozwala wytłumaczyć ponad 35% jej zmienności. Wyższą skłonność do tego typu oceny mogą mieć osoby z urazem rdzenia kręgowego, z krótszym czasem jego trwania, z wykształceniem poniżej średniego, niemające zatrudnienia oraz niemające dzieci. Z kolei zmienność negatywnej percepcji niepełnosprawności za pomocą ustalonego równania regresyjnego może być wyjaśniona prawie w 33%, przy czym największy wkład w tłumaczenie natężenia tego typu oceny okazuje się mieć wiek. U osób starszych z nabytą niepełnosprawnością można się spodziewać większego nasilenia negatywnej percepcji niepełnosprawności, przy jednocześnie krótszym czasie jej trwania i słabszym poczuciu kontroli nad wynikającymi z niej ograniczeniami.

Ocena niepełnosprawności w postaci zdecydowanej determinacji może podlegać wyjaśnieniu przy udziale następującej kombinacji zmiennych: rodzaj niepełnosprawności, zatrudnienie, posiadanie dzieci i wiek. Umożliwiają one przewidywanie ponad 43% jej zmienności. Wyższego nasilenia oceny w kategorii zdecydowanej determinacji można się spodziewać u osób, których niepełnosprawność wynika z nabycia urazu rdzenia kręgowego, starszych, mających zatrudnienie i dzieci. Model regresyjny utworzony w przypadku oceny: wzrost i resilience obejmuje zmienne, których kombinacja odpowiada za ponad 42% wariancji tego typu postrzegania niepełnosprawności. Wyższe natężenie tej oceny w większym stopniu charakteryzuje osoby z uszkodzeniem rdzenia kręgowego, starsze i, co interesujące, z niższym poczuciem kontroli nad konsekwencjami posiadanej niepełnosprawności. Ocena rozpatrywana z perspektywy osobistej zdolności działania może być natomiast wyjaśniana przy udziale dwóch zmiennych związanych z niepełnosprawnością i pozwalających na przewidywanie około 40% jej wariancji. Przy dłuższym czasie trwania ograniczeń ruchowych oraz nasilonym poczuciu kontrolowania konsekwencji wynikających z niepełnosprawności można spodziewać się wyższej oceny posiadanych możliwości skutecznego zmagania się z napotykanymi przeszkodami, będącymi pochodną doświadczanego uszkodzenia.

Podsumowanie

Celem zaprezentowanego projektu badawczego było ustalenie udziału uwzględnionych zmiennych socjodemograficznych oraz związanych z niepełnosprawnością w wyjaśnianiu natężenia pierwotnej i wtórnej oceny niepełnosprawności u badanych z nabytymi uszkodzeniami narządu ruchu. Uzyskane rezultaty pozwalają udzielić odpowiedzi na postawione pytania badawcze, w tym odnoszą-

ce się do próby rozstrzygnięcia, która z grup przyjętych zmiennych w większym stopniu pozwala przewidywać poziom obu wymiarów oceny niepełnosprawności. Wyniki przeprowadzonej analizy wskazują, że zarówno zmienne socjodemograficzne, jak i związane z niepełnosprawnością są istotne dla zrozumienia natężenia pierwotnej i wtórnej jej oceny, formułowanej przez osoby z nabytymi ograniczeniami ruchowymi. Ich rola jest zróżnicowana, pewne zmienne są bardziej znaczące od innych, w dodatku ich predykcyjna funkcja nieco się różnicuje w odniesieniu do poszczególnych kategorii oceny niepełnosprawności. Warto już na wstępie wskazać, że uwzględnione w tych badaniach zmienne w większym stopniu pozwalają wyjaśnić wtórną ocenę niepełnosprawności dotyczącą pozytywnego ustosunkowania się do posiadanych możliwości poradzenia sobie z konsekwencjami doznawanego uszkodzenia ruchowego oraz wyrażającą pewną gotowość do aktywnego zmagania się z przeszkodami, traktując niepełnosprawność jako konkretny bodziec mobilizujący do konstruktywnego działania. Rezultaty te nie są zgodne z ustaleniami innych badaczy (zob. np. Dean, Kennedy, 2009), którzy przy uwzględnieniu zbliżonych zmiennych niezależnych dostarczyli lepszego wyjaśnienia pierwotnej oceny niepełnosprawności i jej negatywnych kategorii konotacyjnych. Ta rozbieżność w wynikach jest być może pochodną tego, że nieco więcej osób w prezentowanych badaniach zadeklarowało przeciętną i wysoką pozytywną ocenę posiadanych możliwości skutecznego opanowania konsekwencji niepełnosprawności, a tym samym wyraziło gotowość do zdeterminowanego działania. Niemniej bardziej wyczerpujące wyjaśnienie predykcji wtórnej oceny niepełnosprawności wymaga dodatkowych analiz empirycznych.

Biorąc po uwagę poszczególne kategorie pierwotnej i wtórnej oceny niepełnosprawności, stwierdza się, że zmienne socjodemograficzne oraz związane z niepełnosprawnością w największym stopniu uczestniczą w przewidywaniu zdecydowanej determinacji oraz oceniania w postaci wzrostu i resilience. Najmniejszy zaś udział tych zmiennych zaznaczył się w wyjaśnianiu oceny określanej jako przerażające przygnębienie. Spośród zmiennych socjodemograficznych dominujące znaczenie predykcyjne miał wiek, będący predyktorem aż czterech kategorii oceny niepełnosprawności. Niemniej, co interesujące, pozytywne funkcje predykcyjne wieku stwierdzono zarówno w odniesieniu do pierwotnej, jak i wtórnej oceny. Oznacza to, że osoby z nabytą niepełnosprawnością ruchową (a zwłaszcza z uszkodzeniem rdzenia kręgowego) im są starsze, tym mają większą skłonność do negatywnej percepcji niepełnosprawności, traktowania jej jako źródła przerażającego przygnębienia (zbieżność z wynikami: Eaton, Jones, Duff, 2018), ale jednocześnie wyrażają nasiloną gotowość do działania na rzecz pokonywania ograniczeń z nią związanych oraz częściej postrzegają konstruktywne przeobrażenia życiowe, będące jej pochodną. Inne zmienne socjodemograficzne odgrywają mniejszą rolę w przewidywaniu zmienności oceny niepełnosprawności, uczestnicząc jedynie w wyjaśnianiu przytłaczającego niedowierzania oraz zdecydowanej determinacji. Wyniki wskazujące na to, iż brak zatrudnienia wiąże się z większą skłonnością do negatywnej oceny niepełnosprawności, a przy tym do niższej oceny w postaci zdecydowanej determinacji, są zbieżne z wynikami, które uzyskali Dean i Kennedy (2009).

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że zmienne związane z niepełnosprawnością w nieco większym stopniu uczestniczą w wyjaśnianiu

pierwotnej i wtórnej oceny niepełnosprawności u badanych. Biorą udział w przewidywaniu zmienności wszystkich analizowanych kategorii oceny, w przypadku 4 z nich zaznacza się dominujący wkład w wyjaśnianie wariacji rodzaju niepełnosprawności bądź poczucia kontroli nad konsekwencjami niepełnosprawności. Co istotne, badania te pokazują, że wyższe natężenie zarówno oceny w postaci przytłaczającego niedowierzania, jak i zdecydowanej determinacji w znacząco większym stopniu cechuje osoby z uszkodzeniem rdzenia kręgowego w porównaniu z badanymi po amputacji kończyny dolnej. Oznacza to zatem, że rodzaj niepełnosprawności jest wyróżniającym się predyktorem w tłumaczeniu oceny pierwotnej (por. Byra, 2012). Dość oczywiste wyniki i zbieżne z dotychczasowymi ustaleniami (np. de Araújo e Silva i in., 2015) uzyskano w odniesieniu do zmiennej, jaką jest czas trwania niepełnosprawności. Stwierdzono bowiem, iż bardziej negatywna ocena niepełnosprawności wiąże się z krótszym czasem doświadczania trwałych ograniczeń ruchowych, natomiast długotrwała niepełnosprawność pozwalała przewidywać większą skłonność badanych do pozytywnej oceny w zakresie posiadania zasobów niezbędnych do skutecznego zmagania się z jej wielopłaszczyznowymi skutkami. Interesujące rezultaty otrzymano w ramach predykcyjnej funkcji poczucia kontroli nad konsekwencjami niepełnosprawności. Wyższe poczucie kontroli sprzyja przewidywaniu mniejszej gotowości do negatywnej oceny niepełnosprawności i większej skłonności do postrzegania osobistych zdolności do konstruktywnego działania. Jednocześnie słabsze przekonanie o możliwości kontrolowania posiadanych ograniczeń uczestniczy niemniej w wyjaśnianiu wyższej oceny w postaci wzrostu i resilience. Najprawdopodobniej tego typu ocena niepełnosprawności, wyrażająca się w uznaniu jej za istotny bodziec w generowaniu pozytywnych, rozwojowych przeobrażeń życiowych, facylitujący umacnianie wewnętrznej siły i poczucia celowości oraz sensowności życia, wymaga przyjęcia tego, że pewne skutki niepełnosprawności mogą być nieprzewidywalne. Ich naturę należy zaakceptować bez kontrolowania zakresu (obiektywnego czy potencjalnego) i jakości ich oddziaływania (por. Livneh, Martz, 2011; Geyh i in., 2016).

Zaprezentowane wyniki badań stanowią jedną z możliwych płaszczyzn wyjaśniania pierwotnej i wtórnej oceny niepełnosprawności u osób z nabytymi uszkodzeniami narządu ruchu. W pewnym stopniu rozstrzygają zasięg i stopień predykcji zmiennych socjodemograficznych i bezpośrednio związanych z niepełnosprawnością. Uwzględnienie stosunkowo dużej próby badanych pozwala uznać dokonane tu ustalenia za znaczące, nie tylko poznawczo, lecz także aplikacyjnie, jednakże nie wyczerpują one pełnego zakresu przewidywania natężenia pierwotnej i wtórnej oceny niepełnosprawności w tej grupie osób. Uzyskany procent wyjaśnianej wariacji wyraźnie sugeruje, iż dodatkowe zmienne, niebrane pod uwagę w tych badaniach, są istotne dla zrozumienia struktury oceniania u osób z nabytą niepełnosprawnością ruchową. W przyszłych badaniach należałoby zatem sprawdzić czynniki wpisujące się w szeroko pojęty proces przystosowania, a także podmiotowe dyspozycje natury poznawczej. Zastosowanie w tym celu badań podłużnych z pewnością ujawniłoby szereg cennych informacji wyjaśniających złożony proces oceniania niepełnosprawności u osób, które jej doświadczają. Zważywszy na znaczenie tej zmiennej w aktywności zaradczej oraz postrzeganiu siebie, świata, przekonań na temat swojego życia i przyszłości (np. Galvin, Godfrey, 2001; Kenne-

dy i in., 2010; Mignogna i in., 2015), badania w sugerowanym obszarze należą do kluczowych na gruncie studiów nad niepełnosprawnością ruchową.

Bibliografia

- Araújo e Silva de, R., Reis, P.A.M., Figueiredo Carvalho de, Z.M., Pinheiro, A.K.B., Ximenes, L.B., Oliveira de, M.A.A. (2015). Analysis of risk factors sociodemographic for the functional dependence of adults with spinal cord injury. *Journal of Biomedical Science and Engineering*, 8, 287–294.
- Bonanno, G.A., Kennedy, P., Galatzer-Levy, I.R., Lude, P. (2012). Trajectories of resilience, depression, and anxiety following spinal cord injury. *Rehabilitation Psychology*, 57(3), 236–247.
- Byra, S. (2011). Poczucie własnej skuteczności w kontekście radzenia sobie w sytuacjach trudnych kobiet i mężczyzn z nabytą niepełnosprawnością ruchową. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 3, 127–134.
- Byra, S. (2012). *Przystosowanie do życia z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą. Struktura i uwarunkowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Byra, S. (2014). Nadzieja podstawowa i percepcja własnej niepełnosprawności a radzenie sobie osób z urazem rdzenia kręgowego. *Hygeia Public Health*, 49(4), 825–832.
- Byra, S. (2017). Appraisal of DisAbility Primary and Secondary Scale (ADAPSS) – R.E. Dean, P. Kennedy – polska adaptacja. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 25a, 1–49.
- Chevalier, Z., Kennedy, P., Sherlock, O. (2009). Spinal cord injury, coping and psychological adjustment: a literature review. *Spinal Cord*, 47(11), 778–782.
- Craig, A., Tran, Y., Middleton, J. (2017). Theory of adjustment following severe neurological injury: evidence supporting the spinal cord injury adjustment model. W: A. Costa, E. Villalba (red.), *Horizons in neuroscience research* (s. 117–140). New York: Nova Science Publishers.
- Dean, R.E., Kennedy, P. (2009). Measuring appraisals following acquired spinal cord injury: A preliminary psychometric analysis of the appraisal of disability. *Rehabilitation Psychology*, 54(2), 222–231.
- Duff, J., Kennedy, P. (2003). Spinal cord injury. W: S. Llewelyn, P. Kennedy (red.), *Handbook of clinical health psychology* (s. 251–275). Chichester, England: Wiley.
- Eaton, R., Jones, K., Duff, E. (2018). Cognitive appraisals and emotional status following a spinal cord injury in post-acute rehabilitation. *Spinal Cord*, 3, 19–25.
- Galvin, L.R., Godfrey, H.P.D. (2001). The impact of coping on emotional adjustment to spinal cord injury (SCI): Review of the literature and application of a stress appraisal and coping formulation. *Spinal Cord*, 39(12), 615–627.
- Geyh, S., Kunz, S., Müller, R., Peter, C. (2016). Describing functioning and health after spinal cord injury in the light of psychological-personal factors. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 48, 219–234.
- Groomes, D.A., Leahy, M.J. (2002). The relationships among the stress appraisal process, coping disposition, and level of acceptance of disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 46(1), 15–24.
- Heppner, P.P., Lee, D.-G. (2002). Problem-solving appraisal and psychological adjustment. W: C.R. Snyder, S.J. Lopez (red.), *Handbook of positive psychology* (s. 288–298). New York: Oxford University Press.
- Kalpajian, C.Z., Tulskey, D.S., Kisala, P.A., Bombardier, C.H. (2015). Measuring grief and loss after spinal cord injury: development, validation and psychometric characteristics of the SCI-OQL Grief and Loss item bank and short form. *Journal of Spinal Cord Medicine*, 38(3), 347–355.
- Kennedy, P., Kilvert, A., Hasson, L. (2016). A 21-year longitudinal analysis of impact, coping, and appraisals following spinal cord injury. *Rehabilitation Psychology*, 61(1), 92–101.

- Kennedy, P., Lude, P., Elfström, M.L., Smithson, E. (2010). Cognitive appraisals, coping and quality of life outcomes: a multi-centre study of spinal cord injury rehabilitation. *Spinal Cord*, 48(8), 762–769.
- Kennedy, P., Lude, P., Elfström, M.L., Smithson, E. (2011). Psychological contributions to functional independence: a longitudinal investigation of spinal cord injury rehabilitation. *Archives of Physical Medicine Rehabilitation*, 92(4), 597–602.
- Kennedy, P., Smithson, E., McClelland, M., Short, D., Royle, J., Wilson, C. (2010). Life satisfaction, appraisals and functional outcomes in spinal cord-injured people living in the community. *Spinal Cord*, 48(2), 144–148.
- Kirenko, J. (1995). *Niektóre uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leeuwen van, C.M.C., Kraaijeveld, S., Lindeman, E., Post, M.W.M. (2012). Associations between psychological factors and quality of life ratings in persons with spinal cord injury: a systematic review. *Spinal Cord*, 50, 174–187.
- Livneh, H., Martz, E. (2011). The impact of perceptions of health control and coping modes on negative affect among individuals with spinal cord injuries. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 18(3), 243–256.
- Livneh, H., Martz, E. (2014). Coping strategies and resources as predictors of psychosocial adaptation among people with spinal cord injury. *Rehabilitation Psychology*, 59(3), 329–339.
- Mignogna, J., Christie, A.J., Holmes, S.A., Ames, H. (2015). Measuring disability-associated appraisals for veterans with spinal cord injury. *Rehabilitation Psychology*, 60(1), 99–104.
- Peter, C., Müller, R., Cieza, A., Post, M.W.M., Leeuwen van, C.M., Werner, C.S., Geyh, S. (2014a). Modeling life satisfaction in spinal cord injury: the role of psychological resources. *Quality Life Research*, 23(10), 2693–2705.
- Peter, C., Müller, R., Post, M.W.M., Leeuwen van, C.M., Werner, C.S., Geyh, S. (2014b). Psychological resources, appraisals, and coping and their relationship to participation in spinal cord injury: a path analysis. *Archives of Physical Medicine Rehabilitation*, 95(9), 1662–1671.

PRIMARY AND SECONDARY DISABILITY APPRAISAL – PREDICTIVE ROLE OF SOCIODEMOGRAPHIC AND DISABILITY-RELATED VARIABLES

Abstract

Disability appraisal is a cognitive category examined mainly in the context of adjustment to living with disability. Its significance is usually determined as part of stress and coping theory applied in disability studies. The article presents the findings of a study on primary and secondary disability appraisal expressed by people with acquired motor impairments. Participants were people with spinal cord injuries and with lower limb amputation. Primary and secondary disability appraisal was analyzed with consideration of sociodemographic and disability-related variables. The findings suggest that these categories of variables make it possible to explain primary disability appraisal better than secondary disability appraisal. Also, it was found that disability-related variables had greater predictive significance than sociodemographic variables in explaining the intensity of both primary and secondary appraisal. The type of disability, its duration, and a sense of control over the consequences of one's motor impairment play a significant role in determining the intensity of both forms of disability appraisal.

Keywords: disability appraisal, acquired motor disability, spinal cord injury, lower limb amputation

IWONA KONIECZNA
<https://orcid.org/0000-0001-7489-0198>
ikonieczna@aps.edu.pl
KATARZYNA SMOLIŃSKA
<https://orcid.org/0000-0002-7047-1815>
ksmolinska@aps.edu.pl
APS, Warszawa

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0013.1382
Data wpływu: 21.05.2018
Data przyjęcia: 12.12.2018

ZASOBY KOMUNIKACYJNE UCZNIÓW Z ZESPOŁEM ASPERGERA JAKO (NIE)KONIECZNE KOMPONENTY GOTOWOŚCI DO PODJĘCIA NAUKI W SZKOLE

Okres przedszkolny stanowi swoisty etap rozwoju mowy i języka dziecka zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Zwiększa się zasób słów używanych przez dziecko, a także wzbogaca się ich semantyczny aspekt. W tym wieku dziecko powinno budować wypowiedzi adekwatne do sytuacji, a także znać określone zasady gramatyczne. Dowodzi to dojrzałości dziecka w tym zakresie. O jakości rozwoju mowy i języka świadczy w dużej mierze ujawniana przez dziecko umiejętność porozumiewania się z różnymi osobami, zarówno rówieśnikami, jak i dorosłymi. Formułowanie wypowiedzi w sposób płynny zaznacza się w osiągniętej gotowości do nauki szkolnej.

Gotowość szkolna jest rezultatem doświadczeń dziecka zgromadzonych w wyniku jego własnej aktywności, a także działań podejmowanych przez instytucje oświatowe (przedszkole, szkołę, poradnię) oraz rodzinę. W tym ujęciu gotowość można pojmować jako przygotowanie dziecka z zespołem Aspergera do zadań szkolnych. W literaturze widoczny jest brak badań w zakresie gotowości szkolnej uczniów z zespołem Aspergera. Jest ona ujmowana w odniesieniu do normy rozwojowej, uwzględniając biologiczną dojrzałość dziecka i jednocześnie przygotowanie wskazanych instytucji i środowisk do wspierania jego zasobów w poszczególnych obszarach. Dziecko z zespołem Aspergera, funkcjonując w roli ucznia i doświadczając świata w sytuacjach celowo zorganizowanych (szkolnych), może napotykać trudności.

W artykule omówiono pojęcie gotowości szkolnej i jej komponenty w kontekście zasobów komunikacyjnych dzieci z zespołem Aspergera. Przedstawione ujęcia teoretyczne elementów gotowości szkolnej wzbogacono przykładami różnych sytuacji z udziałem dzieci z zespołem Aspergera, w których ujawniały one swoje kompetencje komunikacyjne. Przytoczone opisy sytuacji pochodzą z obserwacji prowadzonych w ramach badań własnych na temat wspierania uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w sytuacji edukacyjnej.

Słowa kluczowe: zespół Aspergera, gotowość szkolna, zasoby komunikacyjne ucznia z zespołem Aspergera

Wstęp

Rozwój dziecka i możliwości osiągnięcia przez nie gotowości szkolnej wymagają czasu, a także licznych działań o charakterze stymulacyjnym, zależnych od aktywności samego dziecka, jak też i od osób z jego najbliższego otoczenia. Przygotowanie ucznia do podjęcia nauki w szkole jest procesem długotrwałym, wieloetapowym i niezwykle złożonym. Obejmuje różne aspekty rozwojowe, zaś

podejmowane działania mają charakter dydaktyczno-wychowawczy i opiekuńczy. Pełna gotowość zarówno dziecka z zespołem Aspergera, jak i uczniów rozwijających się w sposób prawidłowy składa się z wielu elementów, które określają zdolność do funkcjonowania w różnych rolach i środowiskach społecznych.

Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Realizowane jest ono w procesie opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga gotowość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji (*Rozporządzenie...*, 2017).

Aktualnie podstawowym zadaniem edukacji przedszkolnej jest wspomaganie rozwoju dziecka, w tym rozwijanie jego gotowości szkolnej zanim przekroczy mury szkoły i stanie się uczniem. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego określa wymagania, jakim dziecko kończące edukację przedszkolną powinno sprostać, by rozpocząć naukę w szkole podstawowej. Wśród najważniejszych wyznaczników w zakresie gotowości szkolnej wskazywane jest, że: (1) komunikuje się z dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i pozawerbalne; wyraża swoje oczekiwania społeczne wobec innego dziecka, grupy; (2) wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą komunikatów pozawerbalnych: tańca, intencjonalnego ruchu, gestów, impresji plastycznych, technicznych, teatralnych, mimicznych, konstrukcji i modeli z tworzyw i materiału naturalnego; (3) wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą języka mówionego, posługuje się językiem polskim w mowie zrozumiałej dla dzieci i osób dorosłych, mówi płynnie, wyraźnie, rytmicznie, poprawnie wypowiada ciche i głośne dźwięki mowy, rozróżnia głoski na początku i końcu w wybranych prostych fonetycznie słowach; (4) rozpoznaje litery, którymi jest zainteresowane na skutek zabawy i spontanicznych odkryć, odczytuje krótkie wyrazy utworzone z poznanych liter w formie napisów drukowanych dotyczące treści znajdujących zastosowanie w codziennej aktywności; (5) odpowiada na pytania, opowiada o zdarzeniach z przedszkola, objaśnia kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układa historyjki obrazkowe, recytuje wierszyki, układa i rozwiązuje zagadki; (6) wykonuje własne eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom, nazywa je, tworzy żarty językowe i sytuacyjne, uważnie słucha i nadaje znaczenie swym doświadczeniom; (7) rozumie bardzo proste polecenia w języku obcym nowożytnym i reaguje na nie; (8) uczestniczy w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych; używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie dla danej zabawy lub innych podejmowanych czynności; powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki w grupie; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami (tamże).

Rozpoczęcie nauki w szkole jest dla dziecka początkiem nowego etapu w jego życiu. Rola ucznia, przed jaką staje dziecko, wyznacza wiele nowych zadań, takich jak: nawiązywanie relacji z różnymi osobami, których nie zna, zaadaptowanie się w nowym miejscu, a także sprostanie nowym wymaganiom, jakie stawia przed nim nie tylko szkoła, lecz także rodzice i otoczenie. By stworzyć odpowiednie warunki do rozwoju dziecka z zespołem Aspergera rozpoczyna-

jącego naukę w szkole, trzeba znać i wykorzystywać aktualny stan wiedzy na temat zaburzenia, jego swoiste cechy odnoszące się do kryteriów diagnostycznych. Istotny jest także potencjał dziecka, jego zasoby i zainteresowania. Ponadto grono pedagogiczne musi zrozumieć potrzeby uczniów z zespołem Aspergera. Szczególnie te w zakresie „specyficznych” potrzeb w obszarze komunikacji.

Gotowość szkolna a zasoby komunikacyjne dzieci z zespołem Aspergera

Jeszcze kilka lat temu pojęcie zespołu Aspergera z powodu braku wiedzy w tym zakresie wzbudzało wiele negatywnych emocji. Obecnie wzrasta liczba uczniów z diagnozą zespołu Aspergera uczęszczających zarówno do placówek integracyjnych, jak i ogólnodostępnych. Pomimo że pierwszy opis dzieci z tego typu zaburzeniem opublikował Hans Asperger w 1944 r., to do dziś zespół ten jest tematem wnikliwych analiz empirycznych (zob. Attwood, 2006).

Według klasyfikacji DSM-5 i ICD-10 zespół Aspergera jest zaliczany do zaburzeń neurorozwojowych o wieloczynnikowej etiologii. Do tej pory nie ustalono jednej, głównej przyczyny tego zaburzenia.

Najbardziej adekwatna ze względu na diagnozę możliwości edukacyjnych dziecka wydaje się klasyfikacja objawowa Cariny i Christophera Gillbergów (1989, za: Attwood, 2006, s. 169). Zawiera ona jedną z najpopularniejszych list objawów, które stanowią podstawę diagnostyczną tego zaburzenia.

Kryteria diagnostyczne według Gillbergów opisują sześć obszarów:

1. „zaburzenia w sferze relacji społecznych (przynajmniej dwa z następujących: a) nieumiejętność interakcji z rówieśnikami; b) brak potrzeby interakcji z rówieśnikami; c) słabe rozumienie sygnałów społecznych; d) nieadekwatne zachowania społeczne i reakcje emocjonalne.
2. Wąskie zainteresowania (przynajmniej jedno z następujących): a) wykluczenie innych zainteresowań; b) lgnięcie do tego, co powtarzalne; c) większe wykorzystanie pamięci niż rozumienia.
3. Powtarzające się rutynowe zachowania (przynajmniej jedno z następujących): a) angażować siebie samego; b) angażować innych ludzi.
4. Nietypowe cechy mowy i języka (przynajmniej trzy z następujących): a) opóźniony rozwój mowy; b) powierzchownie perfekcyjny język ekspresyjny; c) formalny i pedantyczny język; d) nietypowa prozodia, dziwne brzmienie głosu; e) uszkodzenie zdolności rozumienia łącznie z błędną interpretacją znaczeń literalnych/ukrytych.
5. Problemy z komunikacją niewerbalną (przynajmniej jedno z następujących): a) ograniczona gestykulacja; b) niezborny/niezdarny język ciała; c) ograniczona ekspresja mimiczna; d) nieadekwatna mimika; e) dziwaczne spojrzenie.
6. Niezdarność motoryczna. Słabe wyniki w badaniu neurorozwojowym” (tamże).

Deficyty w zakresie komunikowania się należą do głównych objawów zespołu Aspergera; ocena tych umiejętności to jedna z podstawowych części procesu diagnostycznego. Rozumienie mowy i stosowanie przez uczniów z zespołem Aspergera języka uwidacznia się także w interakcjach społecznych i trudnościach z tym związanych (zob. Konieczna, Marcinkowska, Smolińska, 2016b, s. 167–180, 2017, s. 145–157).

Gotowość do podjęcia nauki w szkole w odniesieniu do wielości definicji i wskazywanych w nich szczególnych rodzajów dojrzałości dziecka jest pojęciem niejednoznacznym. Należy ją traktować jako wynik uwarunkowań indywidualnych i środowiskowych, które dotyczą psychofizycznego dojrzewania, a także nagromadzonych przez dziecko w wyniku codziennych zmaganiań doświadczeń oraz efektów uczenia się (Czelakowska, 2012, s. 73).

Gotowość szkolna wyraża się w osiągnięciu przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalno-społecznego i fizycznego, jaki umożliwi mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych (Okoń, 2001, s. 76). W przytaczanej definicji należy podkreślić biologiczny aspekt, naturalne elementy rozwoju konkretnego dziecka i jego moc sprawczą do osiągania gotowości. Niektórzy badacze (por. Wilgocka-Okoń, 1998; Brzezińska, 1985) w swoich pracach uwzględniają warunki bytowe, w jakich rozwija się jednostka, wykształcenie rodziców, instytucje opiekuńczo-wychowawcze (przedszkole). W konsekwencji mają one ścisły związek z możliwościami dziecka do osiągnięcia gotowości podjęcia nauki (tamże).

Ewa Jarosz i Ewa Wysocka (2006) zaznaczają, że w zakresie rozumienia zagadnienia gotowości szkolnej ujmuje się je w aspekcie statycznego i dynamicznego procesu. Ujęcie statyczne koncentruje się przede wszystkim na ocenie zmian, jakie zachodzą w dziecku, w jego organizmie i psychice na danym etapie rozwoju, w odniesieniu do wieku rozwojowego; gotowość to efekt równowagi między wymaganiami instytucji (szkoły) a możliwościami rozwojowymi dziecka. Ujęcie dynamiczne rozwoju jest rezultatem długotrwałych zmian psychofizycznych dziecka, które pozwalają mu na rozpoczęcie nauki w szkole i przygotowują je do określonych działań. Wszystkie te ujęcia w dojrzałości szkolnej uwzględniają poziom rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego i emocjonalnego dziecka jako istotnych wyznaczników do podjęcia edukacji szkolnej.

Definicja gotowości szkolnej zaproponowana przez Elizabeth B. Hurlock (1985, s. 187) przedstawia ją w szerokim aspekcie w odniesieniu nie tylko do jej wyznaczników, lecz także do warunków w zakresie jej osiągania. Dziecko może osiągać edukacyjne sukcesy i być gotowe do podjęcia działań w obszarze uczenia się, mając: (1) zainteresowanie, ciekawość, motywację do działalności poznawczej oraz gotowość bycia uczonym przez innych; (2) wytrwałość i cierpliwość w trakcie czynności uczenia się; (3) możliwość osiągania choćby małych postępów i gotowość do odczuwania pozytywnych przeżyć, dających efekt rozwoju poznawczego i emocjonalnego w toku kształcenia.

Najczęściej przy określaniu gotowości szkolnej akcentuje się jej trzy wskaźniki. Są to:

- Gotowość emocjonalno-motywacyjna – obejmuje ujawniane przez dziecko reakcje emocjonalne w odniesieniu do działania określonych bodźców; wytrzymałość na stres związany z podejmowaniem zadań; przestrzeganie pewnych prawidłowości w zakresie realizowania kontaktów interpersonalnych, umiejętność samoobsługi i podporządkowania się; gotowość na oczekiwanie w sytuacjach odroczonej formy gratyfikacji za wykonanie np. jakiegoś działania lub czynności; ujawniania pozytywnego nastawienia do procesu nauki i uczenia się. Warto podkreślić, iż istotna w tym aspekcie jest posiadana przez dziecko świadomość i przypisywanie znaczenia umiejętności czytania i pisanania, a także

zdawanie sobie sprawy z konsekwencji dysponowania tymi umiejętnościami. Może to u dziecka wyzwolić silną motywację do podejmowania wysiłku w wymienionym obszarze, zaś sam pobyt w szkole może stać się dla niego przyjemnością. Dodatkowo dziecko doskonali samodzielność w zakresie poszukiwania własnych dróg rozwoju poznawczego, w konsekwencji czego dochodzi do autoedukacji i samowychowania, mającego bardzo duże znaczenie dla rozwoju i możliwości osiągnięcia wysokiego poziomu fizycznego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego.

- Gotowość psychomotoryczna – dotyczy takich aspektów, jak: motoryka (osiąganie sprawności fizycznej w poruszaniu się), grafomotoryka (dotyczy sprawności dłoni związanej z pisanem i rysowaniem), artykulacja (prawidłowe wymawianie głosek języka polskiego), percepcja wzrokowa, percepcja słuchowa, percepcja wzrokowo-słuchowa, koordynacja wzrokowo-ruchowa, analiza i synteza wzrokowa i słuchowa, koncentracja, pamięć (mimowolna i dowolna), orientacja w schemacie własnego ciała i lateralizacja, integracja (współdziałanie wszystkich funkcji organizmu). W aspekcie tym należy również uwzględnić wszystkie te umiejętności i kompetencje szczegółowe ujawniane przez dziecko, które decydują i pozwalają mu opanować podstawowe umiejętności szkolne, takie jak czytanie i pisanie.
- Gotowość słownikowo-pojęciowa – przejawia się przede wszystkim posiadaniem przez dziecko odpowiednim zasobem słowno-pojęciowym; poprawnym używaniem słownictwa oraz umiejętnością wyrażania własnych myśli, formułowaniem wniosków, uogólnień, dokonywaniem klasyfikacji w odniesieniu do poznanych rzeczy i zjawisk. Dziecko w tym zakresie gotowości powinno nie tylko znać symbole graficzne i dźwiękowe, lecz także operować nimi, aby poprawnie czytać i pisać. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na jego doświadczenia lingwistyczne, osiągające poziom, który pozwoli mu na swobodne posługiwanie się mową jako sposobem komunikacji między osobami. Dziecko również powinno używać i rozumieć przenośnie, przysłowia, mieć bogate słownictwo, które będzie pozwalało mu opisywać rzeczy, zjawiska, innych ludzi, a także samego siebie w odniesieniu do przyjętych społecznie norm i zasad.

Podstawa programowa dokładnie określa wymagania w zakresie umiejętności językowych i komunikacyjnych. W zakresie edukacji polonistycznej w ramach edukacji wczesnoszkolnej uczeń: „wypowiada się płynnie, wyraziście, stosując adekwatne do sytuacji techniki języka mówionego: pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu; formułuje pytania dotyczące sytuacji zadaniowych, wypowiedzi ustnych nauczyciela, uczniów lub innych osób z otoczenia; wypowiada się w formie uporządkowanej i rozwiniętej na tematy związane z przeżyciami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą czy wydarzeniem kulturalnym; porządkuje swoją wypowiedź, poprawia w niej błędy, omawia treść przeczytanych tekstów i ilustracji; nadaje znaczenie i tytuł obrazom, a także fragmentom tekstów; układa w formie ustnej opowiadanie oraz składa ustne sprawozdanie z wykonanej pracy; recytuje wiersze oraz wygłasza z pamięci krótkie teksty prozatorskie; dobiera stosowną formę komunikacji werbalnej i własnego zachowania, wyrażającą empatię i szacunek do rozmówcy; wykonuje eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom i doświadczeniom, tworząc charakterystyczne dla siebie formy wypowiedzi” (*Rozporządzenie...*, 2017). Wymie-

nione zadania w zakresie realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego określają jednocześnie umiejętności uczniów w zakresie komunikacji, które powinni opanować na etapie wczesnoszkolnym.

Wyróżnione aspekty gotowości szkolnej przedstawione w podstawie programowej wskazują w sposób jednoznaczny, że nie tylko jest ona uwarunkowana czynnikami endogennymi, lecz także duży wpływ na nią mają czynniki egzogenne, do których zalicza się przedszkole i podejmowane tam działania nauczycieli w pracy z dzieckiem z zespołem Aspergera. Ze względu na ujawniane różnice rozwojowe, a także sposób funkcjonowania tej grupy dzieci, nie zawsze sprawdzają się standardowe metody nauki czytania. Bywa niekiedy, że w wyniku obserwacji poszczególnych dzieci i ujawnianych przez nie trudności w uczeniu się należy wykorzystywać metody niekonwencjonalne, które będą wspierały dziecko w procesie przyswajania wiedzy i kształtowania przez nie tej umiejętności.

Prawidłowo rozwinięta percepcja i ekspresja mowy ma decydujący wpływ na osiągnięcie przez dziecko z zespołem Aspergera gotowości do nauki czytania i pisania. Dojrzałość do nauki pisania i czytania wiąże się z posiadaniem przez dziecko zasobów komunikacyjnych, szczególnie w kontekście stosowania określonych form porozumiewania językowego, zaś uzupełnieniem mowy werbalnej staje się pismo jako linearny ciąg znaków graficznych, które mają określone reguły (Góralczyk, 2008, s. 40).

Zdaniem Grażyny Krasowicz-Kupis (2006) czytanie i pisanie jest sprawnością językową (komunikacją opartą na języku); czynnością metajęzykową (uwidacznia się ona w świadomości pisma, szczególnie w odniesieniu do przełożenia druk – słowo, świadomości głoski – litery oraz środków językowych stosowanych do formułowania wypowiedzi i dokonywania ich kontroli); czynnością metapoznawczą (wyrażaną poprzez kontrolę procesów poznawczych zaangażowanych w czytanie i rozumienie tekstu), czynnością pragmatyczną i metapragmatyczną jako umiejętnościami celowego posługiwania się tekstami pisаныmi i dokonywania kontroli ich stosowania do celów indywidualnych i ponadindywidualnych. W związku z tym w nabywaniu podstawowych umiejętności czytania i pisania warto odnieść się do komponentów dojrzałości dziecka. W przypadku uczniów z zespołem Aspergera określone komponenty gotowości w tym obszarze można podzielić na nieswoiste (charakterystyczne dla wielu innych rodzajów dojrzałości podmiotów edukacyjnych – dojrzałość szkolna w sensie ogólnym), oraz swoiste (dystynktywne tylko dla nauki czytania i pisania). Wśród komponentów nieswoistych można wskazać nastawienie i motywację ucznia, poziom funkcji poznawczych, percepcyjno-motorycznych i ich integrację. Wśród podstawowych wyróżników komponentów swoistych można wskazać rozwój mowy i języka dziecka, ujawnianą świadomość w zakresie umiejętności pisania i dojrzałości językowej.

Warto odnieść się do wskaźników zaproponowanych przez Annę Brzezińską (1985), które dotyczą braku osiągnięcia pełnej gotowości do czytania i pisania. Niski poziom w tym zakresie może przyczyniać się do doświadczania minimalnych osiągnięć szkolnych i oczekiwanych społecznie sukcesów, bowiem wspomniane oczekiwania społeczne odnoszą się do kompetencji komunikacyjnych i umiejętności posługiwania się językiem, których pomiar określa i ocenia „współczesny fenomen efektywności instytucjonalnej”. Wskazuje się tu: (1) brak świadomości symbolu (znaku) litery, czytania i pisania oraz różnic między określonymi forma-

mi wypowiedzi; (2) trudności w zakresie identyfikowania różnic i podobieństw w prostych obrazach graficznych; (3) zaburzenia koncentracji uwagi; (4) trudności z wypowiadaniem dłuższych i skomplikowanych słów i zwrotów; (5) zaburzenia w obrębie koordynacji wzrokowo-ruchowo-słuchowej, kłopoty z kontrolą ruchów narzędzia pisarskiego; (6) trudności w rozumieniu prostych, jasno sformułowanych i krótkich poleceń oraz trudności z utrzymaniem kierunku działania.

Ze względu na poruszone zagadnienie dotyczące zasobów komunikacyjnych uczniów z zespołem Aspergera rozpoczynających naukę w szkole podstawowej, skoncentrujemy się tylko na aspekcie komunikacji¹.

Mowa uczniów z zespołem Aspergera jest prawidłowa z punktu widzenia artykulacyjnego, „różnice widoczne są w zakresie pragmatyki – sposobie używania języka, semantyki – sposobie rozumienia znaczeń, prozodii – sposobie akcentowania, tempie mowy, rytmie mowy” (Attwood, 2006, s. 60).

Jedną z podstawowych cech komunikacji uczniów z zespołem Aspergera jest ograniczone posiadanie intencji komunikacyjnej. Wynika to bowiem z braku motywacji/umiejętności do budowania relacji komunikacyjnej. Cechą charakterystyczną jest wybiórczość, która daje możliwość poczucia kontroli nad przebiegiem sytuacji komunikacyjnej.

Przykład: Nauczyciel wspomagający pomaga innym uczniom. Uczeń z zespołem Aspergera komunikuje: *Nie będę robił matematyki, bo teraz muszę odpocząć.*

Dzieci z zespołem Aspergera łatwiej i zdecydowanie częściej budują relacje z dorosłymi niż z dziećmi, ponieważ są oni dla nich bardziej przewidywalni i tolerancyjni (Charbicka, 2015). Uczniowie z zespołem Aspergera bardzo często wybierają sobie osobę, z którą podczas zajęć się komunikują. Jeśli w klasie pedagog specjalny współorganizuje proces kształcenia, jest to najczęściej osoba, z którą komunikuje się uczeń z zespołem Aspergera.

Przykład: Nauczyciel wiodący podchodzi do ucznia z zespołem Aspergera i pyta, czy potrzebuje on pomocy. Uczeń odpowiada: *Rozmawiam tylko z panią Kasią, proszę odejść ode mnie.*

¹ Przytoczone w artykule przykłady odnoszą się do sytuacji, w których uczniowie z zespołem Aspergera ujawniają swoje zasoby komunikacyjne. Zostały one zaczerpnięte z przeprowadzonych obserwacji w ramach badań własnych na temat wspierania uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w sytuacji edukacyjnej. Badania odbywały się w szkole ogólnodostępnej z oddziałami integracyjnymi, realizowano je w ramach projektu *Model wspierania dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w sytuacji edukacyjnej* nr BSTP/4/15-I. Wszystkie dzieci biorące udział w badaniach miały orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i zdiagnozowany zespół Aspergera. Wśród zaleceń zawartych w orzeczeniu sugerowano, aby: (1) działania rewalidacyjne ukierunkować w zakresie rozwijania umiejętności społecznych, w tym umiejętności komunikacyjnych; (2) terapię logopedyczną ukierunkować na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych; (3) w planowaniu pracy z dziećmi uwzględnić dostosowanie oddziaływań edukacyjnych do dysfunkcji w funkcjonowaniu poznawczym i komunikacji uczniów zgodnie z zasadą pogładowości, zasadą przystępności i łączenia teorii z praktyką poprzez: (a) formułowanie jednoznacznych, krótkich komunikatów kierowanych bezpośrednio do ucznia; (b) unikanie zadawania otwartych, niejasnych pytań; (c) unikanie stosowania metafor, ironii, wieloznacznych pojęć; (d) sprawdzanie, czy komunikaty zostały przez dzieci zrozumiane; dostosowanie tempa wygłaszania poleceń i komunikatów do możliwości koncentracji uczniów; (e) monitorowanie koncentracji uwagi uczniów na poleceniu i wykonywaniu czynności; (f) stosowanie schematów graficznych, rysunkowych jako instrukcji; (g) używanie nieskomplikowanych struktur gramatycznych; (h) wykorzystywanie konkretnych przedmiotów – pomocy, pozwalających na wielozmysłowe poznanie i zrozumienie treści; (i) w czasie realizacji podstawy programowej uwzględnić trudności uczniów w rozumieniu i zinterpretowaniu: kontekstu społecznego, treści emocjonalnych, wielowątkowości i kilku perspektyw opisywanych wydarzeń.

Bardzo często uczniowie z zespołem Aspergera mowę wykorzystują w sposób instrumentalny – przekazują lub zdobywają daną informację, ale niekoniecznie czują potrzebę podtrzymania rozmowy.

W codziennej pracy z uczniami z zespołem Aspergera widoczne są także ich trudności w zakresie dostosowania formy wypowiedzi do kontekstu społecznego/sytuacyjnego. Przejawia się to najczęściej skracaniem dystansu podczas rozmowy z osobą dorosłą, brakiem śledzenia toku wypowiedzi innych. Widoczna jest także częsta zmiana tematu podczas rozmowy, kiedy temat jest „niewygodny” dla uczniów z zespołem Aspergera. Zdarza się także, że dziecko skraca dystans z nauczycielem, zwracając się do niego po imieniu, zaś w sposób formalny do kolegów z klasy (Kozdroń, 2015).

Przykład: Uczeń podczas zajęć mówi do nauczyciela wspomagającego: *Boże, nie mogę się skupić, bo jesteś taka piękna po prostu....* (znaczy: pani jest taka piękna), *A ja dziś na śniadanie mam ciasto z rodzynkami. A ja jadę na wystawę lego we wtorek.*

Pojawiały się często także liczne pytania niemające związku z głównym tematem zajęć.

Przykład: *Kiedy ministerstwo zmieni uchwałę i zaczną solić zupę w szkole? A za ile dni będzie festiwal pieśni patriotycznej?*

Dość powszechna u uczniów bywa także skłonność do przerywania rozmowy lub komunikowanie czegoś jednocześnie z rozmówcą.

Przykład: Podczas lekcji, kiedy nauczyciel prowadzi zajęcia, uczeń z zespołem Aspergera inicjuje rozmowę z kolegą: *Czy ty nie uważasz, że zadawanie prac domowych to kompletna głupota...? Co masz dziś na drugie śniadanie?*

Uczniowie z zespołem Aspergera nie potrafią dostrzegać związków między wydarzeniami. Interpretowanie związków frazeologicznych, metafor może generować brak zrozumienia. Ich wypowiedzi są bardzo często nieukierunkowane na odbiorcę. Potrafią przytoczyć dokładnie zapamiętany/usłyszany fragment wypowiedzi, jednakże bez jej zrozumienia.

Uwzględniając specyfikę postrzegania świata przez uczniów z zespołem Aspergera, zauważa się wybiórcze dostrzeganie elementów, szybką przerzutność uwagi, brak współpracy między zmysłami, co w konsekwencji daje wycinkowy odbiór rzeczywistości i prowadzi do znacznego utrudnienia w zakresie formułowania i odbierania informacji (Korendo, 2013).

Przykład: Nauczyciel podczas zajęć pokazuje uczniowi z zespołem Aspergera obrazek z płaczącym niemowlakiem: Uczeń próbuje uciec z klasy, bo mu przykro, że dziecko płacze, a on nie wie, dlaczego. Prosi nauczyciela: *Niech pani schowa tę kartę, chcę stąd uciec.*

Niestosowny do sytuacji ton głosu i gestykulacja oraz długie monologi na wybrany temat mogą spowodować niechęć nawet u najbardziej cierpliwych słuchaczy. „W kontaktach z innymi osoby takie są nietaktowne, nie potrafią inicjować, podtrzymać i we właściwy sposób zakończyć rozmowy” (Kraszewska-Orzechowska, 2007, s. 53).

Przykład z zajęć z wychowania fizycznego: Uczeń mówi, że nie będzie grał, bo nikt nie poda mu piłki, że to bezsensowna gra, i odchodzi od grupy.

W zakresie komunikacji często jako trudność można wskazać także brak umiejętności rozpoczynania i kończenia wypowiedzi, prowadzenia rozmowy, a także aktywnego uczestniczenia w niej (Attwood, 2006; Pisula 2015; Charbicka, 2015).

Cechą charakterystyczną komunikacji uczniów z zespołem Aspergera jest także „perfekcjonizm wypowiedzi”, czyli posługiwanie się językiem literackim, dobieranie zwrotów niekiedy zupełnie niepasujących do sytuacji komunikacyjnej, które mogą być zapożyczone od ulubionego bohatera z ulubionej gry komputerowej lub filmu. Bywa też, że uczniowie sprawiają wrażenie przemądrzałych (por. m.in.: Firth, 2005; Attwood, 2006; Pisula, 2015).

Przykłady zachowań komunikacyjnych obrazują zasoby komunikacyjne (sprawność komunikacyjna i kompetencje komunikacyjne) przyszłych uczniów z zespołem Aspergera i mogą mieć wpływ na ocenę ich gotowości szkolnej oraz możliwości realizacji podstawowych umiejętności szkolnych. Co więcej, mogą warunkować realizację zadań wynikających z podstawy programowej, jednak nie decydują o gotowości edukacyjnej ucznia na ostatecznym poziomie. Bywa, że istnieje wysoka korelacja między gotowością szkolną a ujawnianymi trudnościami komunikacyjnymi, wynikającymi z danego rodzaju zaburzenia, zaś niska zależność między rozwojem społecznym i intelektualnym nie może sprowadzać się tylko do wyznaczników gotowości szkolnej, ale stanowi całościowy i złożony obraz funkcjonowania ucznia z zespołem Aspergera w pierwszych latach nauki w szkole.

Poszczególne wyznaczniki zasobów komunikacyjnych (m.in. indywidualne zróżnicowanie komunikacyjne, posiadane umiejętności, sposoby, style komunikowania) powinny być podstawą do przeprowadzenia funkcjonalnej oceny komunikacji (Konieczna, Marcinkowska, Smolińska, 2017). Wspieranie rozwoju komunikacji dziecka z zespołem Aspergera wymaga przeprowadzenia ogólnej oceny umiejętności komunikacyjnych ujawnianych przez uczniów. Dodatkowo istotna jest ocena stosowanych sposobów i stylów komunikowania w konkretnych kontekstach sytuacyjnych. Można przyjąć, że kontekst sytuacyjny wynika z rodzaju aktywności, w której uczestniczy dziecko (Konieczna, Marcinkowska, Smolińska, 2016a). Ze względu na specyficzny sposób funkcjonowania uczniów z zespołem Aspergera pomoc środowiska jest wskazana i konieczna.

Istotny jest także wiek rozpoczynania przez dziecko z zespołem Aspergera nauki w szkole. W poszczególnych krajach jest on zróżnicowany, co w sposób oczywisty utrudnia formułowanie jednolitej definicji gotowości szkolnej tej grupy uczniów. Opracowania w tym zakresie doprowadziły do następującego ujęcia gotowości szkolnej. Odnosi się ono do takiego stadium rozwoju dziecka, w którym może ono uczyć się czegoś nowego z łatwością i bez napięcia emocjonalnego oraz osiągać sukces edukacyjny z uwagi na to, że wysiłki nauczyciela przynoszą zadowalające rezultaty (Wilgocka-Okoń, 1999). Stąd też można odnieść wrażenie, że do dokonania oceny gotowości szkolnej nie wystarczy tylko ocena rozwoju poszczególnych sfer. Dużą rolę odgrywa środowisko dziecka, jako czynnik organizujący proces zdobywania indywidualnych doświadczeń i rozwijania zasobów komunikacyjnych, a także proces diagnozy poszczególnych aspektów funkcjonowania dziecka.

Dokonując oceny gotowości szkolnej u dzieci z zespołem Aspergera, należy brać pod uwagę ich specyfikę funkcjonowania. Ponadto należy uwzględnić diagnozę medyczną z uwagi na pewne specyficzne zachowania – szczególnie w zakresie komunikacji i funkcjonowania społecznego.

Jak podkreśla Helen Bee (2004, s. 320), doświadczenia w relacjach z szerszym światem społecznym na początku nauki szkolnej mogą mieć silniejszy wpływ na dalsze funkcjonowanie niż zachodzące w tym samym czasie zmiany poznawcze. Najważniejszym wynikiem działań nauczycieli i specjalistów związanych z nauką szkolną oraz uczestnictwem w grupie rówieśniczej jest wykształcenie u dziecka poczucia kompetencji i pozytywnej, realistycznej samooceny, które umożliwią mu wejście w okres dorastania ze świadomością własnych możliwości i zasobów.

Podsumowanie

Gotowość szkolna (gotowość do podjęcia nauki) ucznia z zespołem Aspergera jest efektem zachodzących działań wielu współzależnych komponentów. Przede wszystkim zespołu cech psychofizycznego rozwoju, środowiska rodzinnego oraz wpływów wychowawczych instytucji, w których przebywało dziecko. To rezultat długotrwałych procesów dokonujących się w rozwoju dziecka oraz jego świadomości. Zatem można uznać, że gotowość szkolna ucznia z zespołem Aspergera, jak i uczniów rozwijających się w normie, jest efektem powiązanych ze sobą procesów: procesu dojrzewania i opanowywania określonych kompetencji oraz procesu uczenia się (działania celowego i świadomie nastawionego na kształtowanie właściwości dziecka).

Podsumowując rozważania na temat pojęcia gotowości dziecka z zespołem Aspergera do pełnienia roli ucznia i do uczenia się w kontekście posiadanych zasobów komunikacyjnych, można stwierdzić, iż gotowość szkolna wyraża się poprzez dynamiczny proces rozwoju pełnomocności dziecka. Związany jest on z warunkami i potrzebami osobniczymi, a także preferencjami instytucjonalno-środowiskowymi jako spójnymi elementami przyrostu kompetencji. Determinują one efektywne uczenie się w szkole, w tym zasoby komunikacyjne nie tylko samego dziecka, lecz także osób wchodzących z nim w określone relacje.

Postulaty, które muszą zostać spełnione, aby dziecko z zespołem Aspergera osiągnęło gotowość szkolną, mieszczą się w całym „wachlarzu zależności”, zarówno w obszarze biologicznym, psychicznym, jak i emocjonalnym dziecka we współpracy z rodziną, instytucją (przedszkolem, szkołą) i dalszym środowiskiem, nadając znak gotowości wszystkim wyróżnikom. Zawarte są tu również elementy związane z empatycznym rozumieniem dziecka i kształtowaniem u niego empatii jako zdolności koniecznej do współdziałania i współtworzenia. Gotowość dziecka do podjęcia nauki w szkole nie może być rozpatrywana tylko z perspektywy uwarunkowań dziecięcego uposażenia. Przede wszystkim dlatego, że byłoby to duże uproszczenie i trywializacja zdarzenia rozwojowego. Szeroki zakres wyznaczników gotowości uczniów z zespołem Aspergera odnosi się do całego układu czynników wynikających ze specyfiki zaburzenia, których świadomość generuje podejmowanie celowych działań wobec dziecka. Można wskazać działania instytucji i oferowane przez nie formy wsparcia tej grupy uczniów, które przyczynią się do kształtowania gotowości szkolnej na każdym poziomie edukacji w kontekście istniejących regulacji prawnych i wymogów formalnych. Gotowość instytucjonalna warunkuje bowiem w pewnym stopniu gotowość szkolną dziecka z zespołem Aspergera.

Bibliografia

- Attwood, T. (2006). *Zespół Aspergera*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A. (1985). Poziom i struktura gotowości do czytania i pisania u dzieci w wieku przedszkolnym. *Studia Pedagogiczne*, 48, 171–189.
- Charbicka, M. (2015). *Dziecko z zespołem Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Czelakowska, D. (2012). *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Diagnostyczny i statystyczny podręcznik zaburzeń psychicznych – podręcznik z klasyfikacją zaburzeń psychicznych DSM-5*. Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne.
- Firth, U. (2005). *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Góralczyk, E. (2008). *Moje dziecko w szkole: poradnik dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: CMPPP.
- Hurlock, E.B. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Jarosz, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klim-Klimaszewska, A. (2012). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Erica”.
- Koniczna, I., Marcinkowska, B., Smolińska, K. (2016a). Model of communication competences children with Asperger’s syndrome. *Actual Problems of the Correctional Education, Kamyalnets-Podilsky „Medobory – 2006”, Issue 7, 215–232*.
- Koniczna, I., Marcinkowska, B., Smolińska, K. (2016b). Zachowania komunikacyjne ujawniane przez dzieci z zespołem Aspergera w sytuacjach szkolnych. *Actual Problems of the Correctional Education, Kamyalnets-Podilsky „Medobory – 2006”, Issue 8, 167–180*.
- Koniczna, I., Marcinkowska, B., Smolińska, K. (2017). Od etykietowania do zrozumienia – komunikowanie się dziecka z zespołem Aspergera w środowisku szkolnym. W: B. Antoszevska, I. Myśliwiczek (red.), *Jest człowiek z niepełnosprawnością – Pola refleksji* (s. 145–157). Olsztyn: Wydawnictwo Silva Rerum.
- Korendo, M. (2013). *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*. Kraków: Wydawnictwo Omega Stage System.
- Kozdroń, A. (2015). *Zespół Aspergera. Zrozumieć aby pomóc*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Krasowicz-Kupis, G. (2006). *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatków. Doradca nauczyciela sześciolatków. Materiały metodyczne dla nauczycieli opracowane w wyniku projektu Badanie gotowości szkolnej sześciolatków zrealizowane w CMPPP*. Warszawa: CMPPP.
- Kraszewska-Orzechowska, A. (2007). Zachowania dzieci z zespołem Aspergera i proponowane formy pomocy. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, XX, 43–55.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (2008) – rewizja 10*. World Health Organization.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pisula, E. (2015). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Gdańsk: GWP.
- 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. 2017, poz. 356.
- Wiatrowska, L. (2013). Dylematy wokół podstawowych pojęć. W: L. Wiatrowska, H. Dmochowska (red.), *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Wilgocka-Okoń, B. (1998). Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy prognozy szkolnego. W: D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), *Dylematy wczesnej edukacji*. Olsztyn: Wydawnictwo WSP.
- Wilgocka-Okoń, B. (1999). Gotowość szkolna a uczenie się w przedszkolu. *Wychowanie w Przedszkolu*, 3, 163–167.

COMMUNICATION CAPACITIES IN STUDENTS WITH ASPERGER SYNDROME AS (UN)NECESSARY COMPONENTS OF READINESS FOR SCHOOLING

Abstract

The preschool period is a peculiar stage of child speech and language development in terms of both quantity and quality. Children's vocabulary increases and the semantic aspect of the words they use extends. Preschool-aged children should make utterances that are relevant to the situation and also know specific grammatical rules. This proves their maturity in this area. The quality of speech and language development shows mainly in children's ability to communicate with different people – both peers and adults. Making fluent utterances becomes noticeable in children's school readiness.

School readiness results from children's experiences collected thanks to their own activities as well as thanks to the learning received from educational institutions (preschool, school, counseling center) and the family. According to this approach, school readiness can be understood as the preparedness of the child with Asperger syndrome for academic tasks. The literature lacks studies on school readiness in students with Asperger syndrome. School readiness is presented with reference to the developmental norm, taking into account children's biological maturity and, at the same time, the readiness of appointed institutions and communities to support children's capacities in individual areas. In the role of students, experiencing the world in purposely designed (academic) situations, children with Asperger syndrome may encounter difficulties.

The article discusses the concept of school readiness and its components in the context of communication capacities in students with Asperger syndrome. Theoretical approaches to the elements of school readiness presented are expanded with examples of various situations in which children with Asperger syndrome showed their communication skills. The situations described in the article come from observations made as part of the authors' research on support for students with autism spectrum disorders in academic situations.

Keywords: Asperger syndrome, school readiness, communication capacities in students with Asperger syndrome

AKBOTA N. AUTAYEVA
https://orcid.org/0000-0003-4736-3004
akbota-n@mail.ru
AKMARAL K. SATOVA
https://orcid.org/0000-0002-2537-7184
satova57@mail.ru
LAURA A. BUTABAYEVA
https://orcid.org/0000-0002-3758-8624
butabaeva_laura@mail.ru
Abai Kazakh National Pedagogical University
(Almaty, Kazakhstan)
EWA M. KULESZA
https://orcid.org/0000-0002-2915-878X
The Maria Grzegorzewska University, Warsaw
ekulesza@aps.edu.pl

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0013.1383
Data wpływu: 20.12.2018
Data przyjęcia: 24.01.2019

EVALUATION OF SCHOOL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – A PRELIMINARY STUDY¹

In the first part of the article, the authors present new regulations in Kazakhstan that oblige teachers to monitor students' academic achievements; they also draw attention to problems relating to the evaluation system for students with special educational needs in inclusive education. This gave grounds for undertaking research with the aim to analyze foreign experiences (in selected countries) and reflect in detail on the student evaluation system in Kazakhstan.

In the next part of the article, the authors briefly outline Australian solutions and then provide a more detailed description of Polish and Russian solutions. A special focus is given to the analysis of the Kazakh system monitoring academic achievements in students with special educational needs, and both positive changes and the need to develop new systemic solutions are pointed out. The authors have found that I. Altynsarin National Academy of Education developed psychological and pedagogical approaches (student-centered, activity-based, and health-saving), pedagogical conditions, tasks, and functions of criterial evaluation of educational achievements, and requirements for a system of criterial evaluation of educational achievements of young students with special educational needs in an inclusive environment.

At the same time, the questions concerning the procedure for evaluating individual achievements, the selection of methods, forms, means, and conditions of assessment as well as the consideration of personal indicators and the teacher's professional and psychological readiness to participate in the assessment of students' achievements have not been answered. That is why it is necessary to continue research on the process monitoring academic achievements in students with SEN that would result in creating a system to evaluate the performance of students with SEN, taking into consideration the Kazakh solutions and best practices as well as other countries' experiences.

Keywords: student, special educational needs, school achievements, evaluation, monitoring

¹ The article was prepared as part of the Committee of Science of the Ministry of Science and Education of the Republic of Kazakhstan grant, number AP05130202 (<http://is.ncste.kz/object/view/30202>).

Problem statement

In accordance with the Law of the Republic of Kazakhstan “On Education,” monitoring student achievement is an integral component of the education system and is defined as systematic observation, analysis, assessment, and forecast of the state and dynamics of changes in the results and conditions of educational processes (*System of...*, 2016).

According to the state obligatory educational standard in general elementary and secondary education of the Republic of Kazakhstan, the National Action Plan for the development of functional literacy in schoolchildren, and the State Program for the Development of Education in the Republic of Kazakhstan for 2016–2019, educational achievements include the planned learning outcomes of students at a given level of general education (*System of...*, 2016).

Evaluating student achievements is a difficult pedagogical problem, especially in the case of students with special needs. As the researchers point out, the traditional (usually five-point) grading system for evaluating students’ school achievements has drawbacks (Bespalko, 1989; Klarin, 1989; *System of...*, 2016):

- There are no clear criteria for evaluating the achievement of the planned learning outcomes that are understandable to students, parents, and teachers;
- The teacher gives a student a grade, focusing on the average level of knowledge of the class as a whole, and not on the fulfillment of uniform criteria by each student;
- Grades given to students do not communicate any idea about students’ mastering specific elements of knowledge and skills for individual sections of the curriculum, which makes it impossible to determine the individual trajectory of education for each student;
- It is impossible to judge the quality of school education, including the quality of correctional/therapeutic and developmental work and the preparation of students with special needs for independent life in society, etc.

This creates an urgent need to develop and introduce a new system for evaluating educational achievements of students with special educational needs in Kazakhstan.

The goal of the study

A research project was conceived and funded as part of the Committee of Science of the Ministry of Science and Education of the Republic of Kazakhstan grant [AP05130202 (<http://is.ncste.kz/object/view/30202>)], its main aim being to develop a technology to manage the process of evaluating educational achievements of students with special educational needs. This aim will be achieved in a few stages.

In accordance with the overall goal, the first stage of our research includes a study of international and domestic experiences in evaluating educational achievements of students with special educational needs (SEN) and in the control procedure itself.

Foreign experiences in the evaluation process of school achievements of students with SEN

A comparative analysis of foreign systems for evaluating educational achievements provides different approaches to what is being taken into account and what is being evaluated in different education systems – Kazakh and foreign ones (Australian, Polish, and Russian).

For example, the evaluation criteria in Australia are more focused on the definition of students' competencies, which include – in addition to certain knowledge and skills – such qualities as initiative, willingness to cooperate, ability to work in a group, communication skills, ability to learn, think logically, select and use information, etc. In the Australian approach to the evaluation criteria, students' knowledge is not put first, but the ability to solve problems (Klarin, 1989).

The evaluation system for educational achievements of students with disabilities in Poland is very interesting (Kulesza, Butabayeva, & Satova, 2018). The evaluation of educational achievements of all students in Poland, including those with disabilities, is carried out on the basis of the Regulation of the Minister of National Education of June 10, 2015, on conditions and procedures for assessing, classifying, and promoting students in public schools. Based on this document, each institution creates an internal evaluation system, which is included in the Charter of the institution. In this case, all forms and methods of testing and evaluating educational achievements take into account the individual psychophysical features of the student.

This document regulates the organization of the evaluation of educational achievements of students. Thus, students with special educational needs in grades 1–3, like all other students, receive a descriptive assessment of their behavior and educational achievements.

Descriptive evaluation is oral or written information about student progress. This evaluation gives:

- a) The student – information about the results of his or her school activities, advice on how to overcome difficulties that arise; it motivates and strengthens faith in his or her own abilities;
- b) Parents – reliable, detailed information about the child, on the basis of which they will be able to take appropriate actions for his or her further development in a timely manner;
- c) The teacher – information about the level of the student's development at the moment of instruction and how effective the teacher's work with the student is.

Descriptive evaluation includes:

- A current assessment, which indicates the student's strengths and weaknesses and ways to support and improve the learning and functioning process in the classroom. It is formulated orally or in writing;
- A semiannual assessment, which is the result of a six-month observation; it contains recommendations for the student on the progress in learning as well as in socio-emotional development. The assessment in the form of a written commentary is addressed to the student and his or her parents;
- An annual assessment, which describes changes in the development of the student as a result of the implementation of the recommendations in-

cluded in the semiannual assessment. It has a diagnostic and informational nature, so that parents, having learned about its content, can best support the child in his or her further development. The annual assessment is formulated in the form of an oral comment.

Descriptive evaluation performs the following functions:

- diagnostic: gives an answer to the question of what changes have occurred in the development of the student;
- informational: indicates what the student has learned and what his or her contribution has been;
- correctional: answers the question what the student should work on, what to correct, change, or improve;
- motivational: spurs the student's desire for self-development, supporting the student's efforts and faith in his or her own strength and hope for success;
- development: involves both students and teachers, focusing on the student but also encouraging the teacher to change and improve.

At the general elementary education stage, all students in grades 4–8, including those with special educational needs, receive a subject grade on a scale of 1 to 6, where: 6 – excellent; 5 – very good; 4 – good; 3 – satisfactory; 2 – passing; and 1 – unsatisfactory.

Giving a grade, the teacher takes into account:

- the student's interest in the work and his or her participation in it;
- the student's strengths;
- methods of acquiring knowledge;
- independence in doing assignments;
- the possibility of extending working time;
- level of skills.

At the same time, the following criteria were adopted for assessing students with special educational needs, with the exception of students with moderate and profound intellectual disabilities and students with multiple disabilities:

- The student receives the "excellent" (6) or "very good" (5) grade when he or she has acquired the learning that goes beyond the basic level;
- The "good" (4) grade is given to a student who has mastered the content at a basic level;
- If the student's level of knowledge is lower than the basic level, he or she will receive the "satisfactory" (3) or "passing" (2) grade.

However, if a student has problems in meeting basic requirements for reasons beyond his or her control, such as low intellectual abilities or neglect (unfavorable living conditions), but he or she has the minimum knowledge and skills required for a given subject and tries to participate in the educational process, he or she deserves the "satisfactory" (3) grade.

In the case of a student's lack of independence, which requires constant help from the teacher, when he or she shows a fragmentary knowledge and a low level of skills, the "passing" (2) grade is given.

The "unsatisfactory" (1) grade is given to a student who cannot solve tasks of elementary difficulty, even with the help of the teacher, and his or her lack of knowledge and skills hinders further learning.

In special cases, taking into account the constraints associated with the dysfunction of the student, he or she can be awarded a grade in accordance with generally accepted grading criteria for contributing to the work.

In Polish schools, students' conduct is evaluated on a six-grade scale: a) exemplary, b) very good, c) good, d) acceptable, e) unacceptable, and f) reprehensible. Also students with special educational needs, except students with moderate and profound intellectual disabilities and students with multiple disabilities, whose conduct is evaluated differently, are graded according to this scale. In line with Polish law, each education and care institution creates its internal grading system. For example, analysis of the Internal Evaluation System used in the Special School Complex No. 17 in Gdynia shows that a three-grade scale is used to evaluate students' conduct in Grades 1 through 3: a) very good conduct, b) good conduct, and c) needs improvement. In upper grades, students' conduct is evaluated on a four-grade scale: a) exemplary conduct, b) very good conduct, c) good conduct, and d) acceptable conduct; the unacceptable and reprehensible conduct grades are not used (<http://zss17.org/wp-content/uploads/2015/02/WSO2013.pdf>).

Criteria for evaluating conduct and achievements of students with moderate and profound disabilities have been reasonably developed in Poland. Thus, it is determined that students with intellectual disabilities cannot be assessed using the current grading scale. Their level of development is assessed using a descriptive assessment, which is a kind of pedagogical diagnosis of student achievement. It has much in common with a description (describes the level of functioning) and judgment (contains the teacher's subjective, evaluative view on the quantity and quality of the observed changes). It is important that in Poland, even a small progress of students is rated positively, while the lack of progress is not subject to negative evaluation. Assessment of educational achievements is carried out systematically, is consistent and inseparable from the actions of each student and the instruction of the teacher. In this case, the student is constantly informed about the results of his or her work, which encourages him or her to continue the work and efforts. This information may be oral or written, and if necessary, graphic signs are used. In addition, the school organizes meetings with parents (guardians) to discuss the successes and difficulties of their son or daughter.

Thus, in Poland, the assessment of school achievements of students without and with special educational needs has two forms: qualitative (in oral or written form) and quantitative (on a scale from 1 to 6). Students with multiple disabilities and students with moderate and profound intellectual disabilities are evaluated according to other rules – only qualitatively on the basis of individual progress and work. In general, the purpose of testing and evaluation is to stimulate the development of the student, motivating him or her to take actions aimed at improving the functioning and an independent life in the future. A school assessment of students with intellectual disabilities serves to properly construct educational and therapeutic programs for the future (Kulesza, Autayeva, & Satova, 2018).

In Russia, the evaluation of the educational outcomes of students with SEN (for example, students with hearing impairments) is recommended at the completion of each level of education – not more often, since a learner with a hearing impairment may have his or her own – individual – rate of mastering educational content and the

standardization of planned educational outcomes in shorter periods of time is objectively impossible (*Federal State...*, 2011). The student can move up from grade to grade only under the condition of mastering the two components of education – the academic one, given by the Federal State Educational Standard of General Elementary Education (GEE), and the life competence regulated by the Federal State Educational Standard of the GEE for the hearing impaired and hard-of-hearing students.

According to the “academic” component, the requirements for the results of schooling given to children with hearing impairments, with cochlear implants, and hard-of-hearing children are comparable to the requirements for the results of schooling given to their healthy peers who have mastered the basic educational program of general elementary education of the Federal State Educational Standard (FSES).

These requirements include the following learning outcomes:

- personal, including students’ willingness and ability to self-develop, the development of motivation to learn, attitudes of students, reflecting their individual and personal positions, social competencies, personal qualities; the formation of the foundations of civic identity;
- meta-subject, including students’ mastering universal learning activities (cognitive, regulatory, and communicative), key competencies that form the basis of the ability to learn, and interdisciplinary concepts;
- subject-related, including the experience of learning that is specific to a given subject area to acquire new knowledge, transform, and apply it.

Students’ achievements are evaluated taking into account the specifics of the content of the subject areas, including specific subjects, and fully comply with the requirements of the Federal State Educational Standard of the GEE.

The subject of the final evaluation of students’ mastering the basic educational program of general elementary education is the achievement of subject and meta-subject results. In the final evaluation, there are two components:

- results of midterm assessments, reflecting the dynamics of students’ individual educational achievements and progress in achieving the planned results of mastering the basic educational program of general elementary education;
- results of final assessments in individual subjects that provide the basis for promotion to the next grade (*Federal State...*, 2011).

In the system of general education, a system of control and assessment of the quality of students’ educational results is relevant, the methodological basis of which is the technology of criterion-oriented learning by V.P. Bospalko (1989). Criteria-based assessment is interpreted as a process based on comparing students’ learning achievements with clearly defined, collectively developed criteria known to all process participants, corresponding to the goals and content of education, and contributing to the development of students’ learning and cognitive competence. The use of a criterion-oriented approach significantly increases the level of objectivity and reliability of the evaluation of students’ achievements, and also helps to provide feedback, allowing all participants in the educational process to see measurable criteria and learning outcomes.

Criteria-based assessment is carried out in accordance with the content of curricula, forms of control measures, students’ individual psychological and peda-

gical features, etc. The Russian approach seems to be interesting in the context of the search for criteria and components of the process of evaluating the school achievements of students with SEN.

Current Kazakh experiences in introducing the evaluation process for students' school achievements

One of the practical mechanisms for implementing the task of creating a national system for evaluating the quality of education was the introduction of the External Assessment of Academic Achievement (EAAA) in 2012 in Kazakhstan – a selective monitoring survey of students in grades 4 and 9 and 2nd-year students of higher education institutions (*Evaluation and Analysis of...*, 2014).

At present, the EAAA is an important element of the national education quality evaluation system being formed in Kazakhstan. The experience gained over the period of its implementation (from March 2012 to the present) has been actively used to improve this – in general, a new way for the education system of the country – type of evaluation of students' educational achievements. The researchers note that the practice of conducting monitoring surveys of students' educational achievements in Kazakhstan prior to the introduction of the EAAA was sporadic and was initiated, as a rule, in various international projects (*Evaluation and Analysis of...*, 2014).

However, even today, the EAAA and other forms of evaluation used to monitor educational attainments of the Kazakhstan sample are organized mainly based on the knowledge approach. Where knowledge is dominant, evaluation is based on regulatory criteria, generally accepted rules, and high frequency of control, where the overall grade is presented as the arithmetic average of current grades, and a five-point grading scale is used. At the same time, colleges have the right to independently set the criteria for the current evaluation but are not able to formulate them so that they go beyond the knowledge conceptual framework.

As we can see, the existing forms for evaluating students' educational achievements do not allow the creation of an effective evaluation system at the national level. All this testifies to how important it is in the current control system of students' educational achievements to have clear "criteria" that emanate from clearly formulated "goals" at the national level, where "indicators" are developed and "activities" are improved. Such an approach would create a "data collection" mechanism, where each teacher would have the opportunity to use analytical materials on current assessments, results of past exams, and instructions for improving students' academic performance. Thus, the analysis performed allows us to speak about the absence of a clear goal, objectives, results, indicators, and verification tools at the national level to track those activities that are spelled out in the Model Rules for the ongoing monitoring of academic achievements.

The development of new education standards and the updating of the content of education currently being implemented in the Republic of Kazakhstan revealed scientific and methodological problems associated with the system for evaluating students' educational achievements (learning outcomes). One of these problems is the scientific and methodological support of the process of evaluating the educational achievements of students with special educational needs.

Analysis of the existing practice in evaluating the educational achievements of students with special educational needs in the Republic of Kazakhstan allowed us to identify the imperfections of the management and monitoring of educational achievements (learning outcomes, learning success) in special and inclusive education:

- The external evaluation of educational achievements does not allow for the timely identification and support for students with low academic performance, who in most cases are students with SEN;
- The five-point grading system does not reflect the real level of students' knowledge; it does not allow development of an individual learning path, taking into account the existing difficulties, to motivate students to eliminate gaps in the assimilation of the curriculum;
- Final exams do not measure language competence, do not provide for the assessment of the level of formation of skills in 21st-century schoolchildren which are necessary in a non-permanent, uncertain, complex, and changing world;
- The lack of a clear regulatory and methodological basis for conducting current assessments is the cause of the unsystematic nature of the procedure and its content;
- Analysis showed that individual educational organizations "initiate" redundant assessment procedures, which are also not systematic and not regulated at the republican level. Accordingly, such an assessment (for example, an assessment of knowledge at the beginning of education) is not provided with the necessary methodological basis;
- The toolkit for evaluating educational achievements requires substantial re-formatting, etc.

Analysis of this problem in the Republic of Kazakhstan shows that studies were carried out mainly in relation to students with standard educational needs, without visible limitations in academic potential. And there is only one study on the evaluation of school achievements in students with special needs conducted by the National Scientific and Practical Center of Correctional (Special) Pedagogy under the auspices of I. Altynsarin National Academy of Education (NAE) in the Republic of Kazakhstan (*System of...*, 2016). The results were published on the website of the MES RK in the form of *Methodological Recommendations on the System of Criteria-Based Assessment of the Educational Achievements of Children with Disabilities* (<https://www.nao.kz/blogs/view/2/699>). At the same time, this study applied only to students with impaired intellectual development.

Findings and reflections

The result of the first stage of our research, which included the international and domestic experiences and the control procedure, was the development of the main components of the process control technology for assessing educational achievements in students with special educational needs. The following components of the learning achievement assessment process management technology were identified:

1. Conceptual – includes: a) the objectives and principles of the process of evaluating the educational achievements of students with SEN, and b) the regulatory framework of this process;

2. Informative – includes: a) criteria for evaluating students' educational achievements, and b) the content of the achievements of students with SEN, formulated in the form of educational and personal competencies;
3. Procedural – includes a description of the methods, tools, forms, and conditions for organizing the evaluation of the educational achievements of students with SEN;
4. Personal – includes a) the motives, interests, and inclinations of the student with SEN, b) the capabilities of the student with SEN, and c) the professional competence of teachers.

Analysis of relevant sources shows that the first and second components are fairly fully reflected in the regulatory framework of the education system of the Republic of Kazakhstan, as students with SEN – excluding those with intellectual disabilities – master the school education standards.

Thus, according to the criteria-based assessment system recommended by I. Altynsarin NAE, seven key competencies should become the results of the educational process of students. The key competencies characterize students as complete individuals with a well-formed worldview, life position, and the trajectory of individual development. These include:

1. Social competence, manifested in the ability to interact socially;
2. Personal competence, manifested in self-knowledge, the development of personal qualities necessary for a modern person; in the awareness of one's role in society and comprehension of purpose; in the ability to make the right decisions in the current situation; in pursuit of self-education, self-realization, and self-development;
3. Civic competence, manifested in active citizenship and high patriotic feelings; in readiness to serve the Motherland and protect its interests; ability to assess the ongoing social events, to make decisions in a variety of life situations, taking into account the interests of the state, respect for history, culture, traditions, and other values of the Kazakh people and other ethnic groups living in Kazakhstan;
4. Management competence, meaning the ability to make decisions in various life situations; use of knowledge in practical activities, creative processing of the information received;
5. Information competence, manifested in the ability to independently search for, analyze, process, classify, synthesize, transform, use, store, and transmit information, use it in educational activities;
6. Technological competence, reflected in the ability to apply modern information and communication technologies in the design of research in the framework of educational and research activities;
7. Communicative competence, manifested in the ability to productively communicate verbally and in writing in the Kazakh, Russian, and English (foreign) languages (Klarin, 1989; *System of...*, 2016).

At present, I. Altynsarin NAE has developed psychological and pedagogical approaches (student-centered, activity-based, and health-saving), pedagogical conditions, tasks, and functions of criteria-based assessment of educational achievements, and requirements for a system of criteria-based assessment of

educational achievements of young students with special educational needs in an inclusive environment (*System of...*, 2016). At the same time, the questions concerning the procedure for evaluating individual achievements, the selection of methods, forms, means, and conditions of assessment as well as the consideration of personal indicators and the teacher's professional and psychological readiness to participate in the assessment of students' achievements are not represented in the documents.

Therefore, at the second stage of our research, the task is to develop a procedural component of the technology for managing the process of evaluating educational achievements: selecting methods, forms, means, and conditions for evaluating educational achievements of students with special educational needs, taking into account the individual psychological and pedagogical characteristics of students.

In our opinion, the main methodological principle in selecting methods, forms, means, and conditions for evaluating educational achievements is to obtain objective and reliable information about the performance level of students with special educational needs, which is ensured by using criteria that take into account the heterogeneity of students in the class according to their educational abilities, and providing the opportunity to have an individual learning outcome. Education received by schoolchildren is recognized as quality education if its results correspond to operational goals, which are focused on the zone of the student's potential development. Therefore, evaluation should take into account the degree of advancement of a particular student and stimulate the process of his or her learning.

Summary

The analysis allowed us to formulate a number of conclusions:

1. Evaluation of educational achievements (learning outcomes) is an integral part of all educational systems in world practice and has a goal, i.e., is aimed at ensuring the quality of education;
2. The main principle of the existing systems evaluating educational achievements of students abroad is the involvement of teachers and students and their parents (legal representatives) in assessment activities;
3. In European countries, criteria-based assessment is applied to the procedure for monitoring the achievements of students with SEN as well as students in general;
4. In Russia, assessment of the educational outcomes of students with SEN (for example, students with hearing impairments) is recommended at the completion of each level of education – not more often, since a learner with a hearing impairment may have his or her own – individualized – pace in covering the educational content and standardization of the planned learning outcomes. At the same time, the requirements for learning outcomes of schoolchildren with hearing impairments, with cochlear implants, and hard-of-hearing children in terms of the “academic/school” component are comparable to the requirements for learning outcomes of healthy peers who have mastered the basic educational program of FSES general elementary education;
5. Psychological and pedagogical research has highlighted various aspects of evaluation: its nature, role, and functions, the structure of the teacher's assess-

ment activities, and others. But such aspects as the development of a unified system of evaluation criteria for students' academic achievements, the subjectivity of grades, the influence of the personal characteristics of teachers and students on grades have not been addressed. We believe that if these issues are not solved, it is difficult to successfully accomplish the task of personal development.

References

- Bespalko, V.P. (1989). *The components of pedagogical technologies*. Moscow: Pedagogy. pp. 192. Original spelling: Беспалько В.П. «Слагаемые педагогической технологии», М., «Педагогика», 1989. 192с. Retrieved from <http://www.alleng.ru/d/ped/ped020.htm> [Accessed: 15.12.2018].
- Evaluation and analysis of educational reforms (based on the material of the assessment system of the Republic of Kazakhstan). Analytical review.* (2014). Astana.
- Federal State Educational Standard of General Elementary Education* approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Russia of October 6, 2009, No. 373; as amended by the Order of November 26, 2010, No. 1241, and the Order of September 22, 2011, No. 2357.
- Klarin, M.V. (1989). *Pedagogical technology in education process (foreign experience analysis)*. Moscow. Original spelling: Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта). М., 1989.
- Kulesza, E.M., Autayeva, A.N., & Satova, A.K. (2018). The legal basis for the education and assessment of students with special educational needs in Poland. *Bulletin of Adukatsyi*, 10, 18–24. Original spelling: Кулеша Э.М., Аутаева А.Н., Сатова А.К. (2018). Правовая основа обучения и оценки учащихся с особыми образовательными потребностями в Польше. *Вестник Адукацыи*, 10, 18–24.
- State Program for the Development of Education in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020*. Original spelling: Государственная Программа развития образования в РК на 2011–2020 годы. Retrieved from: http://www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo/gosudarstvennaja_programma_razvitija_obrazovaniya/gosudarstvennaja_programma_razvitija_obrazovaniya_respubliki_kazakhstan_na_2011_2020_gody/; <http://www.mzsr.gov.kz> [Accessed: 01.12.2018].
- System of criteria-based assessment of academic achievements of students with special educational needs in terms of inclusive education. Toolkit.* (2016). Astana: I. Altynsarin NAE. pp. 55. Original spelling: Система критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Методическое пособие. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2016. 55 с. Retrieved from <https://www.nao.kz/blogs/view/2/699> [Accessed: 01.12.2018].

EWALUACJA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI – BADANIA WSTĘPNE

Abstrakt

We wstępie artykułu przedstawiono nowe uregulowania prawne w Kazachstanie, które obligują nauczycieli do monitorowania osiągnięć szkolnych, a także zasygnalizowano problemy związane z systemem oceniania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyj-

nymi w nurcie edukacji włączającej. Stanowiło to uzasadnienie do podjęcia badań, których celem była analiza doświadczeń zagranicznych (wybranych krajów) oraz pogłębiona refleksja dotycząca systemu ewaluacji szkolnej uczniów w Kazachstanie.

W kolejnej części scharakteryzowano pokrótce rozwiązania australijskie, natomiast bardziej szczegółowo opisano rozwiązania polskie i rosyjskie. Dużo uwagi poświęcono analizie kazachskiego systemu monitorowania osiągnięć szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wskazując na pozytywne zmiany, jak i na konieczność opracowania nowych systemowych rozwiązań. Stwierdzono, że w National Academy of Education imienia I. Altynsarin opracowano model psychologiczno-pedagogicznego podejścia (koncentracja na uczniu, koncentracja na aktywności i koncentracja na ochronie zdrowia), pedagogiczne uwarunkowania ewaluacji, zadania i funkcje kryterialnej oceny osiągnięć edukacyjnych oraz wymagania odnośnie do systemu kryterialnej oceny osiągnięć szkolnych młodszych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w środowisku inkluzyjnym.

Jednocześnie pytania dotyczące procedury ewaluacji indywidualnych osiągnięć ucznia, doboru metod, form, narzędzi i warunków ewaluacji, jak również wskaźników personalnych (osobowych), w tym także profesjonalnej i psychologicznej gotowości nauczycieli do uczestniczenia w ocenie osiągnięć uczniów, pozostają bez odpowiedzi. Dlatego też konieczne jest kontynuowanie badań nad procesem monitorowania osiągnięć szkolnych uczniów ze SPE, efektem których byłoby stworzenie systemu ewaluacji osiągnięć ucznia ze SPE uwzględniającego kazachskie rozwiązania i dobrą praktykę, a także doświadczenia innych krajów.

Słowa kluczowe: uczeń, specjalne potrzeby edukacyjne, osiągnięcia szkolne, ewaluacja, monitorowanie

WSPÓLNOTY L'ARCHE, ICH POWSTAWANIE I FUNKCJONOWANIE – SIŁA SŁABOŚCI

W 1964 r. ubiegłego wieku Kanadyjczyk, świecki teolog katolicki i filozof, oficer marynarki wojennej Jean Vanier podjął decyzję o zamieszkaniu z dwójką niepełnosprawnych intelektualnie mężczyzn w małej miejscowości Trosly we Francji. Tak opisał to po latach: „Zapytałem Raphaela i Filippe, czy nie zechcieliby zamieszkać razem ze mną. Akurat mogłem kupić mały domek na północy Francji. Był dość zniszczony, nie było łazienki, jedynie kurek z wodą. Nie było ogrzewania, a z początku również elektryczności. I zamieszkaliśmy tam we trzech. Gotowałem – a więc jedliśmy dość kiepsko (bo z pewnością gotowanie nie jest moją specjalnością). Ale wszystko robiliśmy razem. Połowę czasu spędzaliśmy na brudzeniu domu, a drugą na sprzątanii. Mniej więcej tak wygląda życie w Arce. To rzeczywistość ludzkiego życia. Pracowaliśmy trochę – o ile można nazwać to pracą – w ogrodzie, robiliśmy zakupy w miasteczku. I jak zawsze bywa, gdy ludzie mieszkają pod jednym dachem – kłóciliśmy się. Uczyliśmy się przebaczać. Uczyliśmy się śmiać i świętować życie. I razem się modliliśmy. Stopniowo odkrywałem, że Raphael i Filippe czegoś ode mnie się domagają. Nie chcieli żyć z byłym oficerem marynarki, który uważał, że ma prawo rządzić. Nie chcieli mieszkać z dawnym profesorem filozofii, który uważał, że coś wie. Chcieli mieszkać z przyjacielem. To była taka prosta prawda” (Vanier, 2008, s. 59–60). Właściwie wspólnoty L'Arche funkcjonują nadal według powyższego wzoru, oczywiście zmieniły się standardy domów ale sedno pozostaje niezmiennie – „chcieli mieszkać z przyjacielem, to była taka prosta prawda”.

Z czasem okazało się, że pomysł Jeana Vaniera jest wartościowym sposobem na życie nie tylko dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zaczęli pojawiać się kolejni ludzie, którzy w proponowanej przez niego formie życia widzieli głęboki sens i miejsce dla siebie. Dziś, ponad pięćdziesiąt lat od decyzji Jeana, wiemy, że był to początek ogromnej zmiany w postrzeganiu niepełnosprawności w ogóle. Obecnie, na wzór pierwszego domu w Trosly, działa około 150 wspólnot na całym świecie zrzeszonych w Międzynarodowej Federacji L'Arche. Wspólnoty powstały w różnych kontekstach kulturowych i religijnych na sześciu kontynentach, zarówno w krajach bogatych, jak USA, Francja, Kanada, Australia, jak i w najbiedniejszych, jak Honduras, Haiti, Bangladesz, Zimbabwe (www.larche.org.pl). Również w Polsce istnieje kilka domów Federacji zrzeszonych pod nazwą Fundacja L'Arche z siedzibą w Śledziejowicach. Śledziejowice pod Krakowem to, podobnie jak Trosly we Francji, niewielka wieś, gdzie w 1981 r. powstał

pierwszy dom L'Arche w Polsce, miejsce to zwykle się nazywać Arką. Zaskakujące jest podobieństwo powstania pierwszego domu w Śledziejowicach i powstanie pierwszego domu w Trosły. „Budynek był bez kanalizacji i trzeba było od razu rozpocząć remont. Helenka [pierwsza mieszkanka z niepełnosprawnością intelektualną] była z nimi [Bożeną i Wandą, założycielkami wspólnoty]. Warunki były spartańskie, ale one dzielnie wszystko znosiły. Gdy remontowano dach i zerwano strop, spały pod gołym niebem. [...] Bożena pamięta, że właściwie nie miały z czego żyć, nic nie miały. Wanda dawała na Arkę całą swoją bardzo niską rentę, pomagali im przyjaciele, asystenci pracowali zupełnie za darmo. [...] W pewnym momencie zaczęła się tworzyć grupa osób wspierających. Miały problem z ogrzewaniem, nie było centralnego i paliły w piecach. Przyjeżdżali asystenci, pomagali, stworzyło się zaplecze ludzi bardzo dobrych i rzetelnych. Tak właśnie organizuje się wspólnoty Arki [...] Byli to życzliwi dobrzy ludzie, którzy mimo że mieli swoje zajęcia zawodowe i rodzinne, to jeszcze podjęli się wspierania wspólnoty” (Adamik, 2011, s. 15–19). Z trzyosobowej grupki zrodziła się z czasem wspólnota porywająca rzeszę ludzi.

Obecnie Fundacja L'Arche z siedzibą w Śledziejowicach to cztery wspólnoty mieszczące się w Krakowie [wspomniane Śledziejowice i Wieliczka], Poznaniu, we Wrocławiu i w Warszawie. Ponadto w ostatnich pięciu latach pojawiło się kilka grup inicjatywnych w całej Polsce, które pragną zakładać wspólnoty również w innych miastach. Fundacja jest organizacją pozarządową, służącą celom społecznym i jako taka uzyskała statut organizacji pożytku publicznego. Konsekwencją aspektu prawnego L'Arche w Polsce jest odpowiedzialność wobec instytucji samorządowych lub państwowych za jakość opieki nad powierzonymi jej osobami z niepełnosprawnością. W wypadku samorządu są to Ośrodki Pomocy Społecznej (GOPS, MOPS), a na szczeblu państwowym – Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON) (Szemplińska, Śmigiel 2009). W swych strukturach L'Arche w Polsce, podobnie jak na całym świecie, pozostaje tożsama. Wspólnoty składają się z kilku domów typu rodzinnego, w których na stałe mieszka 5–7 osób z niepełnosprawnością intelektualną i towarzyszący im, przeważnie przez pewien czas, asystenci. Na czele domu stoi odpowiedzialny za dom, który podlega dyrektorowi wspólnoty. Dyrektora wspiera rada wspólnoty, składająca się z wybranych domowników i asystentów oraz z przyjaciół wspólnoty. Za fundusze wspólnoty odpowiedzialny jest zarząd reprezentowany przez wolontariuszy – specjalistów różnych dziedzin. Na wszystkich szczeblach zarządzania – począwszy od odpowiedzialnego za dom przez dyrektora, radę po zarząd – obowiązuje kadencyjność. Kolejne kadencje poprzedzane są procesem rozeznawania, w którym uczestniczą wszyscy reprezentanci wspólnoty. L'Arche, oprócz miejsc zamieszkania dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, tworzy też dla nich miejsca pracy. Właściwie wszystkie polskie wspólnoty oprócz domów prowadzą również mniejsze lub większe warsztaty terapii zajęciowej dla swoich mieszkańców oraz okolicznych mieszkańców, którzy potrzebują tego typu wsparcia. Największym dziś warsztatem oraz środowiskowym domem samopomocy może się pochwalić właśnie wspólnota w Śledziejowicach, która wspiera potrzebujących z całej Gminy Wieliczka. Po krakowskiej wspólnotcie pojawiła się wspólnota poznańska, a przy jej wsparciu wspólnota we Wrocławiu,

która pierwszy dom otworzyła w 2002 roku. Dziś Wrocław dysponuje też mieszkaniami chronionymi dla 10 osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wspólnota warszawska, chociaż najmłodsza w Polsce, ma odległe początki i równie ciekawą historię jak Trosły czy Śledziejowice. Wspólnoty powstawały zawsze tam, gdzie pojawiały się dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną i gotowi na dzielenie z nimi życia przyjaciele. Tak było z Jeanem oraz Raphaellem i Filippem, tak założyły wspólnotę Helena wraz z Bożeną i Wandą, w Warszawie była Joanna z zespołem Downa i otaczający ją przyjaciele.

L'Arche w Polsce ma obecnie 37 lat, składa się z wielu ludzkich historii –mieszkańców z niepełnosprawnością intelektualną, asystentów oraz wielu osób w nią zaangażowanych. Okazuje się, że dla ludzi, którzy doświadczyli życia we wspólnocie, czas ten nie pozostał bez wpływu na ich późniejsze życiowe zaangażowanie (Adamik, 2011). Idea L'Arche i jej rozumienie niepełnosprawności jako słabości, w której udział ma każdy, nadała sens późniejszemu ich życiu, pomogła w dokonywaniu wyborów oraz angażowaniu się w tworzenie rzeczywistości i szeroko rozumianego życia społecznego. Jak pisze Jean Vanier: „Każdy człowiek jest ważny, zdolny do przemiany, do ewolucji, większego otwarcia się, do odpowiedzi na miłość, do obudzenia się na spotkanie w komunii. Chciałbym przekazać tę wiarę w osobę ludzką i jej możliwości przemiany i rozwoju, gdyż bez tej wiary nasze społeczeństwa mogą ograniczyć się wyłącznie do rywalizacji i paternalistycznego stosunku do słabych, uzależnienia ich jedynie od opieki, podczas gdy należy pomóc im stanąć na własnych nogach i otworzyć się na innych. Ta postawa [rywalizacji i paternalizmu] niesie w sobie niebezpieczeństwo odrzucenia osób słabych i trudnych, a nawet pragnienie zniszczenia ich” (Vanier, 1999, s. 167).

W L'Arche słabość to rzeczywistość, od której się nie ucieka i nie udaje się, że jej nie ma. Istnieje raczej przekonanie, że ludzie z niepełnosprawnością intelektualną i towarzysząca im inność tworzy szczególną jakość bycia w świecie, jest podstawą do wyzwania się wyjątkowych więzi międzyludzkich. Można powiedzieć, że wspólnoty spełniają wobec jednostki, która szuka akceptacji i swojego miejsca w świecie, pewną rolę terapeutyczną, dając jej poczucie oparcia, przynależności i umożliwiając odkrywanie własnej tożsamości (Tomasik, 1997).

Jednak istnieje coś więcej, Vanier często przyznaje w swoich książkach, że decydując się na życie z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, początkowo kierował się altruizmem, jednak z czasem odkrył, że najważniejsze we wspólnocie z najsłabszymi jest doświadczenie tego, iż to silni potrzebują słabych (Vanier, Bonowicz, Tischner, 2003). Doświadczenie spotkania z osobami z niepełnosprawnością intelektualną zmusza do konfrontacji z własnymi słabościami, ograniczeniami, zranieniami, które bywają często źródłem niepokojów, a co się z tym wiąże – podstawą do pragnienia władzy czy kierowania się agresją w relacjach z innymi. Budowanie więzi z najsłabszymi, w myśl założeń L'Arche, pomaga zdrowym leczyć zranienia i docierać do istoty człowieczeństwa (Migas, 2006). Dlatego w domach wspólnot L'Arche rozwoju związanego z odnajdywaniem adekwatnego obrazu siebie doświadczają wszyscy mieszkańcy. W wyniku więzi, jakie nawiązują się wśród członków wspólnot, paradoksalnie, sprawni uczą się być ubogimi, odkrywają swoją słabość, a przewodnikami w rozwoju do pełni człowieczeństwa stają się niepełnosprawni. Sprawni uczą się akceptować fakt bycia słabym i ograniczo-

nym – odkrywają swoją bezbronność. Według Vaniera w głębi człowieka zwanego normalnym tkwi poważne upośledzenie, które polega na lęku przed innością. Spotkanie z kimś, kto różni się od nas, pozwala dotrzeć do tego, co chcemy ukryć, czyli obnaża prawdę o nas samych, o naszej moralnej niedoskonałości, nieumiejętności porozumiewania się i naszej skłonności do zła. W relacji z innymi ludźmi, zwłaszcza o ograniczonej sprawności, kruchymi i potrzebującymi pomocy, człowiek objawia swoje ograniczenia, lęki, zahamowania, frustracje, dlatego Vanier podkreśla nieocenioną wartość osoby z niepełnosprawnością intelektualną, która jako Inny wnosi w świat tzw. sprawnych wartości serca, otwartość, szczerłość, zaufanie oraz wierność (Wojciechowski, 2004). L'Arche jest więc propozycją podjęcia trudu akceptacji szeroko rozumianej ludzkiej słabości oraz różnorodności, postrzeganej tu jako fascynująca jakość.

Z punktu widzenia pedagogiki specjalnej struktury te mają dobre uzasadnienie teoretyczne, gdyż opierają się na jej założeniach, tj. integracji, normalizacji i personalizacji (Tomasik, 1990). L'Arche decydującym źródłem swojego funkcjonowania nazywa więzi, które w konsekwencji stają się podstawą do rozwoju wszystkich mieszkańców wspólnot. Potwierdza to również wiedza z psychologii rozwoju: dla jak najlepszego rozwoju człowieka niezbędne są liczne więzi i bliskie relacje interpersonalne, dające akceptację, poczucie przynależności i wsparcia (Czapiga, 2010). W L'Arche chodzi zatem o to, żeby tworzyć takie relacje, które nie są nacechowane dominacją, lecz opierają się na zasadzie partnerstwa. Wymaga to akceptacji reguł panujących w L'Arche, w myśl których wszyscy mieszkańcy mają jednakowe prawa i – na miarę swoich możliwości – obowiązki. Dopiero z tak rozumianych relacji wynika wzajemny szacunek i poszanowanie godności drugiej osoby (Śmigiel, Szemplińska, Andrzejczak, 2010). Doświadczenie tak rozumianej formy życia wspólnotowego, proponowanej przez Jeana Vaniera i realizowanej we wspólnotach L'Arche, odnosi pozytywne skutki i pokazuje, że dzielenie życia z osobami z niepełnosprawnością intelektualną może być i jest ubogacające dla towarzyszących im osób. Wartościowe wydaje się nastawienie na stały rozwój jednostki w każdym wieku, bez znaczenia, czy obciążonej zdiagnozowaną niepełnosprawnością intelektualną czy bez niej. L'Arche, dzięki wypracowanemu wieloletniemu doświadczeniu, jest miejscem wsparcia rozwoju wszystkich swoich mieszkańców, co weryfikują przeprowadzane systematycznie we wspólnotach syntezy, ewaluacje mieszkańców i asystentów. Są to niejako metody obserwacji rozwoju w L'Arche (*Arkusze ewaluacyjne asystentów, Kwestionariusze syntezy osób z niepełnosprawnością*). Są one dowodem na to, że ogromny trud zaangażowania mieszkańców w budowanie wspólnoty owocuje możliwością samopoznania oraz rozwojem potencjałów poszczególnych jednostek.

L'Arche wciąż poszukuje i zaprasza ludzi, którzy zechcą dzielić swoją historię życia z mieszkańcami wspólnot. W zamian obiecuje trud i zmęczenie, bywa że nieprzespane noce i chwile rozpacz, ale też rozwój i samopoznanie. Oprócz licznych niedogodności pojawia się oczywiście jeszcze coś więcej – szczerze przyjaźnie, podróże, nauka przeróżnych umiejętności potrzebnych w życiu codziennym, takich jak np. gotowanie, sprząatanie, przyjmowanie gości, organizowanie uroczystości, sprawne robienie zakupów, planowanie wakacji, współpraca w grupie, szybkie podejmowanie decyzji, odnajdywanie się w sytuacjach

kryzysowych, pewnie można wymienić jeszcze inne. Życie we wspólnotach L'Arche może zatem być rozwijające na wielu płaszczyznach, może poszerzać horyzonty w aspekcie filozoficzno-duchowym, wzmacniać w sferze psychologicznej i w bardzo prosty sposób rozwijać praktyczne umiejętności, np. sprzątania kuchni i łazienek. Zatem wydaje się, że idea L'Arche jest bardzo owocna i przynosząca rozwój w wielu aspektach życia, a siłę wspólnot należy upatrywać paradoksalnie w słabości jej mieszkańców i osób im towarzyszących.

Bibliografia

- Adamik, J. (2011). *L'Arche. Wspólnota dla poszukujących*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Arkusze ewaluacyjne asystentów (dokumenty wewnętrzne wspólnoty L'Arche Wrocław). Wrocław: L'Arche.
- Constant, A.-S. (2015). *Jean Vanier. Biografia*. Kraków: WAM.
- Czapiga, A. (2010). Intellectual development disorders in childhood: theoretical aspects. *Polish Journal of Applied Psychology*, 8(1), 83–90.
- Kwestionariusze syntezy osób z niepełnosprawnością (dokumenty wewnętrzne wspólnoty L'Arche Wrocław). Wrocław: L'Arche.
- Migas, A. (2006). Rola wspólnot „Wiary i Światła” we wspomaganiu osób niepełnosprawnych intelektualnie. *Znak*, 10(617), 183–188.
- Spink, K. (2008). *Cud, przesłanie i historia Jean Vanier i Arka*. Kraków: Znak.
- Szemplińska, A., Śmigiel, R. (2009). Godność osoby niepełnosprawnej intelektualnie we wspólnotach zamieszkania L'Arche. W: A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi* (s. 227–234). Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.
- Śmigiel, R., Szemplińska, A., Andrzejczak, J. (2010). Wspólnota zamieszkania Arka (L'Arche) miejscem doświadczenia dorosłości osób z zespołem Downa. W: B.B. Kaczmarek (red.), *Trudna dorosłość osób z zespołem Downa* (s. 365–378). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tomasik, E. (1990). Niektóre formy integracji osób upośledzonych i ich geneza. W: Z. Sękowska (red.), *Teoria i praktyka pedagogiki specjalnej* (s. 73–86). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tomasik, E. (1997). Rewalidacyjne znaczenie wspólnot integracyjnych. W: E. Tomasik (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej* (s. 90–98). Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Vanier, J. (1999). *Każda osoba jest historią świętą*. Poznań: W drodze.
- Vanier, J. (2008). W słabości moja siła. *Życie Duchowe*, 55, 57–62.
- Vanier, J. (2010). *Mężczyznę i kobietę stworzył ich*. Poznań: Wydawnictwo Święty Wojciech.
- Vanier, J. (2013). *Znaki: siedem opowieści o nadziei*. Kraków: Esprit.
- Vanier, J., Bonowicz, W., Tischner, Ł. (2003). Iść za krzykiem ludzkości. *Znak*, 3(574), 50–60.
- Wojciechowski, A. (2004). Cywilizacja miłości Jeana Vanier. W: A. Wojciechowski (red.), *Terapia Spotkania* (s. 131–163). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- www.larche.org.pl

CELINA TWARDYSZ
<https://orcid.org/0000-0001-8075-4889>
Hayfield Primary School
Upton, Wirral, Merseyside, Wielka Brytania
celina@celinatwardysz.pl
BERNADETTA KOSEWSKA
<https://orcid.org/0000-0002-7936-467X>
APS, Warszawa
bkosewska@aps.edu.pl

ISSN 0137-818X
Data wpływu: 22.10.2018
Data przyjęcia: 30.11.2018

WSPIERANIE ROZWOJU KONCENTRACJI UWAGI ORAZ UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH DZIECI Z AUTYZMEM ZA POMOCĄ PROGRAMU ATTENTION AUTISM

Wstęp

Zaburzenie rozwojowe, jakim jest autyzm, ma niewątpliwie znaczący wpływ na optymalne funkcjonowanie dziecka w grupie przedszkolnej, klasie, rodzinie czy społeczeństwie. Nauczyciele, terapeuci oraz rodzice chcieliby, by dzieci samodzielnie brały udział w zajęciach, szybko koncentrowały się na drugim człowieku, skupiały uwagę na zadaniach, jakie nauczyciel im proponuje. Pedagogom zależy, aby podopieczni z autyzmem z czasem sami z siebie, bez ciągłego przypominania, koncentrowali się na osobie prowadzącej zajęcia, patrzyli i słuchali. Chcieliby, żeby bez ciągłego mówienia i proszenia podopieczni wykonywali zadania, które proponuje się im podczas lekcji czy innych ważnych aktywności prorozwojowych.

Czy taki model nauczania w pracy z dzieckiem z autyzmem jest możliwy? Czy możliwe jest, by dziecko z autyzmem patrzyło na nas, słuchało nas i było naprawdę zainteresowane tym, co dla niego przygotowaliśmy? To nauczyciel jest odpowiedzialny za organizowanie zajęć tak, by podopieczny chciał wziąć w nich udział.

Celem prezentowanego artykułu jest zapoznanie nauczycieli, terapeutów z programem Attention Autism, zachęcenie ich do poszukiwania informacji o nim, podjęcia szkoleń w tym zakresie oraz wprowadzania tego programu do zajęć z dziećmi z autyzmem. Koncentracja uwagi, umiejętności społeczne są umiejętnościami niezbędnymi do rozwoju każdego dziecka, dlatego należy zwrócić na nie szczególną uwagę, a także poszukiwać metod oraz programów służących ich kształtowaniu.

Uzasadnienie wspierania rozwoju uwagi oraz umiejętności społecznych u dziecka z autyzmem

Wspólne, pozytywne doświadczenia, momenty komunikacji w pracy z dzieckiem z autyzmem to jest to, na czym każdemu zależy. Te momenty budują wspólne relacje, a komunikacja może się rozwijać. Nauczyciele bardzo często za-

stanawiają się, jak skłonić dziecko do współdziałania oraz jak skupić jego uwagę na nich i na ich zajęciach. W procesie nauczania koncentracja uwagi jest podwaliną sukcesu. Jeśli osoba z autyzmem skupia się na nauczycielu oraz na zadaniu, możliwości procesu nauczania i uczenia się wzrastają.

James Ball (2016) podkreśla, że terapeuci powinni dostosować otoczenie oraz nauczyć dziecko potrzebnych umiejętności. Na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność za takie zorganizowanie zajęć dla dziecka, by ono było zaangażowane, chciało się uczyć oraz wykonywać przygotowane zadanie. Nauczycielom zależy, by w pracy wykorzystywać jak najbardziej efektywne metody nauczania. Należy mieć świadomość, że lekcje oraz zadania należy dostosować do możliwości dziecka z autyzmem. Terapeuta poszukuje różnych metod, technik pracy oraz programów. Nie zawsze udaje się dla ucznia z autyzmem znaleźć te właściwe. Nauczyciel, odkrywając nowe rozwiązania, powinien pamiętać, że zamiast prosić i skłaniać dziecko do przyjęcia metod według systemu opartego na neurotypowym myśleniu, powinien poszukiwać metod właściwych dla dziecka ze spektrum autyzmu (tamże). Dzieci z autyzmem nie zauważają, co dzieje się wokół nich, chyba że przeszkadza im to w ich działaniach. Nie dostrzegają tego, że osoby z ich otoczenia pomagają zdobywać im wiedzę o otaczającym świecie. Uczniów ze spektrum autyzmu trzeba uczyć tak, by nabyli umiejętności społeczne, których inne dzieci uczą się intuicyjnie. Przed nauczycielami stają wyzwania, ponieważ bardzo często ich praca wymaga zmiany sposobu myślenia, zmiany metod czy też podejścia do podopiecznego. Pedagog musi pamiętać, że dziecko z autyzmem uczy się inaczej niż inne dzieci. Zadaniem specjalistów jest dostosować proces nauczania do określonego dziecka z autyzmem lub grupy dzieci o podobnym profilu funkcjonowania, nabytych umiejętnościach. Przygotowując zadania, pedagog musi wiedzieć o mocnych stronach autystów, a co się z tym także wiąże – wykorzystać zalety dziecka, pamiętać o tym, w czym nasz podopieczny jest naprawdę dobry, co lubi robić. Najczęściej dzieci z autyzmem mają pamięć do rzeczy i zjawisk, które je interesują, wykorzystajmy tę pasję, która temu towarzyszy. Myślenie logiczne, pamięć wzrokowa czy posiadanie ogromnych zasobów energii – na tych atutach możemy się oprzeć, pracując z dziećmi z autyzmem. Jak podkreśla Temple Grandin (2017), „niezwykle ważną kwestią jest rozwijanie tego, co dziecku dobrze wychodzi. Zbyt wiele uwagi poświęcamy deficytom, a zbyt mało mocnym stronom”. Można zatem stwierdzić, że skupiać się należy na rozwijaniu dziecka zainteresowań i wzmacnianiu tego, co pozytywne, co dziecko potrafi.

Zwróćmy uwagę na to, że dzieci z autyzmem mają problemy z utrzymaniem koncentracji uwagi podczas zajęć grupowych, nie potrafią skupić swojej uwagi na rówieśniku, na wspólnej aktywności z innymi. Często wybierają preferowaną przez siebie zabawę czy przedmiot i na tym skupiają swoją uwagę. Potrafią skoncentrować się tylko na jednej rzeczy. Dziecko skupia się w grupie na moment, rozproszenie uwagi następuje w wyniku bodźców wewnętrznych lub zewnętrznych, których dziecko z autyzmem nie potrafi zasymilować bądź zignorować. Nie można też pominąć faktu, że dzieci z autyzmem mają własne pomysły na zabawę, jednak ograniczenia w komunikacji powodują, że nie są w stanie przedstawić swojej intencji i następnie zaangażować w to innych. Jak wspominają

Lone Gammeltoft i Marianne Sollok Nordenhof (2007), dzieci z autyzmem mają własny pomysł na grę, zabawę, ale nie udaje im się przekazać swojego pomysłu, stąd też ich współdziałanie i interakcje w grupie są utrudnione.

Autyzm ma wpływ na proces socjalizacji dziecka. Nieprawidłowości ujawniają się często przede wszystkim w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi. Peter Randall oraz Jonathan Parker (2010) wskazują, że uczniowie z autyzmem nie nawiązują kontaktów z innymi dziećmi w klasie czy grupie rówieśniczej, ponieważ nie rozumieją reguł społecznych odpowiedzialnych za nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów międzyludzkich. Według Jadwigi Komender, Gabrieli Jagielskiej oraz Anity Bryńskiej głównie w relacjach z innymi uwidacznia się izolowanie się dziecka z autyzmem, brak zainteresowania kontaktami z rówieśnikami oraz zabawy funkcjonalnej, która głównie opiera się na wyobraźni, naśladowaniu oraz braku umiejętności interakcji i współdziałania w zabawie. Nauczyciele oraz rodzice w czasie pracy i terapii dziecka z autyzmem skupiają się więc na wspieraniu rozwoju umiejętności społecznych. Motywowanie samego siebie do wzięcia udziału w zajęciach, budowanie relacji, radzenie sobie z własnym lękiem przed wzięciem udziału w lekcjach na forum całej klasy, czekanie na swoją kolej, a także radzenie sobie z niepowodzeniami to jedne z licznych umiejętności społecznych, które poprzez swoje działania nauczyciele i rodzice wspierają. Rozwój umiejętności społecznych jest ważny w życiu każdego człowieka, posiadając je, dzieci z autyzmem mają możliwość zintegrowania się ze środowiskiem, a w późniejszych latach w miarę niezależnego życia (Łaba-Hornecka, 2016).

Wprowadzenie do Programu Attention Autism

Program Attention Autism został stworzony przez wybitną specjalistkę, długoletnią terapeutkę dzieci z autyzmem i logopedę Ginę Davies w Wielkiej Brytanii. Attention Autism skupia się na uczeniu dzieci z autyzmem koncentracji uwagi oraz umiejętności społecznych. W roku 2006 została opracowana jego dokładna struktura i forma. Obecnie program jest z powodzeniem stosowany w szkołach i przedszkolach w Wielkiej Brytanii, jak również w innych krajach: Belgii, Grecji, Hiszpanii, Nowej Zelandii, Rumunii. Zajęcia Attention Autism prowadzone systematycznie doskonale sprawdzają się podczas pracy grupowej oraz indywidualnej.

Autorka programu przyjmuje tezę, że trzeba tak organizować zajęcia w grupie, by dziecko z autyzmem było naprawdę zaangażowane. Poprzez systematyczne prowadzenie zajęć terapeuta ćwiczy koncentrację uwagi oraz podstawowe umiejętności społeczne potrzebne do funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Świat rzeczywisty pełen jest sytuacji, w których trzeba radzić sobie w grupie. Jak potwierdza raport National Autistic Society, osoby z autyzmem wykazują trudności w nawiązywaniu znajomości i przyjaźni oraz w wchodzeniu w relacje z innym człowiekiem (Fleming, Hurley, The Goth, 2015). W wyniku tego prawie jedna trzecia osób z autyzmem nie uczestniczy w żadnej aktywności społecznej, a tym samym zostaje wykluczona społecznie (tamże). Interwencję, w której pedagog uczy dziecko funkcjonowania w grupie oraz ćwiczy podstawowe umiejętności społeczne, należy podjąć jak najwcześniej. Program Attention Autism

może być wykorzystywany również w pracy indywidualnej, jednak głównym jego założeniem jest praca w grupie, tak by dziecko już od najmłodszych lat potrafiło odnaleźć się wśród rówieśników, opanowało podstawowe umiejętności społeczne, takie jak czekanie na swoją kolej, skupienie uwagi i obserwowanie innej osoby, w tym rówieśnika.

W programie Attention Autism zajęcia motywują ucznia oraz są doświadczeniem wspólnym ucznia, dorosłego oraz innych dzieci. Aktywności proponowane uczniom muszą być warte obserwowania i tak interesujące, by warto było je zapamiętać, a później o nich rozmawiać czy do nich powracać. Organizując zajęcia, terapeuta powinien zastanowić się, czy dziecko jest naprawdę zmotywowane, by wziąć w nich udział, czy ten wysiłek jest warty uwagi dziecka.

Stwarzanie optymalnych warunków do nauki dla dziecka z autyzmem jest kolejnym wyzwaniem. Bierzmy pod uwagę możliwości dziecka, jego umiejętności. Przede wszystkim nasze zajęcia terapeutyczne planujemy tak, by zaczynać od tego etapu, na jakim jest dziecko, a nie od tego, gdzie chcielibyśmy, żeby ono było. W praktyce należy przede wszystkim obserwować dziecko i organizować zajęcia na poziomie dostosowanym do jego możliwości. Jak wskazuje Bernard Fleming, osoby, które prowadzą terapię i rzeczywiście znają dziecko, mają wysokie wyniki pracy oraz odnoszą w niej sukcesy terapeutyczne. Nauczyciel powinien także szanować poglądy i uczucia swojego podopiecznego (tamże).

Poziomy koncentracji uwagi

Koncentracja uwagi to umiejętność niezwykle ważna i konieczna podczas podejmowania świadomych działań. U dziecka o prawidłowym rozwoju kształtuje się ona stopniowo. Jest to umiejętność niezbędna w procesie nauczania. Poziomy koncentracji uwagi u dziecka prawidłowo się rozwijającego wyróżnili Jean Cooper, Molly Moodley i Joan Reynell (1978). Wyodrębnili oni sześć poziomów koncentracji uwagi. Poziom pierwszy trwa od urodzenia do pierwszego roku życia. Dziecko na tym poziomie szybko się rozprasza, jego koncentracja uwagi jest chwilowa. Nie potrafi dłużej skupić się na żadnym przedmiocie, osobie. Poziom drugi trwa do około drugiego roku życia i charakteryzuje się tym, że uwaga jest nieelastyczna i sztywna. Dziecko może się skoncentrować przez jakiś czas na jednej konkretnej rzeczy, którą samo sobie wybierze. Na tym poziomie charakterystyczne jest także to, że dziecko nie toleruje ingerencji dorosłego w zabawę. Jednokierunkowa uwaga występuje także na poziomie trzecim koncentracji uwagi, który trwa od drugiego do trzeciego roku życia. Dziecko prawidłowo rozwijające się na tym etapie jest już bardziej elastyczne, toleruje ingerencję dorosłego w zabawę. Jest w stanie jednak nadal skoncentrować się tylko na jednej czynności, jednej zabawce. Od trzeciego do czwartego roku życia dziecko zaczyna już kontrolować to, na czym się skupia – jest to czwarty poziom koncentracji uwagi. Koncentracja uwagi jest nadal jednokierunkowa, jednak dziecko jest w stanie przerwać zabawę, zwrócić uwagę na coś, co je zacieka, a następnie wrócić do wykonywanej czynności. Pod koniec piątego roku życia dziecko może skoncentrować się na dwóch rzeczach jednocześnie. Poziom piąty rozwoju koncentracji uwagi charakteryzuje się tym, że dziecko może skupić

swoją uwagę przez krótki czas, jednak jest już gotowe na to, by współpracować w grupie (tamże). Dziecko jest gotowe na naukę w klasie. Ostatni poziom koncentracji uwagi dziecko prawidłowo rozwijające się osiąga w przedziale wiekowym 5–6 lat. Uwaga dziecka jest skoncentrowana i trwała. Dziecko jest w stanie skoncentrować się w grupie przez dłuższy czas. Należy zwrócić uwagę, że dziecku prawidłowo rozwijającemu się zajmuje aż sześć lat nabycie umiejętności koncentracji uwagi, która umożliwi mu funkcjonowanie w grupie i naukę w przedszkolu, a następnie w szkole.

Koncentracja uwagi dzieci z autyzmem a program Attention Autism

Peter Randall dowodzi, że u dzieci z autyzmem występuje „nadselektywność bodźców”. Dzieci z autyzmem zwracają uwagę na jedną cechę zabawki i na niej się skupiają, ignorują inne aspekty przedmiotu. Nie pozwala im to zwracać uwagi na inne ważne wydarzenia lub zajęcia proponowane przez nauczyciela czy rodzica (Randall, Parker, 2010). Zdolność koncentracji uwagi jest jednym z podstawowych czynników odpowiedzialnych za skuteczny proces nauczania. Jeśli dziecko potrafi się koncentrować na czynności, zabawie, zadaniu i nie rozprasza się pod wpływem różnorodnych bodźców, staje się także bardziej samodzielne, elastyczne oraz gotowe do podejmowania nowych czynności. Koncentracja uwagi jest to bardzo ważna umiejętność, którą poprzez odpowiedni dobór terapii oraz zajęć można rozwijać i pielęgnować.

W celu zrozumienia związku między przedstawionymi poziomami koncentracji uwagi a programem Attention Autism należy zastanowić się, jak powinny wyglądać zajęcia dla dzieci, których poziom uwagi jest na pierwszym, drugim czy też trzecim poziomie. Pamiętajmy, że dziecko, które osiągnęło jeden z tych poziomów koncentracji uwagi, może skupić się tylko na jednym przedmiocie, jednym wydarzeniu. Pracując z dziećmi, których uwaga jest na pierwszym, drugim lub trzecim poziomie, należy pamiętać, by zajęcia przyciągały wzrok, były interesujące, a także, by osoba prowadząca czynnie brała w nich udział. Zajęcia dostosowane do możliwości dziecka oraz właściwie przeprowadzone przyniosą oczekiwany efekt, a dziecko skoncentruje się choć przez chwilę na tym, co proponuje mu nauczyciel.

Etapy programu Attention Autism

Program Attention Autism składa się z czterech etapów. Każdy etap wprowadzany jest stopniowo przez kilka tygodni. Należy mieć świadomość, że do kolejnego etapu można przejść dopiero wtedy, gdy uczniowie biorący udział w zajęciach osiągną umiejętności wskazane dla danego etapu.

Etap pierwszy programu Attention Autism ma na celu przede wszystkim zwrócenie uwagi dziecka. Osoba prowadząca prezentuje dzieciom ciekawe przedmioty i zabawki. Ma to na celu zwrócenie uwagi uczestników, stworzenie pozytywnego napięcia i sytuacji, w której uczniowie czekają na to, co nastąpi. Podczas tego etapu terapeuta prezentuje przedmioty, angażując podopiecznego i pokazując mu, że zajęcia są interesujące i warte tego, by wziął w nich udział.

Pierwszy etap Attention Autism poprzez tworzenie pozytywnych wspomnień stwarza sytuacje, w które dziecko z autyzmem jest zaangażowane, zainteresowane prowadzącym dorosłym oraz prezentowanymi przez niego przedmiotami.

Drugi etap to budowanie uwagi. Podczas tego etapu utrwalamy i wydłużamy koncentrację uwagi, a dziecko skupia się na zajęciach przez dłuższy czas. Głównie dajemy propozycje sensoryczne oraz plastyczne, mające na celu skupianie uwagi na osobie prowadzącej zajęcia oraz na wykonywanych przez nią czynnościach. Zajęcia prowadzone są systematycznie, są interesujące, przyciągają wzrok oraz są jedyną dostępną dla dziecka aktywnością. Rodzaj zajęć powinien się zmieniać tak, by dziecko oczekiwało na pojawienie się czegoś nowego i wyjątkowego. Rodzaj zajęć oraz wybór materiałów zależy od wyobraźni i intencji nauczyciela. Pedagog zastanawia się, jakie działania zaangażują dziecko, sprawia, że skieruje ono swoją uwagę i utrzymuje ją na terapeutce i zajęciach przez dłuższy czas. Należy zwrócić uwagę na fakt, że dzieci z autyzmem, często poprzez problemy z koncentracją uwagi, nie mogą się skupić na czynnościach, zabawach oraz przedmiotach z otoczenia, a tym samym są pozbawione wielu doświadczeń życiowych, które mają ogromny wpływ na rozwój każdego dziecka. Val Cumine, Julia Dunlopand i Gill Stevenson (2010) zauważają, że dzieci z autyzmem mają trudności z koncentracją uwagi na osobie dorosłej, na tym, co dzieje się wokół niej, a to wiąże się z utrudnionym rozwojem innych umiejętności. Dzieci ze spektrum autyzmu rzadko są skoncentrowane na obserwowaniu dorosłych, co powoduje brak naśladowania podstawowych czynności czy zachowań. Stwarzanie uczniom jak największej ilości doświadczeń i sytuacji, w których obserwują demonstracje sensoryczne oraz plastyczne, daje więcej możliwości doświadczania różnych zjawisk i czynności, a tym samym możliwość rozwoju i nabywania nowych umiejętności.



Fot. 1. Drugi etap programu Attention Autism – budowanie uwagi

Trzeci etap programu Attention Autism, zwany grą grupową, służy kształtowaniu koncentracji uwagi u dzieci z autyzmem oraz powstawaniu umiejętności społecznych, budowaniu relacji z rówieśnikami. Podczas tego etapu dzieci obserwują demonstracje, zadania prezentowane przez nauczyciela, a następnie,

poproszone przez terapeutę, pojedynczo na forum całej klasy wykonują to zadanie. Zajęcia prowadzone są systematycznie, każde dziecko bierze w nich udział, czekając na swoją kolej. Uczniowie uczą się skupiania uwagi na nauczycielu, na zadaniu, które mają wykonać, na rówieśniku, który również bierze udział w zajęciach. Podczas tego etapu dziecko ma możliwość ćwiczyć podstawowe umiejętności społeczne, tj. słuchanie, odmawianie, radzenie sobie z uczuciami, czekanie na swoją kolej. Każdy z nas musi uczyć się umiejętności społecznych (Grandin, 2017). Rozwijanie tych umiejętności jest jednym z podstawowych celów nauki i terapii dziecka z autyzmem. Zajęcia nastawione na kształtowanie podstawowych umiejętności społecznych mają ogromne znaczenie dla uczniów i powinny być prowadzone z dziećmi już od najmłodszych lat.



Fot. 2. Gra grupowa – trzeci etap programu Attention Autism

Czwartym etapem programu Attention Autism są zajęcia przy stoliku. Do wszystkich trzech poprzednich etapów zostaje dołączona praca indywidualna. Nauczyciel demonstruje zadanie, następnie każdy z uczniów dostaje pudełko z zadaniem do wykonania. Głównym celem pracy na tym etapie jest nabycie przez dziecko umiejętności przejścia z pracy grupowej do pracy indywidualnej, a następnie powrót do grupy, by wspólnie świętować ukończenie zadania. Bardzo ważne w życiu każdego dziecka i osoby ze spektrum autyzmu jest to, by nauczyć się akceptować zmiany, przejścia i radzić sobie z nimi. Jednym z założeń etapu czwartego Attention Autism jest radzenie sobie właśnie z takim przejściem z pracy grupowej do pracy indywidualnej oraz na odwrót. Dodatkowym atutem tych zajęć jest także to, że za każdym razem zadanie podczas tego etapu jest inne. Zadania dobrane są indywidualnie do możliwości dziecka. Pokaz wykonania zadania przez nauczyciela na początku tego etapu oraz to, że zada-

nie jest bardzo atrakcyjne dla ucznia, minimalizują stres związany ze zmianami i motywują dziecko z autyzmem do podjęcia ryzyka wykonania tego zadania. Jak wskazują Cumine, Dunlop i Stevenson (2010), umiejętność radzenia sobie z przejściem dotyczy nie tylko tak ważnego wydarzenia w życiu dziecka, jakim jest zmiana przedszkola na szkołę podstawową. Ważne są także zmiany w życiu codziennym, podczas każdej lekcji czy zajęć. Dotyczy to czasu przyjazdu do szkoły, powrotu do domu, zmian związanych z zajęciami w szkole, np. wyjścia na boisko i powrotu do klasy, czasu kończenia zajęć i sprzątanego po lekcji, a także rezygnacji z czynności wybranej przez dziecko na rzecz czynności wskazanej przez nauczyciela. Podczas zajęć stwarza się uczniom doskonałą możliwość czynnego przejścia oraz wzięcia udziału w interesujących i ciekawych zajęciach, które z pewnością motywują ich do podjęcia ryzyka i akceptacji zachodzących zmian. Z czasem w procesie treningu nabywane umiejętności mogą zostać zgeneralizowane.

Zajęcia według programu Attention Autism planuje, przygotowuje i przeprowadza nauczyciel. Nie wykorzystuje on specjalnych pomocy czy materiałów, głównie skupia się na przedmiotach codziennego użytku. Zastanawia się, co lubią jego uczniowie, co może ich zmotywować do zaangażowania i skupienia uwagi. Jak podkreśla Davies, materiały wykorzystane do zajęć powinny być niewyszukane, ogólnodostępne i przede wszystkim niedrogie. W praktyce wygląda to tak, że prowadzący wykorzystuje własną inwencję twórczą do planowania zajęć, wprowadza środki/przedmioty codziennego użytku (mąkę, wodę, barwniki spożywcze, plastikowe butelki, plastikowe kubki, piłki, piasek, farby, pędzle itd.).

Grandin (2017) podkreśla, że dzieci i osoby dorosłe z autyzmem bardzo często „myślą obrazami”. Wspomina, że gdy myśli o jakimś przedmiocie, to ukazuje jej się konkretny obraz przedmiotów, z którymi miała styczność. Bardzo często porównuje obrazy w swoim umyśle do grafik w wyszukiwarce internetowej. Ważne znaczenie dla dziecka z autyzmem ma więc dostarczanie mu jak największej ilości doświadczeń i obrazów z otaczającego go świata. Osoby z autyzmem powinny wychodzić na zewnątrz, by doświadczać świata, a tym samym mieć styczność z jak największą ilością obrazów przedstawiających dany przedmiot (tamże). Stwarzanie uczniom takiego rodzaju doświadczeń podczas zajęć Attention Autism ma na celu wzbogacanie słownictwa oraz dostarczenie dzieciom z autyzmem jak największej ilości obrazów przedstawiających przedmioty i czynności wykorzystane podczas zajęć.

Ważnym elementem programu Attention Autism jest wykorzystanie rysunku oraz nazywanie i podpisywanie każdego poszczególnego etapu. Ma to na celu przekazanie czytelnej wiadomości dziecku z autyzmem. Przedstawienie planu w formie graficznej zmniejsza poziom stresu u naszego podopiecznego, ponieważ on wie, czego się spodziewać i co nastąpi. Nie należy pomijać faktu, że ułatwia to także dziecku podjęcie ryzyka i w końcu weźmie ono udział w zajęciach.

Według Paddy-Joe Moran (2017) bardzo ważne jest utworzenie planu zajęć. Dzięki takim czynnościom osoby z autyzmem są w stanie przygotować się na to, co następuje. Dziecko z autyzmem będzie wiedziało też, czego się spodziewać, więc terapeuta zaoszczędzi mu stresu. Stworzenie planu może być bardzo pomocne, ponieważ poznając nazwy zabaw czy czynności, które po sobie nastę-

pują, dzieci z autyzmem nie będą niczym zaskoczone. Pozwoli im to na uspokojenie się oraz upewnienie, że będą mogły w pełni wykorzystać spotkanie i wziąć udział w zajęciach (tamże).

* * *

Ginę Davies oraz program Attention Autism poznałam na konferencji *AUTYZM. Interakcje – porozumienie – dialog*, zorganizowanej przez Fundację SYNAPSIS w 2013 r. w Warszawie. W latach 2016–2018 wprowadzałam program Attention Autism do pracy w dwóch klasach w szkole specjalnej Hayfield Primary School w Upton (Wielka Brytania). Pozytywne, czasami zaskakujące efekty skłoniły również innych nauczycieli tej placówki do wprowadzania omawianego programu. Zaskakujące było to, że w miarę upływu czasu i wprowadzania kolejnych poziomów Attention Autism, dzieci rozumiały i akceptowały obowiązujące zasady, wchodziły w interakcje z prowadzącym zajęcia dorosłym oraz z rówieśnikami. We wszystkich kolejnych zajęciach dzieci chętnie brały udział, zdobywały nowe umiejętności, były zaangażowane i zainteresowane tym, co nauczyciel dla nich przygotował. Uczyły się podstawowych umiejętności społecznych – słuchania drugiej osoby, obserwowania, naśladowania oraz czekania na swoją kolej, następnie, bardzo często podczas spontanicznej zabawy w grupie, wykorzystywały zdobyte podczas zajęć umiejętności.

Celina Twardysz

Bibliografia

- Ball, J. (2016). *Autyzm a wczesna interwencja*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Cooper, J., Moodley, M., Reynell, J. (1978). *Helping Language Development*. London: Hodder Arnold.
- Cumine, V., Dunlop, J., Stevenson, G. (2010). *Autism in the early years. A practical guide*. London–New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Fleming, B., Hurley, E., The Goth (Mason, J.) (2015). *Choosing Autism Interventions. A Research-Based Guide*. Hove: Pavilion Publishing and Media.
- Gammeltoft, L., Sollok Nordenhof, M. (2007). *Autism, play and social interaction*. London–Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Grandin, T. (2017). *Starsze dziecko z autyzmem*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Łaba-Hornecka, A. (2016). Umiejętności społeczne dzieci z autyzmem (z badań nad zastosowaniem Rozmów Komiksowych jako formy wspomagającej pracę z dziećmi z autyzmem). *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 1, 147–158.
- Moran, P.-J. (2017). *Efektywna komunikacja z osobami ze spectrum autyzmu*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Randall, P., Parker, J. (2010). *Autyzm. Jak pomóc rodzinie*. Sopot: GWP.

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

ANNA HRYNIEWICKA
<https://orcid.org/0000-0001-5905-1839>
APS, Warszawa
hryniew@aps.edu.pl

ISSN 0137-818X
Data wpływu: 13.01.2019
Data przyjęcia: 21.01.2019

WSPOMNIENIE O OJCU PROFESORZE ANDRZEJU POTOCKIM (1947–2018)

*Dni człowieka są jak trawa,
kwitnie jak kwiat na polu;
ledwie muśnie go wiatr, a już go nie ma,
i miejsce, gdzie był, już go nie poznaje*

Ps. 103, 15–16



Ta krótka refleksja psalmisty, podkreślająca kruchość i przemijalność ludzkiego życia, nie oznacza podawania w wątpliwość jego wartości. Przeciwnie, w świetle wiary nie tylko życie, ale nawet i śmierć, która jest niedającym się uniknąć przeznaczeniem człowieka, może stać się dla niego przedmiotem błogosławieństwa, „wejściem do pokoju, do wiecznego odpoczynienia, do światłości bez końca” (por. Leon-Dufour, za: Grelot, 1990, s. 948). A dla tych, którzy oplakują swoich zmarłych, tym, co może podnieść ich na duchu, jest wdzięczna pamięć. Z pewnością na taką pamięć zasługuje wybitny socjolog, teolog, kulturoznawca, specjalizujący się w socjologii religii, socjologii wychowania i teologii praktycznej dominikanin; z zamiłowania antropolog tańca, obserwator życia teatralnego i muzycznego, miłośnik opery i baletu – ojciec prof. Andrzej Potocki, który posiadał niezwykłą zdolność łączenia powołania do pracy naukowej i dydaktycznej z nadrzędnym powołaniem do życia we wspólnocie zakonnej. Pewne światło na źródła tego powołania rzuca poznanie niektórych faktów z jego biografii. Wśród nich za najważniejsze należy uznać fakty dotyczące jego pochodzenia i traumatycznych przeżyć z dzieciństwa oraz wczesnej młodości.

Na podstawie dokumentów oraz relacji osób z najbliższego otoczenia Ojca Profesora wiemy, że urodził się w Warszawie w dniu 26 lipca 1947 r., w znanej warszawskiej rodzinie, w środowisku inteligenckim, jako syn Janiny z d. Różycka (1910–1988) i Antoniego Potockiego (1906–1989).

Jego pradziadkiem ze strony matki był Julian Józef Różycki (1834–1919) – farmaceuta, właściciel kilku aptek i nieruchomości, inwestor i działacz społeczny, który na terenie warszawskiej Pragi założył Laboratorium Chemiczno-Farmaceutyczne, zorganizował Kasę Groszowych Oszczędności i Bezpłatną Czytel-

nię, był opiekunem VII Ochrony Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, wspierał materialnie „Ogródek dziecięcy”, współuczestniczył w kosztach budowy Szpitala Najświętszej Marii Panny¹, założył pierwszą wytwórnię wód mineralnych, był fundatorem i współzałożycielem 8-klasowego gimnazjum męskiego², zorganizował targowisko funkcjonujące do dzisiaj pod nazwą Bazar Różyckiego oraz założył i był głównym udziałowcem Towarzystwa Budowy i Eksploatacji Dróg Żelaznych Pojazdowych, którego staraniem została wybudowana kolejka dojazdowa łącząca Warszawę z Markami (Konarski, 1991, s. 526–527). Ten niezwykle zasłużony i ambitny w każdej dziedzinie życia człowiek, który „pod koniec XIX w., dzięki swoim przedsięwzięciom, stał się jednym z największych potentatów gospodarczych Pragi”, odznaczał się wielką skromnością i nie szukał rozgłosu (<http://www.ngp.westsidegroup.pl/str/tekst4174.html>). Jako młody człowiek, w 1859 r., bezpośrednio po uzyskaniu tytułu magistra farmacji w Akademii Medyko-Chirurgicznej w Warszawie i odkupieniu od rodziny Morozowskich założonej jeszcze pod koniec XVIII w. apteki, ożenił się z Franciszką Apolonią z Rygierów – siostrą słynnego warszawskiego rzeźbiarza, m.in. twórcy pomnika Adama Mickiewicza w Krakowie – Teodora Rydygiera, który w dowód przyjaźni z Julianem poślubił jego siostrę – Sabinę Różycką.

Z małżeństwa Juliana i Franciszki narodziło się czworo dzieci: Władysław, Amelia, Waclaw i Leon. Jak podaje Joanna Kiwilszo (<http://www.ngp.westsidegroup.pl/str/tekst4174.html>), „Synowie kontynuowali rodzinne tradycje i zostali farmaceutami. Leon skończył studia na Uniwersytecie w Dorpacie, Waclaw studiował w Warszawie. Obaj bracia wspólnie przy Krakowskim Przedmieściu 17 najpierw prowadzili zakład dezynfekcyjny (kantor zakładu był także na Pradze przy ul. Szerokiej 26), potem, aż do Powstania Warszawskiego, skład materiałów aptecznych i laboratorium. Władysław (1864–1938), absolwent Uniwersytetu Warszawskiego, uważał się zawsze bardziej za chemika, po skończeniu studiów prowadził drogerię (wielobranżowy skład apteczny) przy Marszałkowskiej 82. W czasach studenckich nawiązał koleżeńskie kontakty z Romanem Dmowskim”, ale nie podzielał jego poglądów, czego wyrazem było wstąpienie w 1905 r. do Frakcji Rewolucyjnej Polskiej Partii Socjalistycznej. W jego mieszkaniu odbywały się tajne posiedzenia, wykłady oraz były przechowywane tajne materiały. Żoną Władysława została Anna z Krzemińskich, która urodziła sześcioro dzieci: Teodozję, Annę Marię, Zygmunta, Zbigniewa, Zdzisława i Tadeusza, spośród których trzech synów zmarło młodo, pozostałe dzieci dożyły sędziwego wieku, pielęgnując ideały i wartości przekazywane z pokolenia na pokolenie (tamże). Żoną Leona (1872–1944) była Wanda z d. Makowska (1880–1951) – rodzona siostra polskiego dyplomaty i prawnika, specjalisty prawa międzynarodowego, prof. i rektora Szkoły Głównej Handlowej – Juliana Makowskiego (1875–1959). Urodziła ona troje dzieci: Halinę, Witolda oraz Janinę. Najmłodsza jej córka Janina, po ukończeniu studiów handlowo-orientalistycznych, poślubiła absolwenta Wydziału Prawa UW Antoniego Potockiego,

¹ Filii Szpitala Dzieciątka Jezus.

² Obecnie znane jako Liceum Ogólnokształcące im. Władysława IV.

który w czasie II wojny światowej pełnił funkcję administratora Bazaru Różyckiego, a po jej zakończeniu długoletniego radcy prawnego w biurze projektowym Miastoprojekt Stolica-Południe. Z tego związku narodził się Andrzej Potocki. Jego osobowość w znacznym stopniu kształtowała się pod wpływem brata matki – Witolda Różyckiego (1906–1976), który miał bardzo tragiczną historię życia. Aresztowany podczas masowej łapanki, jaką Niemcy przeprowadzili w Warszawie we wrześniu 1940 r., został razem z ojcem Andrzeja wywieziony do niemieckiego obozu koncentracyjnego w Auschwitz, gdzie poznał rotmistrza kawalerii Wojska Polskiego, współzałożyciela Tajnej Armii Polskiej, żołnierza Armii Krajowej – Witolda Pileckiego, czego następstwem było oskarżenie go przez władze komunistyczne Polski Ludowej o działalność szpiegowską na rzecz obcego wywiadu oraz skazanie w 1948 r. na 15 lat więzienia³. Dramatyzmu całej sprawie dodał fakt, iż w wyniku procesu sądowego grupy „Witolda”, „który był publiczny (pokazowy) i miał dostarczyć materiału propagandowego na potwierdzenie tezy o szpiegowskiej działalności grupy i współpracy oskarżonych z okupantem hitlerowskim oraz miał stać się środkiem do sterroryzowania społeczeństwa”, aż trzy osoby otrzymały wyroki śmierci, z których jeden – na Pileckim – został wykonany, natomiast dwa pozostałe zostały zamienione na dożywotne więzienie⁴ (https://pl.wikipedia.org/wiki/Witold_Pilecki). U Witolda Różyckiego już sam pobyt w obozie w Auschwitz, w którym był poddawany eksperymentom medycznym, nie mówiąc już o pobycie w areszcie śledczym w Warszawie przy ul. Rakowieckiej 37 oraz w więzieniu we Wronkach, gdzie na porządku dziennym były brutalne tortury, brak snu i pożywienia, zapoczątkował duże problemy zdrowotne. Zmusiły one władze więzienne do udzielenia mu w 1954 r. „urlopu zdrowotnego” w celu rozpoczęcia leczenia szpitalnego. Mimo że całkowite zwolnienie z więzienia na mocy amnestii uzyskał w 1956 r., do końca życia, podobnie jak Pilecki, „traktowany był jak zdrajca, który poniósł słuszną karę w myśl sprawiedliwości PRL-owskiej” (http://www.sww.w.szu.pl/index.php?id=biografia_witold_pilecki). Dopiero po upadku komunizmu, we wrześniu 1990 r. Sąd Najwyższy podjął rewizję procesu grupy rotmistrza Pileckiego, a miesiąc później unieważnił wyrok, tym samym „uwolnił skazanych od stawianych im ongiś zarzutów, podkreślając niesprawiedliwy charakter wydanych wyroków, które zapadły z naruszeniem prawa” oraz „patriotyczną postawę niesłusznie skazanych” (Wysocki, 1994, s. 193–194).

Innym traumatycznym przeżyciem, z jakim pod koniec wojny musieli zmierzyć się rodzice o. prof. Potockiego, było przeżycie tzw. Rzezi Ochoty⁵, utrata ma-

³ Wyrok ten mógłby być surowszy, gdyż podczas procesu prokurator w swej mowie zażądał dla niego, podobnie jak dla wszystkich zasiadających na ławie oskarżenia, wyższego wymiaru kary w postaci dożywotniego więzienia.

⁴ Oprócz tego procesu w tym czasie odbyło się wiele zamkniętych procesów odpryskowych osób powiązanych z siatką Pileckiego, w wyniku których przynajmniej sześć osób skazano na karę śmierci (przy czym wobec trzech zastosowano prawo łaski) oraz przynajmniej osiem osób na kary więzienia.

⁵ Rzeź Ochoty była to fala masowych zbrodni (pogromów, grabieży, podpaleń, rozstrzelań, gwałtów), jakie przetoczyły się przez warszawską dzielnicę Ochota w czasie powstania warszawskiego w dniach 4–25 sierpnia 1944 r. (https://pl.wikipedia.org/wiki/Rzeź_Ochoty).

jątku i konieczność pobytu razem z kilkuletnim synem Jerzym w obozie przejściowym na tzw. Zieleniaku, utworzonym w czasie powstania warszawskiego dla wypędzonych z domów mieszkańców Ochoty na terenie byłego targowiska warzywnego⁶, a następnie pobyt w kolejnym nazistowskim obozie przejściowym, umieszczonym w Zakładach Naprawczych Taboru Kolejowego w Pruszkowie, skąd udało im się uciec i dotrzeć do Końskich. Tam, u obcych ludzi, a nie – jak planowali – w rodzinnych stronach ojca w Iwaniskach k. Opatowa, znaleźli schronienie do lipca 1945 r., czyli do czasu powrotu do jednej z zachowanych posiadłości, zakupionych w 1930 r. na warszawskiej Kolonii Staszica przez dziadka Leona Różyckiego. W domu na Kolonii Staszica, mieszczącym się na ul. Błogosławionego Ładysława z Gielniowa, w dość skromnych warunkach, pogorszonych przez dokwaterowanie lokatorów spoza rodziny, wychowywał się Andrzej Potocki. Wzrastał pod czujną opieką niepracującej matki, ojca, babci, gospośi, starszego o 10 lat brata Jerzego (późniejszego dr. n. medycznych, specjalizującego się w zakresie chirurgii ogólnej i plastycznej⁷) oraz wuja Witolda Różyckiego, który po wyjściu z więzienia zamieszkał z rodziną Potockich i – jak podają Hanna Markiewiczowa i Paweł Boryszewski (2018, s. 10) – „był dla Andrzeja nie tylko domowym nauczycielem uczciwej historii i geografii politycznej, ale przede wszystkim przekonującym świadkiem wierności prawdzie i ojczyźnianej wolności”.

Swoją edukację o. Potocki rozpoczął w 1954 r. w Szkole Podstawowej Nr 23, po jej ukończeniu (w latach 1961–1965) uczęszczał do VII Liceum Ogólnokształcącego im. Juliusza Słowackiego w Warszawie. Już wtedy jego losy w przedziwny sposób spłotyły się z przyszłym miejscem pracy – Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej – poprzez nazwisko patronki uczelni – dawnej uczennicy Żeńskiego Zakładu Naukowego Jadwigi Kotwickiej, z którego po wielu przekształceniach powstało obecne liceum. Zanim to nastąpiło, o. Potocki w 1965 r. wstąpił do Wyższego Metropolitalnego Seminarium Duchownego w Warszawie. Po trzech latach został jednak z niego przez władze seminaryjne usunięty na skutek podejrzeń o tajną współpracę z urzędem bezpieczeństwa. Zdaniem Markiewiczowej i Boryszewskiego (tamże, s. 10) był on już wcześniej obiektem zainteresowania Komitetu Dzielnicowego Partii, który przyczynił się do usunięcia go ze szkoły średniej (na szczęście tylko na kilka tygodni) z powodu referatu o polityce narodowościowej Stalina na Zakaukaziu po 1922 r., wygłoszonego na forum klasy w rocznicę Rewolucji Październikowej.

Podczas uroczystości pogrzebowych Ojca Profesora przyczyny jego usunięcia z seminarium i dalsze koleje życia tak skomentował dominikanin, teolog, nauczyciel akademicki Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie o. prof. Jarosław Kupczak: „Na fali represji, po uroczystościach Milenium Chrztu Polski, urząd ds. wyznań chciał oczyścić seminaria duchowne z osób, które uważał za nieodpowiednie i potencjalnie niebezpieczne. Andrzej miał niewłaściwe nazwisko i niewłaściwe pochodzenie. Podstawą usunięcia Andrzeja z seminarium przez rektora były jakieś donosy, poszlaki, pomówienia. Powstała wówczas atmosfera braku zaufania w nie-

⁶ Obecne Hale Banacha.

⁷ Więcej informacji na temat dr. Jerzego Potockiego znajduje się: <http://www.ptchprie.pl/czlonkowie,,7.html>.

których środowiskach będzie się za nim długo ciągnęła. Na pewno nie pomoże mu w znalezieniu pracy. Niektóre drzwi będą przed nim na długo zamknięte. W 1971 roku otrzymuje magisterium z teologii na ATK w Warszawie⁸. Chwyta się doraźnych zajęć. Zatrudnia się w Teatrze Wielkim Opery i Baletu. Jako statysta przez kolejnych 19 lat⁹ zagra pomniejszych role w wielkich przedstawieniach: Aida, Tosca, Cyganeria, Carmen, Otello, Halka, Borys Godunow, Don Carlos, wielu innych. Gra żołnierza, gościa na balu, gladiatora, halabardnika, wiernego w kościele. Oprócz stałego wynagrodzenia praca w Teatrze Wielkim da mu w ciemnych i podłych czasach kontakt z wielką sztuką, kontakt z wielką kulturą, którą przesiąknie do końca swojego życia. We wczesnych latach 70. Andrzej po raz pierwszy wyjeżdża tam, gdzie do końca życia będzie chętnie wracał, gdzie być może po wyjeździe z Warszawy doświadczył Tischnerowskiej ślebody¹⁰, wyjeżdża w Bieszczady. Przeprowadza badania, które będą podstawą jego pracy doktorskiej, obronionej na ATK w 1974 roku: «Studium socjologiczne parafii bieszczadzkich» (...). Nowego bieszczadzika zauważa wtedy wielki ordynariusz diecezji przemyskiej – ks. bp Ignacy Tokarczuk, który funduje mu 3-letnie stypendium, aby w latach świętowania 600-lecia diecezji sporządził jej socjologiczną fotografię. Andrzej ma stałą pracę¹¹. Przez kilka lat podróżuje między Warszawą i Przemysłem. Owocem jest rozprawa habilitacyjna¹², którą broni w 1986 roku na Wydziale Filozofii i Socjologii UW¹³ i którą w bardziej popularnej formie wydaje w postaci 3-tomowego dzieła zatytułowanego *Diecezja Przemyska w swe 600-lecie*.

Uzyskanie stopnia doktora habilitowanego, poprzedzone odbyciem w 1977 r. rocznych studiów z zakresu kultury i filologii włoskiej w L'Università Italiana per Stranieri di Perugia¹³ oraz w latach 1980–1982 Podyplomowego Studium Religioznawstwa na Wydziale Filozofii i Socjologii UW, otworzyło mu w końcu, według określenia o. Kupczaka (tamże), „możliwość akademickiego zatrudnienia na miarę jego zdolności i umiejętności”. Swoją karierę zawodową rozpoczął w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej, przekształconej w 2000 r. w Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, gdzie w latach 1982–1999 oraz 2009–2013 pracował kolejno na stanowisku adiunkta, docenta i profesora; pełnił funkcje kierownika Pracowni Socjologii, kierownika Zakładu Socjologii, prorektora ds. Rozwoju Uczelni i Badań Naukowych, przewodniczącego Senackiej Komisji ds. Statutu

⁸ Za pracę *Bóg i własna moralność w myśli Ojca Honorata Koźmińskiego, na podstawie jego notatnika rekonstrukcyjnego*, przygotowaną pod kierunkiem doc. dr. Andrzeja Święckiego.

⁹ W latach 1969–1988.

¹⁰ Ślebość w gwarze góralskiej jest przeciwieństwem swawoli i oznacza wolność uwarunkowaną mądrością (por. Tischner, 2003).

¹¹ O tym, jakie znaczenie miała ta praca dla niego, można wnioskować na podstawie faktu, że w okresie poprzedzającym jej rozpoczęcie, tj. od 17.01 do 16.08.1975 r., nie mogąc uzyskać zatrudnienia zgodnego z jego kwalifikacjami, zatrudnił się w charakterze starszego referenta administracyjnego w Państwowym Szpitalu Klinicznym Nr 1 w Warszawie, ul. Lindleya 4 (Arch. APS, sygn. 3/121, s. 12, umowa o pracę).

¹² Tytuł rozprawy habilitacyjnej o. Potockiego brzmi: *Diecezja rzymsko-katolicka jako organizacja społeczna. Studium monograficzne na przykładzie diecezji przemyskiej*.

¹³ Włoskim Uniwersytecie dla Cudzoziemców w Perugii.

Uczelni, rzecznika dyscyplinarnego, społecznego inspektora pracy, członka Komitetu Wydawniczego Wydawnictwa Uczelni oraz prowadził zajęcia dydaktyczne z zakresu socjologii ogólnej, socjologii wychowania, socjologii rodziny i etyki. Kontynuował ją również w kilku innych wyższych uczelniach, w których wykładał różne dziedziny wiedzy naukowej i prowadził seminaria magisterskie, doktorskie oraz badawcze. W latach 1982–1997 pracował na Podyplomowym Studium Religioznawstwa w Instytucie Socjologii UW, w latach 1988–1997 – w Salezjańskim Instytucie Wychowania Chrześcijańskiego w Warszawie; w latach 1999–2002 – w Instytucie Religioznawstwa i Instytucie Socjologii na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego; w latach 2002–2011 – w Kolegium Filozoficzno-Teologicznym OO. Dominikanów w Krakowie i w Warszawie; w latach 2003–2008 – w Instytucie Socjologii na Wydziale Nauk Historycznych i Społecznych UKSW; w latach 2008–2017 – w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji UW.

W każdej z tych instytucji o. Potocki dał się poznać jako doświadczony, kompetentny nauczyciel i wychowawca młodzieży akademickiej oraz wybitny naukowiec w zakresie takich dyscyplin naukowych, jak socjologia religii, socjologia wychowania, pedagogika religii oraz teologia pastoralna. Jeden z recenzentów związanych z procedurą kwalifikacyjną dotyczącą nadania mu stopnia naukowego profesora nauk humanistycznych – prof. Andrzej Wójtowicz (2007) – napisał o nim, że „reprezentuje w najwyższym stopniu wartości, kompetencje i cechy osobowości odpowiadające powołaniu pracownika naukowego w środowiskach akademickich”. Na jego dorobek naukowo-badawczy składa się 270 publikacji, w tym 10 książek (<https://dominikanie.pl/2018/12/zmarl-o-prof-andrzej-potocki-op/>)¹⁴.

Oprócz artykułów i rozpraw ściśle naukowych można wśród nich znaleźć artykuły o profilu popularnonaukowym oraz publicystycznym. Zdaniem prof. Józefa Baniaka (2007, s. 4), drugiego recenzenta związanego z procedurą kwalifikacyjną o nadanie o. Potockiemu tytułu profesora, jego prace „dotyczą wielu zagadnień z zakresu socjologii religii, socjologii parafii i Kościoła, socjologii edukacji i wychowania, socjologii młodzieży, systemu oświaty i szkolnictwa katolickiego, etyki społecznej i seksualnej, pedagogiki religii i teologii pastoralnej – w tym teologii Kościoła, diecezji i parafii czy teologii duchowości”, które pozwalają dostrzec w nim „profesjonalnego socjologa i uczonego o wysokich kompetencjach metodologicznych”.

Wymieniony autor (tamże, s. 4) za szczególnie „ważne i cenne w wymiarze metodologicznym i teoretycznym” uznał trzy książki o. Potockiego. Pierwsza z nich, 3-tomowa monografia socjologiczna poświęcona 600-leciu diecezji przemyskiej, w opinii wspomnianego recenzenta (tamże, s. 3), jest „swoistym przełomem w polskiej socjologii religii i socjologii Kościoła. (...) Tak szeroko zakrojonych, opartych na kapitalnym warsztacie metodologicznym, wymagających wieloletnich, trudnych organizacyjnie, ale i niezmiernie twórczych badań, wcześniej i później nikt w Polsce nie podjął i nie zrealizował na ten temat, choć okazji było wiele. W polskiej socjologii religii książka ks. dr. hab. Andrzeja Potockiego OP jest jedynym dziełem naukowym

¹⁴ Szczegółowy spis publikacji o. Potockiego zamieszczają Markiewiczowa, Boryszewski (2018, s. 29–49).

w pełni poświęconym specyficie życia religijnego i świeckiego mieszkańców jednego Kościoła partykularnego – diecezji”, która „nie ma i długo jeszcze nie będzie miała godnego odpowiednika w naukowej literaturze socjologicznej”, ponieważ jest dziełem „o najwyższej randze poznania naukowego, wartości metodologicznej i rzetelności przekazu informacji o badanych zjawiskach i faktach społeczno-religijnych”. Druga książka, pt. *Ludzka płciowość. Rodzina. Szkoła* (1997), według Baniaka (tamże, s. 5) stanowi „kompletne i głęboko refleksyjne spojrzenie socjologa, pedagoga i etyka na ludzką płciowość i płodność, spojrzenie niezmiernie wyważone i obiektywne, z pełną świadomością jego newralgicznego charakteru i rangi egzystencjalnej. Spostrzeżenia i myśli Autora dotyczące ludzkiej płciowości i płodności, choć ukazane w profilu etyki katolickiej, jasno obiektywizują problem badawczy i ukazują go szeroko w świetle antropologii humanistycznej”. Również w tej dziedzinie o. Potocki „ukazuje się jako kompetentny ekspert w problematyce rozwoju i wychowania seksualnego młodzieży, patrzący na jego istotę, dynamikę i skutki wieloaspektowo i lokujący je w kontekście znaczeń społecznych, kulturowych, rodzinnych, szkolnych i moralnych czy nawet religijnych, nie zatracając przy tym dążności do rzetelnego i obiektywnego ich ukazywania i wyjaśnienia” (tamże). Trzecia, bardzo obszerna monografia socjologiczna pt. *Wychowanie religijne w polskich przemianach* (2007), należy natomiast do tzw. rozpraw profesorskich, czyli najistotniejszych w osobistym dorobku naukowym Uczonego. Składa się ona z 16 odrębnych rozdziałów, „w których Autor, w sposób kompetentny i przekonujący, ukazuje i omawia fenomen wychowania i wychowania religijnego młodych jednostek, widząc w nim istotny element procesu ich społecznej adaptacji w ramach kultury wychowania i kultury religijnej w Polsce w badanym przedziale czasu” (tamże). W rozdziałach książki poruszane są takie zagadnienia szczegółowe, jak: istota wychowania i wychowania religijnego w ujęciu socjologicznym; rola rodziny w wychowaniu religijnym dzieci i młodzieży, w tym fundamentalna rola rodziców i ich postaw religijnych; polska szkoła w minionym półwieczu na tle procesów sekularyzacyjnych; problem z religioznawstwem w polskiej szkole widziany jako „opór” wobec katechezy kościelnej; powrót religii do świeckiej szkoły w 1990 r.; opinie młodzieży o katechezie i katechetach uzyskane w badaniach socjologicznych autora; idea szkoły katolickiej i rola katechety w jej aktywności wychowawczej; katecheza wobec wyzwań współczesności; miejsce katechezy – szkoła czy parafia; poszukiwanie wychowawczej funkcji parafii na tle aktualnych przemian społecznych w kraju i w polskim Kościele; szkoła katolicka między tradycją a nowoczesnością; katecheza dorosłych w przemianie i jej związki z andragogiką; poszukiwanie nowej koncepcji oddziaływania Kościoła na współczesną młodzież i sposobów jej wychowania w Kościele; duszpasterstwo akademickie – czyli studenci między uczelnią a parafią; harcerstwo jako środowisko wychowania religijnego dzieci i młodzieży; stare i nowe metody w oddziaływaniu Kościoła na harcerki i harcerzy. Zdaniem Wójtowicza (2007, s. 4–5), który podzielał opinię z recenzji wydawniczej sporządzonej przez prof. Zbigniewa Marka SJ, omawiana monografia zasługuje na dużą uwagę, ponieważ „prezentuje całokształt najnowszej historii (od końca II wojny światowej po nasze czasy) wychowania religijnego”; „ukazuje wieloaspektowość badanego problemu”, uwzględniając jego kontekst historyczny, socjologiczny oraz polityczny; „określa zakres oddziaływań wychowawczych poszczególnych środowisk wychowawczych” oraz relacjonuje

„toczącą się dyskusję nad wychowaniem religijnym w prezentowanym okresie dziejów wychowania w Polsce”; „kieruje światła na konteksty podejmowanych działań (zazwyczaj ze strony komunistycznych władz), których celem była redukcja rangi i znaczenia wychowania religijnego”; wnioski praktyczne formułowane są na podstawie wyników badań empirycznych, a nie na podstawie teoretycznych tez. Podsumowując swoją opinię, Wójtowicz (tamże, s. 5–6) podkreślał, iż „najistotniejsze zalety omawianej rozprawy skonkretyzowane są w bogatym materiale źródłowym i metodologicznej sprawności, nierzadko oryginalności ich prezentacji”, stąd jej przydatność dla badaczy współczesnych dziejów wychowania oraz środowiska studenckiego „wielu dyscyplin, nie tylko szeroko rozumianej teologii pastoralnej, lecz także pedagogiki, psychologii wychowawczej, socjologii wychowania, socjologii religii. Praca ta w wybranych rozdziałach będzie wykorzystywana także przez węższe środowiska: rodzinę, szkołę, parafię, harcerstwo, badaczy najnowszych dziejów Polski, do dalszej refleksji nad ich działalnością wychowawczą, a oprócz refleksji do konstrukcji programów badawczych uznających kryterium multidyscyplinarności za wzór postępowania naukowego”. Warto przypomnieć, że wiele publikacji o. Potockiego wychodziło naprzeciw zapotrzebowaniu społecznemu, które było mu dobrze znane, gdyż jako socjolog kultury pełnił wiele ważnych i zaszczytnych funkcji także w środowiskach pozaakademickich. W drugiej połowie lat 70. ubiegłego wieku zajmował się publicystyką kulturalną, współpracując z takimi czasopismami artystycznymi, jak *Kultura*, *Teatr*, *Scena*, *Ruch Muzyczny*, *Życie literackie* oraz był konsultantem i doradcą w Departamencie Teatru, Muzyki i Estrady przy Ministerstwie Kultury i Sztuki. W latach 90. aktywnie działał w strukturach katolickiego laikat, m.in. jako prezes Katolickiego Stowarzyszenia Wychowawców, przewodniczący Konferencji Stowarzyszeń Katolickich, członek Krajowej Rady Katolików Świeckich przy Konferencji Episkopatu Polski, prezes Rady Nadzorczej Fundacji na Rzecz Młodzieży Niepełnosprawnej im. M. Grzegorzewskiej, wiceprzewodniczący Komitetu Głównego i członek Rady Programowej XVIII Międzynarodowego Kongresu Rodziny, współuczestniczył w opracowaniu, zatwierdzonego we wrześniu 1992 r., obowiązkowego programu nauczania etyki w polskich szkołach średnich.

Zestawienie głównych przejawów aktywności o. prof. Andrzeja Potockiego nie byłoby pełne w przypadku pominięcia informacji o jego powołaniu do życia zakonnego, które rozpoczął w 1997 r., natomiast w 2003 r. przyjął święcenia kapłańskie. Powołanie to realizował w zgromadzeniu kaznodziejskim, założonym na początku XIII w. we Francji jednym z zakonów żebraczych. Jego pojawienie się w chrześcijańskiej Europie wynikało z potrzeby walki ze schizmą i herezją, odnowy słabego w pełnieniu swej misji kościoła powszechnego oraz z potrzeby nowych form duszpasterstwa dla pozbawionych opieki duchowej mieszkańców nowo powstających osad i aglomeracji miejskich. Do Polski zakon dominikanów przywędrował za sprawą św. Jacka Odrowąża, który w 1222 r. założył w Krakowie pierwszy klasztor, stanowiący kolebkę Polskiej Prowincji Dominikanów. Obecnie rozrosła się ona do wielu domów zakonnych, których mieszkańcy zgodnie z powołaniem dominikańskim zajmują się duszpasterstwem akademickim, duszpasterstwem szkół średnich oraz działalnością wydawniczą. I w takie formy działalności zaangażował się o. Potocki. W latach 2000–2002 był również dyrektorem Biblioteki Kolegium Filozoficzno-Teologicznego OO. Dominikanów w Krakowie, w latach 2002–2011 profesorem Kolegium, w latach

2002–2009 jego prorektorem kierującym domem studiów na warszawskim Służewie. Od 2004 r. był postulatorem w procesie beatyfikacyjnym o. Jacka Woronieckiego OP. Po przejściu na emeryturę zamieszkał w klasztorze w Lublinie. Zmarł 19 grudnia 2018 r. po ciężkiej chorobie w klasztorze na Służewie, otoczony modlitwą współbraci (<https://dominikanie.pl/2018/12/zmarl-o-prof-andrzej-potocki-op/>).

Na zakończenie warto przypomnieć, że z zakonem kaznodziejskim było związanych wiele bardzo wybitnych osób. Miejmy nadzieję, że wśród nich znajdzie się również miejsce dla o. prof. Andrzeja Potockiego, który doskonale wpisał się w charyzmaty swojego zakonu. Był nie tylko wybitnym naukowcem, wspaniałym nauczycielem i wychowawcą młodzieży, lecz także gorliwym orędownikiem misji zleconej przez swego jedynego Mistrza, który zgodnie z otrzymanym poleceniem szedł i nauczał wszystkie narody (por. Mt 28,19). I za to zasłużył nie tylko na medal „Bene Merenti”, który kilka miesięcy przed śmiercią otrzymał od dostojników kościelnych oraz władz Polskiego Towarzystwa Teologicznego, lecz także na pamięć tych wszystkich osób ze środowiska akademickiego, które miały okazję spotkać go na swojej drodze życia.

Bibliografia

- Baniak, J. (2007). *Recenzja dorobku naukowo-badawczego, dydaktyczno-wychowawczego i organizacyjno-naukowego ks. dr. hab. Andrzeja Potockiego OP, profesora nadzwyczajnego w Instytucie na Wydziale Nauk Historycznych i Społecznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, w związku z postępowaniem kwalifikacyjnym o nadanie Mu tytułu naukowego profesora nauk humanistycznych w zakresie socjologii* (Arch. APS, sygn. 3/21).
- Biblia Jerozolimska* (2006). Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Grelot, P. (1990). Śmierć. W: X. Leon-Dufour (red.), *Słownik Teologii Biblijnej*. Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Konarski, S. (1991). Julian Józef Różycki. W: Z. Anusik, H. Markiewicz, E. Rostworowski (red.), *Polski Słownik Biograficzny*. T. XXXII, z. 135. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Markiewiczowa, H., Boryszewski, P. (2018). Nietuzinkowe życie o. Andrzeja Potockiego. W: H. Markiewiczowa, P. Boryszewski (red.), *Między wyzwaniami a wartościami. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Potockiemu* (s. 9–25). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Potocki, A. (1986). *Diecezja przemyska w swe 600-lecie*. Przemysł: Kuria Biskupia.
- Potocki, A. (1997). *Ludzka płciowość. Rodzina. Szkoła*. Częstochowa: Kuria Metropolitalna.
- Potocki, A. (2007). *Wychowanie religijne w polskich przemianach. Studium socjologiczno-pastoralne*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Tischner, J. (2003). *Słowo o ślebodzie. Kazania spod Turbacza 1981–1997*. Kraków: Znak.
- Wójtowicz, A. (2007). *Opinia o dr. hab. Andrzej Potockim w związku z procedurą jego starań o tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych* (Arch. APS, sygn. 3/21).
- Wysocki, W.J. (1994). *Rotmistrz Pilecki*. Warszawa: WOW Gryf.

Źródła internetowe

- http://www.sw.w.szu.pl/index.php?id=biografia_witold_pilecki (pobrano 12.01.2019)
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Witold_Pilecki (pobrano 12.01.2019)
- <https://dominikanie.pl/2018/12/zmarl-o-prof-andrzej-potocki-op/> (pobrano 12.01.2019)
- Kiwilso J. *Historia praskich rodów. Rodzina Różyckich*. W: <http://www.ngp.westsidegroup.pl/str/tekst4174.html> (pobrano 12.01.2019)
- Kupczak J. OP. *Homilia podczas pogrzebu śp. o. Andrzeja Potockiego*: <https://www.youtube.com/watch?v=IJ1uneqTFoY> (pobrano 12.01.2019)

POZIOM RESPEKTOWANIA PRAW OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI W POLSCE WEDŁUG KOMITETU ONZ DS. PRAW OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

21 września 2018 r. Komitet ONZ ds. Praw Osób z Niepełnosprawnościami (dalej: Komitet) opublikował wnioski końcowe dotyczące wstępnego raportu¹ z realizacji Konwencji o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami z 2006 r. (dalej: Konwencja)² przez pierwsze dwa lata jej obowiązywania w Polsce (2012–2014)³. Komitet odniósł się do wszystkich artykułów Konwencji, wskazując kwestie, które według niego nie są przez nasz kraj realizowane, a także do każdego z nich zgłosił rekomendację, które powinny zostać wdrożone w najbliższym okresie, tj. do 25 września 2026 r., czyli do czasu łącznego złożenia – zgodnie z wymogiem Komitetu – raportów od drugiego do czwartego.

Obowiązkiem państwa, zleconym jednoznacznie przez Komitet, jest rozpropagowanie tych wniosków końcowych zarówno wśród władz i osób zawodowo mających częste kontakty z osobami z niepełnosprawnością, jak i w szeroko pojętym społeczeństwie. Wszelkie zmiany prawne powinny być także podejmowane z aktywnym udziałem społeczeństwa obywatelskiego, reprezentowanego przez organizacje osób z niepełnosprawnościami, które powinny zostać również zaangażowane w przygotowanie kolejnych raportów o stanie realizacji Konwencji z Polsce. Mając na uwadze to pierwsze zalecenie Komitetu, zaprezentuję główne tezy tego dokumentu, co pozwoli poznać, z jednej strony, jak nasze prawo i realia funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami ocenia Komitet, a z drugiej – jakie wymagania zostały nałożone przez ten organ międzynarodowy na nasze władze. Wiedza ta ma ułatwić osobom z niepełnosprawnościami i ich bliskim egzekwowanie od organów władzy coraz lepszej realizacji w praktyce praw głoszonych przez Konwencję.

Zastrzeżenia Komitetu do sytuacji osób z niepełnosprawnościami w Polsce

Oceniając sytuację osób z niepełnosprawnościami w Polsce, Komitet wyraził swój niepokój brakiem w naszym kraju spójnej i szerokiej strategii wdrażania

¹ Wstępny raport Polski wymagany w 2014 r., https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fPOL%2f1&Lang=en (konsultacja 1 grudnia 2018 r.).

² Dz.U. 2012, poz. 1169.

³ https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fPOL%2fCO%2f1&Lang=en (konsultacja 1 grudnia 2018 r.).

w życie Konwencji, jak również brakiem włączania (mainstreaming) jej regulacji do wszystkich gałęzi prawa. Według Komitetu Polska wciąż ma do osób z niepełnosprawnościami podejście charytatywne i pomocowe, zamiast traktować te osoby jako pełnoprawnych członków społeczeństwa, równouprawnionych we wszystkich dziedzinach życia. Wskazał na nieobecność przepisów zakazujących dyskryminacji we wszystkich dziedzinach życia ze względu na niepełnosprawność, a także ze względu na współwystępowanie niepełnosprawności z innymi cechami (jak płeć, wiek, orientacja seksualna, tożsamość seksualna i in.). Komitet pochylił się także nad brakiem świadomości potrzeb i praw osób z niepełnosprawnościami tak w społeczeństwie, jak i wśród profesjonalistów, w tym polityków i prawników.

Komitet potępił wielość i niespójność systemów orzekania o niepełnosprawności, a także różnorodność definicji niepełnosprawności i używanych w aktach prawnych pojęć, często przestarzałych i obraźliwych. Negatywnie ocenił zarówno oświadczenie interpretacyjne do art. 12 Konwencji⁴, jak i zastrzeżenia do art. 23⁵ i art. 25(a)⁶ Konwencji oraz brak ratyfikacji protokołu dodatkowego, tym bardziej że rząd polski w ustnych odpowiedziach na pytania Komitetu zadeklarował brak woli zmiany swojego stanowiska w tych kwestiach⁷. Komitet wyraził swój głęboki niepokój z powodu utrzymywania instytucji ubezwłasnowolnienia oraz zakazu małżeństw osób ubezwłasnowolnionych całkowicie, jak również osób z niepełnosprawnością intelektualną i psychiczną, jeśli niepełnosprawność ta zagraża małżeństwu lub dobru dzieci.

Negatywnie ocenił także, że polskie prawo nie wdraża zasady racjonalnego usprawniania we wszelkich dziedzinach życia, jak również że nie traktuje braku takiego usprawnienia jako formy dyskryminacji. W szczególności Komitet wskazał

⁴ „Rzeczpospolita Polska oświadcza, że interpretuje art. 12 konwencji w sposób zezwalający na stosowanie ubezwłasnowolnienia, w okolicznościach i w sposób określony w prawie krajowym, jako środka, o którym mowa w art. 12 ust. 4, w sytuacji, gdy wskutek choroby psychicznej, niedorozwoju umysłowego lub innego rodzaju zaburzeń psychicznych osoba nie jest w stanie kierować swoim postępowaniem.”, <https://pl.vlex.com/vid/konwencji-prawach-niepe-nowym-jorku-403990670> (konsultacja 1 grudnia 2018 r.).

⁵ „Art. 23 ust.1 lit. (a) konwencji dotyczy uznania prawa wszystkich osób niepełnosprawnych, które są w odpowiednim do zawarcia małżeństwa wieku, do zawarcia małżeństwa i do założenia rodziny, na podstawie swobodnie wyrażonej i pełnej zgody przyszłych małżonków. Na podstawie art. 46 konwencji Rzeczpospolita Polska zastrzega sobie prawo do niestosowania postanowienia art. 23 ust. 1 lit. (a) konwencji do czasu zmiany przepisów prawa polskiego. Do momentu wycofania zastrzeżenia osoba niepełnosprawna, której niepełnosprawność wynika z choroby psychicznej albo niedorozwoju umysłowego, a która jest w odpowiednim do zawarcia małżeństwa wieku, nie będzie mogła zawrzeć związku małżeńskiego, chyba że sąd zezwoli na zawarcie małżeństwa, stwierdzając, że stan zdrowia lub umysłu takiej osoby nie zagraża małżeństwu ani zdrowiu przyszłego potomstwa i jeżeli osoba ta nie została ubezwłasnowolniona całkowicie. Uwarunkowania te wynikają z art. 12 § 1 ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. nr 9, poz. 59 z późn. zm.)”, <https://pl.vlex.com/vid/konwencji-prawach-niepe-nowym-jorku-403990670> (konsultacja 1 grudnia 2018 r.).

⁶ „Rzeczpospolita Polska rozumie, że art. 23 ust. 1 lit. (b) i art. 25 lit. (a) nie powinny być interpretowane jako przyznające jednostce prawo do aborcji czy też nakaz dla państw-stron zapewnienia dostępu do takiego prawa, z wyjątkiem sytuacji, gdy jest to wyraźnie określone w prawie krajowym.”, <https://pl.vlex.com/vid/konwencji-prawach-niepe-nowym-jorku-403990670> (konsultacja 1 grudnia 2018 r.).

⁷ https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fPOL%2fQ%2f1%2fAdd.1&Lang=en (konsultacja 1 grudnia 2018 r.).

na niewystarczającą dostępność dla osób z niepełnosprawnościami, przede wszystkim w małych miejscowościach i na terenach wiejskich, do budynków, transportu publicznego, komunikacji i informacji, w tym na brak promowania alternatywnych sposobów porozumiewania się oraz bardzo wąskie stosowanie języków Braille'a i migowego, wynikające wprost z ograniczeń prawnych. Zwrócił także uwagę na bariery w uzyskiwaniu prawa jazdy przez osoby z niepełnosprawnościami ze względu na ograniczenia systemowe w komunikacji (np. brak instruktorów posługujących się językiem migowym) i trudności z uzyskaniem pojazdów odpowiednio przystosowanych do potrzeb osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności.

Jeśli chodzi o dostęp do wymiaru sprawiedliwości, Komitet jednoznacznie negatywnie ocenił fakt, że osoby ubezwłasnowolnione zasadniczo nie mają zdolności sądowej ani nie mogą być świadkami przed sądami cywilnymi. Ponadto zwrócił uwagę na niedostatki w komunikacji organów wymiaru sprawiedliwości z osobami z niepełnosprawnościami, jak niekorzystanie z tłumaczeń na język Braille'a czy system easy-to-read oraz na brak darmowej profesjonalnej reprezentacji procesowej dla osób z tej grupy społecznej. Wskazał na niemożność wykonywania większości zawodów prawniczych przez osoby z niepełnosprawnościami. Podkreślił również powszechną niedostępność architektoniczną dla osób z niepełnosprawnościami ruchu sądów, prokuratur i komisariatów policji, więzień oraz innych miejsc pozbawienia wolności. Co do więzień, Komitet wskazał także na brak dostępności do adekwatnych usług medycznych i rehabilitacyjnych, prowadzący często do zbytnej medykalizacji w podejściu do osób z niepełnosprawnościami psychicznymi pozbawionych wolności.

Szczególną uwagę poświęcił Komitet kobietom z niepełnosprawnością, podkreślając brak zapewnienia im adekwatnej ochrony przed przemocą i niemożność realizacji w sposób pełnoprawny praw seksualnych i prokreacyjnych (choćby ze względu na brak edukacji, bariery w dostępie do antykoncepcji), a także występowanie przypadków przymusowej sterylizacji, w szczególności wobec kobiet ubezwłasnowolnionych i zamieszkujących w instytucjach (formalnie za zgodą ich opiekunów), jak również stosowanie „terapii” wobec osób LGBT z niepełnosprawnościami, które miałyby jakoby doprowadzić do zmiany ich orientacji lub tożsamości seksualnej. Niepokój Komitetu wzbudził brak świadczeń ginekologicznych przystosowanych do potrzeb kobiet z niepełnosprawnościami wzroku, intelektualną lub psychiczną, jak również dostosowanych do ich sposobu komunikowania informacji o zdrowiu reprodukcyjnym oraz problemy, które napotykają, gdy chcą skorzystać z legalnej terminacji ciąży. Z zaniepokojeniem pochylił się też nad polskimi przepisami legalizującymi aborcję z powodu niepełnosprawności płodu.

Odnosząc się do dzieci z niepełnosprawnościami, Komitet potępił przede wszystkim umieszczanie ich w ośrodkach zamkniętych, w tym także wspólnie z osobami dorosłymi. Bardzo negatywnie ocenił również fakt zabierania dzieci rodzicom z niepełnosprawnościami z powodu uznania ich za niezdolnych do ich samodzielnego wychowywania. Z niepokojem Komitet zauważył brak przepisów wprowadzających zasadę edukacji włączającej, a wręcz konfuzję prawną między pojęciami „integracja” i „wyłączenie” (inculsion), jak również brak świadomości idei inkluzji wśród nauczycieli i rodziców dzieci sprawnych. Głęboką obawę wzbudził w Komitecie fakt, że większość dzieci z niepełnosprawnościami, w szczególności w stopniu

umiarkowanym i znacznym, korzysta z edukacji specjalnej, w instytucjach odseparowanych od głównego nurtu oświaty.

Komitet negatywnie ocenił także niski poziom zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami na otwartym rynku, w szczególności kobiet, i w obszarach wiejskich. Skrytykował też brak wypełniania obowiązku zatrudnienia na poziomie 6% osób z niepełnosprawnościami w organach publicznych.

Efektom niskiego poziomu zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami jest ich niski status materialny, przy wysokich kosztach utrzymania związanych z kosztami wynikającymi z niepełnosprawności. Komitet jednoznacznie potępił pułapkę dochodową przy świadczeniach z pomocy społecznej, w którą wpadają pracujące osoby z niepełnosprawnościami, zmuszającą ich do wyboru między pracą a korzystaniem ze świadczeń finansowych z pomocy społecznej, co w efekcie skazuje je (szczególnie kobiety z niepełnosprawnościami) na biedę i wykluczenie społeczne. Wskazał także na brak podejmowania odpowiednich kroków w celu zapewnienia dostępu dla osób z niepełnosprawnościami do samodzielnych mieszkań, jak również na nieobecność monitoringu efektywności wdrażanych programów socjalnych.

Odnosząc się do ochrony zdrowia, Komitet wykazał głębokie zaniepokojenie brakiem dostępu, głównie na terenach wiejskich, do świadczeń zdrowotnych, w tym głównie do specjalistów, dla wszystkich osób z niepełnosprawnościami, w szczególności osób z niepełnosprawnością psychiczną, w tym brakiem pracowników służby zdrowia posługujących się językiem migowym. Podkreślił również małą dostępność do wyrobów medycznych niezbędnych dla osób z niepełnosprawnościami oraz nierówności w ich uzyskiwaniu. Komitet wyraził także zaniepokojenie brzmieniem polskich przepisów ustawy o ochronie zdrowia psychicznego⁸, w szczególności w odniesieniu do możliwości przymusowego umieszczenia w szpitalu psychiatrycznym oraz traktowania decyzji o umieszczeniu w takim szpitalu podjętej przez przedstawiciela ustawowego małoletniego lub ubezwłasnowolnionego jako hospitalizacji dobrowolnej. Ponadto wskazał na brak niezależnego monitoringu publicznych, a w szczególności niepublicznych, domów pomocy społecznej, jak również podkreślił istnienie przypadków ograniczania wolności osób zamieszkujących w tych domach. Potępił także całkowitą nieobecność woli dezinstytucjonalizacji i wprowadzenia strategii promowania niezależnego życia dla osób z niepełnosprawnościami zgodnie z ich wyborami osobistymi, a wręcz przeciwnie – ciągły programowy rozwój mieszkalnictwa zorganizowanego w dużych instytucjach. Podkreślił brak dostępu do usług rehabilitacji i wsparcia w społeczności lokalnej, w szczególności na terenach wiejskich, jak również praktyczną nieobecność systemowo wprowadzanej i trwałej instytucji asystenta osobistego dla osoby z niepełnosprawnościami.

Komitet dostrzegł z niepokojem, że organizacje osób z niepełnosprawnościami są rzadko i wybiórczo konsultowane w procesie tworzenia prawa. Z niepokojem odniósł się również do pomijania kwestii odnoszących się do kobiet i dzieci z niepełnosprawnościami w prawie i polityce, a także w badaniach naukowych i statystycznych. Analogiczne zaniepokojenie Komitet wyraził w odniesieniu do braku danych

⁸ Dz.U. 1994, nr 111, poz. 535 z późn. zm.

statystycznych o liczbie osób z niepełnosprawnościami pozbawionych wolności, jak również braku analiz naukowych dotyczących ich potrzeb. Komitet potępił także prawne zakazy udziału osób ubezwłasnowolnionych w życiu politycznym, pozbawienie ich praw wyborczych, praw do tworzenia stowarzyszeń czy zasiadania w ich władzach, jak również organizowania zgromadzeń publicznych.

Rekomendacje Komitetu dla Polski

Komitet zalecił władzom Polski stworzenie – przy aktywnym udziale organizacji osób z niepełnosprawnościami – strategii i planu działania wdrożenia w życie Konwencji, które będą realizowały koncepcję prawno-człowieczego podejścia do osób z niepełnosprawnościami, w tym kobiet z niepełnosprawnościami. Prawno-człowiecze podejście musi być – według Komitetu – też realizowane przez system orzekania o niepełnosprawności, który powinien być jednolity, spójny i przy tworzeniu którego powinny brać udział organizacje osób z niepełnosprawnościami. Jednocześnie wskazał na konieczność rozpowszechnienia informacji o istniejącym systemie orzekania o niepełnosprawności, w formach dostępnych dla osób ze wszystkimi rodzajami niepełnosprawności. Jednocześnie nakazał usunięcie przestarzałego słownictwa określającego różne rodzaje niepełnosprawności z obowiązujących aktów prawnych i zastąpienie go przez pojęcia, które w pełni uznają godność i autonomię osób z niepełnosprawnościami, jak również polecił poprawienie polskiego urzędowego tłumaczenia Konwencji w tych miejscach, gdzie różni się ona z ideą wyrażaną przez ten akt prawny.

Ponadto Komitet wskazał na konieczność wprowadzenia do wszystkich przepisów antydyskryminacyjnych zakazu dyskryminacji ze względu na występowanie lub współwystępowanie niepełnosprawności. Wydaje się, że nakaz ten obejmuje także przepisy prawa karnego, które, choć nie zostały przez Komitet wprost wymienione, stanowią część przepisów antydyskryminacyjnych (zakazujących np. „mowy nienawiści”), a w których w Polsce osoby z niepełnosprawnością nie są w ogóle wymienione, co stawia je w dużo trudniejszej sytuacji procesowej niż pokrzywdzone z powodu np. przynależności rasowej. Równocześnie Komitet zalecił wprowadzenie ustawowej definicji racjonalnego usprawniania i przyjęcie braku realizacji tej zasady za przejaw dyskryminacji. Nakazał również wdrożenie programów prewencyjnych zapobiegających dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność, a także zapobiegających przemocy oraz zwalczających wszelkie przejawy przemocy wobec osób z niepełnosprawnościami, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i kobiet, w tym zamieszkujących w różnego rodzaju instytucjach.

Komitet zalecił ponadto zwiększenie dostępności architektonicznej, w szczególności do budynków publicznych, w tym do budynków wymiaru sprawiedliwości, z uwzględnieniem budynków już istniejących, a także nowelizację odpowiednich aktów prawnych poprzez wprowadzenie do nich zasady uniwersalnego planowania przedmiotów, przestrzeni, budynków, pojazdów, usług i przekazu informacji, by nowo tworzone obiekty, przedmioty i informacje od razu były dostępne dla osób z wszelakiego rodzaju niepełnosprawnościami. W szczególności w pełni dostępne powinny być budynki i pomieszczenia podmiotów leczniczych. Komitet zasugerował zasadność stworzenia mechanizmu monitorującego, uwzględniającego udział

organizacji osób z niepełnosprawnościami, czy inwestycje publiczne respektują standardy dostępności. Wskazał też na konieczność zapewnienia pełnej dostępności do kursów na prawo jazdy, a także zwiększenia wsparcia przy uzyskiwaniu przez osoby z niepełnosprawnościami przystosowanych do ich potrzeb środków transportu. Podkreślił obowiązek zapewnienia możliwości wstępu do wszystkich budynków, środków transportu i usług osobom z psami asystentami.

Szczególną uwagę Komitet zwrócił na zasadność zwiększenia dostępności do informacji i komunikacji poprzez rozwój zastosowania języka Braille'a, języka migowego, alternatywnych sposobów komunikowania się oraz systemu easy-to-read, które powinny być wykorzystywane we wszystkich sektorach życia, w szczególności przez wymiar sprawiedliwości, po kosztach pokrywanych z budżetu, co wymaga zmiany ustawy. Podkreślił też konieczność stopniowego rozszerzenia wykorzystania przez telewizje publiczne i prywatne przekazów audio, inskrypcji tekstowych czy języka migowego, a także zwiększenia dostępności stron internetowych.

Komitet wezwał Polskę do wycofania się z oświadczenia interpretacyjnego do art. 12 Konwencji i uchylenia wszelkich przepisów odnoszących się do ubezwłasnowolnienia. Zalecił przywrócenie zdolności do czynności prawnych wszystkim osobom obecnie ubezwłasnowolnionym oraz wprowadzenie systemu adekwatnego wsparcia przy podejmowaniu decyzji dla osób z niepełnosprawnościami, które takiego wsparcia potrzebują, pod warunkiem, że nowe mechanizmy będą szanowały autonomię, wolę i wybory osobiste osób wspieranych.

Zgodnie z rekomendacją Komitetu należy wprowadzić w procedurach sądowych formy komunikacji dostępne dla osób z niepełnosprawnościami sensorycznymi lub intelektualną. Komitet nakazał równe traktowanie przed sądem osób z niepełnosprawnościami, niezależnie od rodzaju i stopnia tej niepełnosprawności, a także ewentualnego faktu ubezwłasnowolnienia, przy zapewnieniu im adekwatnego wsparcia, w szczególności udzielanego przez profesjonalistę, które to wsparcie dla osób o niskim dochodzie lub z niepełnosprawnością intelektualną czy psychiczną powinno być darmowe. Wskazał także na konieczność zapewnienia dostępności osobom z niepełnosprawnościami do zawodów prawniczych, przy zapewnieniu im odpowiedniego wsparcia w ich wykonywaniu.

Co do osób pozbawionych wolności, Komitet podkreślił konieczność zapewnienia im godnych warunków pobytu, zgodnie z zasadą uniwersalnego dostosowania, jak również dostępności do usług medycznych, terapeutycznych, rehabilitacyjnych i obowiązkowych programów mających na celu wspieranie samodzielności i podniesienie własnych kompetencji. Nakazał także zniesienie przepisów pozwalających na przymusową hospitalizację osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną, a także możliwości ograniczania albo pozbawiania wolności osoby zamieszkującej w domach pomocy społecznej. Zasugerował zasadność rozwoju usług rehabilitacyjnych dla osób z niepełnosprawnościami intelektualną lub psychiczną w społeczności lokalnej. W szczególności rekomendował zniesienie instytucji zamkniętych dla dzieci z niepełnosprawnościami i zapewnienie im bezpiecznej opieki w warunkach rodzinnych i włączających usług w społeczności lokalnej. Zalecił wprowadzenie niezależnego monitoringu wszystkich instytucji zamkniętych, w których zamieszkują osoby z niepełnosprawnościami, zarówno pod kątem poszanowania ich praw, jak i zapobiegania przemocy. Zgodnie z rekomendacją Komitetu Polska powinna przy-

jąc konkretny plan działania w celu dezinstytucjonalizacji i przejścia do idei niezależnego życia w społeczności lokalnej, a także zabezpieczyć na ten cel odpowiednie środki finansowe, w szczególności po zakończeniu finansowania ze strony Unii Europejskiej, przy czym dopóki dostępne są europejskie środki na tego typu działania – wydawać je w sposób adekwatny, przy aktywnym monitoringu organizacji osób z niepełnosprawnościami.

Według Komitetu wszystkie osoby z niepełnosprawnościami, niezależnie od ich stopnia i rodzaju, powinny mieć łatwy dostęp do wysokiej jakości świadczeń zdrowotnych i do wyrobów medycznych na zasadach równości. Największy nacisk w tym zakresie Komitet położył na prawa kobiet. Zalecił ustawowe uznanie praw seksualnych i prokreacyjnych kobiet i dziewcząt z niepełnosprawnościami, a w efekcie zapewnienie im usług wspierających w wychowaniu dzieci, przy podejmowaniu decyzji o życiu seksualnym i prokreacyjnym, jak również dostępu do zrozumiałej edukacji seksualnej i antykoncepcji. Wskazał na konieczność likwidacji wszelkich form sterylizacji bez swobodnej i świadomej zgody kobiety z niepełnosprawnością oraz rozmaitych terapii, mających na celu zmianę orientacji lub tożsamości seksualnej osoby z niepełnosprawnością. Wręcz przeciwnie, nakazał zapewnienie osobom z niepełnosprawnością, szczególnie intelektualną lub psychiczną, adekwatnego wsparcia, zgodnie z poszanowaniem godności tych osób oraz ich orientacji i tożsamości seksualnych. Zalecił objęcie wszystkich kobiet z niepełnosprawnościami powszechnym ubezpieczeniem zdrowotnym, gwarantującym im dostęp do przystosowanych świadczeń ginekologicznych, opieki prenatalnej, jak i informacji o zdrowiu reprodukcyjnym, która powinna być publikowana we wszystkich systemach porozumiewania się wykorzystywanych przez osoby z niepełnosprawnościami. Zasugerował zasadność ograniczenia możliwości legalnej aborcji z powodu niepełnosprawności dziecka poczętego. Zalecił wycofanie się z zastrzeżenia do art. 23 Konwencji oraz uchylenie wszelkich przepisów stanowiących zakazy małżeńskie wobec osób z niepełnosprawnościami. Wskazał natomiast na konieczność wprowadzenia systemowego wsparcia dla takich rodzin, w szczególności w celu ułatwienia wywiązywania się im z zadań rodzicielskich.

Jedną z podstawowych rekomendacji Komitetu jest również wdrożenie edukacji włączającej dla wszystkich dzieci z niepełnosprawnościami, w tym także w stopniu umiarkowanym i znacznym, w tych samych instytucjach, w których uczą się dzieci sprawne, przy przystosowaniu warunków nauki oraz zindywidualizowaniu programu nauczania do ich potrzeb. Dodatkowo Komitet podkreślił konieczność podjęcia działań podnoszących świadomość wśród dzieci sprawnych, ich rodziców i nauczycieli dotyczącą zalet edukacji włączającej.

Komitet zalecił promowanie także zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami, w tym kobiet i osób z głębszymi stopniami niepełnosprawności, na wolnym rynku pracy, zgodnie z zasadą równej pracy, przy zapewnieniu indywidualnego wsparcia. Nakazał organizowanie aktywnych programów w tym zakresie, w celu osiągnięcia przynajmniej poziomu 6% zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami we wszystkich sektorach rynku pracy, ze szczególnym uwzględnieniem organów publicznych.

Zgodnie ze wskazaniem Komitetu Polska powinna przyjąć konkretny program narodowy zwalczania ubóstwa, z przeznaczonym na to budżetem, odpowiednio monitorowany, w ramach którego będą rozwiązywane również problemy ubóstwa

wśród osób z niepełnosprawnościami, przy pełnym poszanowaniu ich praw człowieka, w tym także problem z dostępem do samodzielnego mieszkalnictwa. Polska powinna również zapewnić, by dochód uzyskiwany z pracy nie odbierał osobom z niepełnosprawnościami uprawnień do świadczeń socjalnych, także finansowych, związanych z występowaniem niepełnosprawności.

Komitet nakazał zniesienie ograniczeń praw wyborczych i innych praw politycznych wobec osób ubezwłasnowolnionych. Podkreślił konieczność zapewnienia dostępnych procedur głosowania w wyborach i adekwatnego wsparcia dla osób ze wszelkiego rodzaju niepełnosprawnościami. Wskazał także na konieczność stworzenia platformy, na której wypowiadać się będą mogły dzieci z niepełnosprawnościami.

Komitet zalecił również wdrożenie kampanii podnoszącej świadomość społeczną o prawach osób z niepełnosprawnościami, w tym wśród samych osób z niepełnosprawnościami, a także zwiększenie ich dostępu do wiedzy o obowiązujących przepisach i do poradnictwa prawnego. Zarekomendował także wprowadzenie ustawicznego kształcenia w tym zakresie profesjonalistów, publicznych i niepublicznych, mających zawodowy kontakt z osobami z niepełnosprawnością, przede wszystkim pracowników wymiaru sprawiedliwości i więziennictwa oraz instytucji analogicznych, jak również służb ochrony zdrowia. Zasugerował zasadność wykorzystania mediów publicznych i prywatnych do promocji pozytywnego wizerunku osoby z niepełnosprawnością jako pełnoprawnego podmiotu praw człowieka. Wskazał na konieczność wprowadzenia do programu edukacji architektów i informatyków zagadnień dostępności dla osób z niepełnosprawnościami oraz zasad uniwersalnego planowania i racjonalnego dostosowania.

Komitet zalecił także władzom polskim rozważenie ratyfikacji protokołu dodatkowego, jak również Konwencji Bioetycznej z Oviedo wraz z protokołami dodatkowymi⁹.

Znaczenie praktyczne rekomendacji Komitetu

Podstawowym problemem, który z pewnością stanie na przeszkodzie szybkiej realizacji rekomendacji Komitetu, jeżeli w ogóle nie powstrzyma rządu polskiego od ich wdrożenia (przynajmniej w części, nieodpowiadającej w swoim założeniu, ideologii głoszonej przez władze publiczne), jest fakt, że stanowisko Komitetu nie ma najmniejszej mocy wiążącej. Ponieważ Polska nie ratyfikowała protokołu dodatkowego do Konwencji, który przewiduje drogę skargi indywidualnej do Komitetu, z obowiązkiem państwa respektowania jego orzeczenia, żaden polski obywatel nie ma możliwości dochodzenia swoich uprawnień, opartych na zaleceniu Komitetu, przed żadnym organem ani sądami polskimi, ani międzynarodowymi.

Nie oznacza to, że przedmiotowy dokument Komitetu jest nieistotny. Przede wszystkim ma on silną moc polityczną – został opublikowany na forum światowym, i to po angielsku, a więc jest powszechnie dostępny dla przedstawicieli wszystkich

⁹ Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Godności Osoby Ludzkiej wobec Zastosowań Biologii i Medycyny: Konwencja o Prawach Człowieka i Biomedycynie przyjęta przez Komitet Ministrów Rady Europy 19 listopada 1996 r., https://www.coe.int/t/dg3/healthbioethic/texts_and_documents/ETS164Polish.pdf (konsultacja 1 grudnia 2018 r.).

innych krajów, będzie stanowił więc dokument referencyjny do oceny poziomu przestrzegania praw człowieka w Polsce. Negatywna ocena Komitetu, a w szczególności ewentualny brak wdrażania jego rekomendacji, może skutkować ograniczeniem do środków finansowych przeznaczonych na reformy socjalne, unowocześnienie infrastruktury, transportu czy rozwoju społeczeństwa informatycznego. Z drugiej strony, może się okazać, że instytucje finansujące będą warunkowały dostęp do tych środków właśnie realizacją tych rekomendacji i na te cele przeznaczą większe środki.

Po drugie, należy pamiętać, że Konwencja – jako akt prawa międzynarodowe ogłoszony po ratyfikacji przez Sejm – ma w polskiej hierarchii źródeł prawa moc wyższą niż ustawa. Tak więc przepisy ustawowe, jak również przepisy wynikające z rozporządzeń i aktów niższego rzędu, nie mogą być sprzeczne z Konwencją, a jeśli sytuacja taka wystąpi, to sądy polskie mają pełne uprawnienie do orzeczenia o niestosowaniu istniejącego przepisu, a zastosowaniu wprost Konwencji, i to właśnie zgodnie z interpretacją wynikającą ze stanowiska Komitetu. Problem z takim sądowym obalaniem przepisów ustawowych polega jednak na tym, że większości norm konwencyjnych nie da się zastosować bezpośrednio, a więc sąd nie będzie w stanie odmówić zastosowania wprost przepisu Konwencji zamiast przepisu prawa polskiego. Będzie jednak w stanie przeprowadzić wykładnię prokonwencyjną każdego przepisu prawa polskiego, i to zgodną z interpretacją Komitetu. Łatwiej będzie też sądownie podważać decyzje administracyjne, nierealizujące wymagań Konwencji i Komitetu.

I chyba właśnie na taki wpływ wniosków Komitetu – poprzez międzynarodowe organy finansujące i w ramach indywidualnych postępowań sądowych przed polskimi sądami (i ewentualnie Trybunałem Praw Człowieka w Strasburgu) – należy liczyć bardziej niż na realizację wprost jego zaleceń przez władze polskie. Ten pesymizm co do podporządkowania się organom władzy publicznej zaleceniom Komitetu nie jest subiektywny, ale wynika z analizy postaw rządowych prezentowanych przez ostatnie lata. Jak wskazuje raport alternatywny do Konwencji przygotowany przez organizacje pozarządowe działające na rzecz osób z niepełnosprawnościami w 2018 r.¹⁰, podejmowane działania wcale nie idą w kierunku wdrażania praw konwencyjnych, a czasami wręcz przeciwnie – panuje w kwestiach, które Komitet uznał wprost za sprzeczne z Konwencją – stagnacja albo nawet pogorszenie sytuacji osób z niepełnosprawnościami.

Przykładowo, warto zauważyć, że – jak wskazują autorzy raportu alternatywnego – obecnie trwają prace Międzyresortowego Zespołu do spraw Opracowania Sytemu Orzekania o Niepełnosprawności oraz Niezdolności do Pracy, jednak zakładają one jedynie ujednoczenie systemów, bez zmiany ideologii systemu z medycznego na społeczny, a więc z orzekania o dysfunkcjach na orzekanie o potrzebnym wsparciu.

Analogiczny problem dotyczy instytucji ubezwłasnowolnienia. W 2015 r. minister sprawiedliwości rozwiązał Komisję Kodyfikacyjną Prawa Cywilnego, która była już na końcowym etapie przygotowywania projektu ustawy likwidującej ubezwłasnowolnienia na rzecz różnych form opieki (ograniczonej treściowo i czasowo), adekwatnej do poziomu i sposobu wsparcia konkretnej osoby z niepełno-sprawnością.

¹⁰ <http://konwencja.org/raport-alternatywny/> (konsultacja 1 grudnia 2018 r.).

Od tego czasu nie podjęto żadnych prac w kierunku zmiany przepisów o ubezwłasnowolnieniu.

Podobnie jest z kwestią praw wyborczych. Pomimo wydania przez Europejski Trybunał Praw Człowieka (ETPCZ) już 20 maja 2010 r. wyroku w sprawie Alajos Kiss przeciwko Węgrom, skarga nr 38832/06¹¹, w którym Trybunał ocenił powszechne odebranie praw wyborczych osobom ubezwłasnowolnionym, w Polsce nie zostały podjęte żadne kroki w celu dostosowania naszych przepisów do wymagań tego wyroku, co będzie trudne, gdyż wymagana w tym celu jest zmiana na poziomie konstytucyjnym.

Równie pesymistycznie należy ocenić szanse na zmianę przepisów dotyczących małżeństw osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną. Wynika to choćby z faktu, że w wyroku z 22 listopada 2016 r., K13/15¹², Trybunał Konstytucyjny orzekł o zgodności z Konstytucją¹³ art. 12 kodeksu rodzinnego i opiekuńczego¹⁴, przewidującego względny zakaz małżeński dla osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną. Trybunał Konstytucyjny stanął na stanowisku, że zakaz ten jest usprawiedliwiony wobec konieczności ochrony przez państwo instytucji małżeństwa i dobra dziecka. Kwestię jego niezgodności z Konwencją skwitował natomiast jednym zdaniem, że wobec zastrzeżenia do art. 23 Konwencji przepis ten po prostu w Polsce nie obowiązuje.

Najsmutniejszym przejawem braku poszanowania Konwencji przez rząd polski są chyba jednak ostatnie zmiany w przepisach o oświacie i jej finansowaniu, które weszły w życie z dniem 1 września 2018 r., powodując, iż większość uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, którzy do tej pory korzystali z edukacji w szkołach lub klasach integracyjnych, trafiła do systemu edukacji specjalnej. Przy takim nastawieniu rządu trudno w ogóle mówić o wdrażaniu idei inkluzji, jeśli wycofujemy się nawet z istniejących do tej pory form integracji.

Mając na uwadze podane przykłady, a także w zasadzie całkowity brak zmian sytuacji osób z niepełnosprawnościami od czasu złożenia poprzedniego raportu do chwili obecnej (jak choćby w kwestiach: dostępu do usług wsparcia, rehabilitacji i habilitacji w środowisku lokalnym, zatrudnienia na wolnym rynku, ograniczenia ubóstwa, dezinstytucjonalizacji i rozwoju mieszkalnictwa chronionego), mizerny przekaz publiczny o zajęciu stanowiska przez Komitet (które promowane jest w zasadzie jedynie przez organizacje pozarządowe działające na rzecz osób z niepełnosprawnościami), trudno nie być pesymistą co do przyszłego znaczenia i wdrażania rekomendacji. Niemniej jednak wciąż mam nadzieję, że okażą się w tej kwestii fałszywym prorokiem.

¹¹ [https://hudoc.echr.coe.int/eng#{"fulltext":\["kiss"\],"documentcollectionid2":\["GRANDCHAMBER"\],"CHAMBER":\["CHAMBER"\],"itemid":\["001-98800"\]}](https://hudoc.echr.coe.int/eng#{) (konsultacja 1 grudnia 2018 r.).

¹² <https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Odpis%20wyroku%20TK%20z%2023%20listopada%202016.pdf> (konsultacja 1 grudnia 2018 r.).

¹³ Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483 z późn. zm.

¹⁴ Dz.U. 1964, nr 9, poz. 59 z późn. zm.

Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

ANNA FALKOWSKA
<https://orcid.org/0000-0001-2970-4496>
Studia doktoranckie, APS
anna.falkowska8@gmail.com

SPRAWOZDANIE Z XI OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI Z CYKLU *Ekologia HUMANISTYCZNA* WARSZAWA, 12 KWIETNIA 2018

XI Konferencja z cyklu *Ekologia Humanistyczna* pt. *Las dla człowieka – człowiek dla lasu* została zorganizowana przez pracowników Instytut Ekologii i Bioetyki UKSW z pomocą przedstawicieli Instytutu Badawczego Leśnictwa (IBL) oraz Kampinoskiego Parku Narodowego (KPN). Jej temat jednocył przyrodników i pedagogów, bowiem istnieje wzajemna zależność człowieka od lasu. O jakości i randze prowadzonej konferencji świadczą instytucje, które objęły patronat honorowy, czyli: Ministerstwo Środowiska, Narodowe Centrum Kultury, Lasy Państwowe, Komitet Nauk Leśnych i Technologii Drewna PAN oraz Polskie Towarzystwo Leśne. W gronie uczestników znaleźli się przedstawiciele ośrodków naukowo-badawczych, organizacji pozarządowych (fundacji, stowarzyszeń), a także szkół średnich oraz różnych kierunków studiów.

Dzięki rozmowom teoretyków i praktyków możliwe było wypracowanie działań prośrodowiskowych opartych na kooperacji, mających na względzie dobro planety, dobro obecnych i następnych pokoleń. Podczas konferencji wysłuchano referatów, a także przeczytano przydatne informacje, które były przygotowane na sesji posterowej. Wśród nich znalazła się praca *Zielone miasta w ujęciu edukacji o smart-city*. Przedstawione w niej zielone inwestycje były doskonałym przykładem połączenia nowoczesnych technologii architektonicznych z elementami przyrody niezbędnymi do życia.

Tematyka referatów była zróżnicowana. Na sesji plenarnej zwracano uwagę na skalę łowiectwa i jego wpływ na zachowanie różnorodności biologicznej. Aby przy-

bliżyć zebrany wszystkie procesy zachodzące w przyrodzie, prof. UKSW, ks. dr hab. Ryszard Sadowski wskazał, w zarysie historycznym, jak przyroda w poszczególnych epokach była doceniana. Przyrównał działania podejmowane przez współczesnego człowieka do pasożytnictwa, ponieważ skutecznie szkodzimy naturze. Bardzo wyraźnie podkreślił, że nowoczesność to znak betonu i asfaltu. Powinniśmy dążyć do wypracowania mutualizmu, a więc takiej relacji, z której każda ze stron (natura i społeczeństwo) będzie czerpać korzyści.

Obrady odbywały się w dwóch sekcjach: przyrodniczej i humanistycznej. Każda z sekcji była podzielona na podkategorie, aby uporządkować wieloaspektowość zagadnienia symbiozy lasu i człowieka. Jednej z sekcji humanistycznej przewodniczyła prof. APS dr hab. Helena Ciążela. Wygłoszone referaty dotyczyły konieczności prowadzenia edukacji leśnej jako wsparcia zrównoważonego rozwoju społeczeństwa Warszawy (autorzy: prof. APS dr hab. Ligia Tuszyńska i dr Marcin Klimski). Autorzy przedstawili, w jaki sposób powinniśmy postrzegać przyrodę i brać za nią odpowiedzialność. Pokazali również, że las to doskonałe miejsce do spędzenia wolnego czasu. Można w nim zaobserwować nie tylko bioróżnorodności gatunków zwierząt i roślin, ale również wycinkę drzew, budowę budek lęgowych itp. W tej sekcji inni autorzy referatów podkreślali potrzebę zainteresowania dzieci naturą. Uwrażliwiali, że dzięki miłości do przyrody możliwe jest wychowanie kreatywnego, odważnego i odpowiedzialnego człowieka. Tematyka leśna jest często motywem przewodnim w bajkach terapeutycznych czy arteterapii (leczenie i wspomaganie zdrowia przez sztukę). Przedstawicielka Uniwersytetu Śląskiego zwróciła uwagę, że przyroda może być wykorzystywana w pedagogice specjalnej Gestalt, w metodach terapeutycznych u osób z niepełnosprawnością intelektualną. W sekcjach przyrodniczych referaty dotyczyły rozwoju populacji gatunków

roślin i owadów leśnych oraz warunków biotycznych i abiotycznych niezbędnych do zalesiania gruntów rolnych.

Zarówno przedstawiciele nauki, jak i praktycy z Kampinoskiego Parku Narodowego zwrócili uwagę słuchaczom na funkcje lasu, aspekt społeczny, przyrodniczy i gospodarczy. Zgodnie z danymi GUS lasy w Polsce to teren o powierzchni ponad 9 mln ha. Od 1945 r. jego powierzchnia wzrosła. Wynika to z możliwości zalesiania gruntów porolniczych, czyli wprowadzenia roślinności leśnej na grunty nieleśne. O sukcesie podejmowanych działań decyduje przede wszystkim odpowiednia analiza warunków siedliskowych, dzięki której możliwe jest dobranie odpowiedniego dla otoczenia gatunku roślin. Rośliny te powinny być pielęgnowane i chronione na reaktywowanej/zrekultywowanej glebie.

Obrazy były niezwykle inspirujące do podejmowania działań prośrodowiskowych. Temat dotyczący lasu z pozoru wydaje się fascynujący tylko dla leśników czy specjalistów z dziedziny ochrony środowiska, jednak powinien interesować nas wszystkich. Człowiek potrzebuje przyrody, bowiem nie poradzi sobie bez niej, w przeciwieństwie do natury, która jest samowystarczalna.

To od przedstawicieli nauki i praktyki zależy, czy środowisko będzie jedynie wyeksploatowane, czy będziemy żyć w zgodzie z naturą, tworząc homeostazę między środowiskiem społecznym i przyrodniczym. Warto dodać, że dbając o las, możemy podnieść kondycję naszego zdrowia psychicznego i fizycznego, kształtować oraz rozwijać osobowość, sferę emocjonalną oraz intensyfikować wymiar duchowo-poznawczy, uwzględniając walory estetyczne, wychowawcze czy krajoznawcze.

Każdego dnia zastanawiamy się, w jaki sposób oddziałujemy na nasze środowisko. Troska o czyste powietrze, stan/jakość wody i gleby pozwoli nam intensyfikować działania w każdej dziedzinie naukowej. Pamiętajmy o tym, a nasze życie nie będzie szare, pozbawione kolorytu dostarczanego przez elementy przyrody.

IWONA OLSZÓWKA

<http://orcid.org/0000-0002-8238-6036>

Uniwersytet Śląski w Cieszynie

i.olszowka@interia.eu

**SPRAWOZDANIE Z XV KONFERENCJI
NAUKOWEJ BILANS ZYSKÓW
I STRAT. OBLICZA INKLUZJI
SPOŁECZNEJ I EDUKACYJNEJ OSÓB
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ –
OD IDEOLOGII DO CODZIENNOŚCI
USTRONI, 16–17 KWIETNIA 2018**

Konferencja zorganizowana została przez Uniwersytet Śląski w Cieszynie. Była kontynuacją cyklu naukowych spotkań, mających na celu wymianę poglądów, doświadczeń z badań naukowych prowadzonych przez osoby zainteresowane edukacją włączającą i inkluzją. Rozważania zostały ukierunkowane na bilans zysków i strat, jakie można zobrazować na podstawie przykładów inkluzji społecznej i edukacyjnej w polskiej rzeczywistości praktycznej – szkolnej, teoretycznej – naukowej.

Podczas uroczystej inauguracji uczestników konferencji powitali prof. dr hab. Zenon Gajdzica, dziekan Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji, kierownik Zakładu Inkluzji Społecznej i Edukacyjnej UŚ oraz prof. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, kierownik Zakładu Pedagogiki Specjalnej UŚ. Gospodarze zaprosili uczestników konferencji do aktywnej wymiany myśli i doświadczeń.

W głównej części sesji plenarnej pierwszego dnia konferencji zostały przedstawione ważne dla pedagogiki specjalnej zagadnienia, poczynając od poszukiwań odpowiedzi na pytanie: inkluzja czy integracja? Dr hab., prof. US Marcin Wlazło, wskazał na fakt, że integracja traktowana jest jako cel inkluzji. Urzeczywistnianie modelu inkluzji w polskich szkołach zaprezentowała dr hab., prof. UG Sławomira Sadowska. Wymianę doświadczeń w obrębie inkluzji poprzez działania realizowane w edukacji włączającej w Republice Czeskiej przedstawił doc. Pead Dr. Ph. Peter

Franiok (Ostravska Univerzita). Wyniki badań naukowych nad gotowością integracyjną według czterech czynników: obecności, akceptacji, współdziałania, osiągnięć – zaprezentował w imieniu swoim i prof. dr hab. Marii Chodkowskiej dr hab. Zdzisław Kazanowski (UMCS). O potrzebie refleksyjnego podejścia do potencjału intelektualnego osób z niepełnosprawnością intelektualną rozprawiła dr hab., prof. UZ Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk.

W czasie przerwy w sesji plenarnej zaprezentowano rękodzieła uczestników Warsztatów Terapii Zajęciowej w Drogomysłu. Można było również obejrzyć wystawę fotograficzną, zrealizowaną pod kierunkiem mgr Anny Wojtas-Rduch przez studentów oligofrenopedagogiki z arteterapią.

W drugiej części głównej obrad plenarnych prof. dr hab. Marzenna Zaorska (UWM) dokonała przeglądu krajowych regulacji prawnych oraz zaprezentowała dyskurs terminologiczny pojęć edukacji włączającej, inkluzji, integracji. Odniosła się do pozorowania działań w obrębie wymuszonego modelu kształcenia, diagnostyki, doksztalcenia/kształcenia nauczycieli, finansowania czy też zatrudniania asystentów. Problem preferowanych form spędzania czasu przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną dotyczący wykorzystania technologii informacyjno-(tele)-komunikacyjnej ukazał prof. dr hab. Jacek J. Błęszyński (UMK). Wskazał na fenomen czasu wolnego jako elementu rozwoju wykluczonych. Oblicza inkluzji społecznej i edukacyjnej ukazał w swoim wystąpieniu dr hab. Marek Rembierz (UŚ w Katowicach), wskazując na dyskurs publiczny i rozdwojenie w wartościowaniu inkluzji i ekskluzywności jako wyrazistego stylu życia, obiektu pożądania. Wyniki badań na temat form kształcenia i rozwoju teorii umysłu przedstawili dr hab., prof. APS Grzegorz Szumski i dr Joanna Smogorzewska (APS), ukazując, że nie ma różnic między klasami integracyjnymi i włączającymi w odniesieniu do teorii umysłu i modelowania strukturalnego. Dr Remigiusz Kijak w referacie o demaskowaniu pozoro-

rowanych działań w edukacji seksualnej osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym zwrócił uwagę na problematyczny kontekst edukacji seksualnej. Sesję zakończyło wystąpienie mgr. Ph. D. Daniela Kilduffa (Ostravska Univerzita) na temat wsparcia uczniów z problemami z mową i edukacji w szkołach podstawowych, ukazujące rozwiązania projektowe Centrum of Collegial Support.

Po zakończeniu wszystkich wystąpień zaaranżowano dyskusję poświęconą wymianie doświadczeń i pogłębieniu interesujących kwestii merytorycznych oraz metodologicznych. Zapoczątkowała ona dalszą współpracę między naukowcami i praktykami. Inspirujące zagadnienia zaprezentowane podczas pierwszego dnia konferencji stanowiły wstęp do kolejnych rozważań, jakie podjęto w drugim dniu naukowych spotkań.

Dzień drugi był bogaty w nowatorskie spojrzenia kolejnych teoretyków i praktyków skupionych w trzech sekcjach. W pierwszej sekcji, prowadzonej przez dr Sylwię Wronę i dr. Szymona Godawę, zaprezentowano 13 referatów, w drugiej, pod kierunkiem dr Anny Klinik i dr. Jerzego Rottermunda – 13, a w trzeciej, prowadzonej przez dr Dorotę Prysak i dr Ilonę Fajfer-Kruczek – 12. Każda sekcja została podzielona na dwa panele.

W pierwszej sekcji początkowo dominowały zagadnienia związane z integracją, inkluzją, wynikami badań z pedagogiki specjalnej oraz nauk pokrewnych. Rozważano potrzebę towarzyszenia osobom z diagnozą sprzężonej niepełnosprawności w drodze do lepszego życia i dorosłości (dr Elżbieta Minczakiewicz), problemy inkluzji społecznej dorosłych mieszkańców domu pomocy społecznej (dr Beata Tylewska-Nowak), ekstrapolacji i standaryzacji działań instytucji wspierających rodzinę dziecka z niepełnosprawnością (dr Barbara Grzyb, mgr Monika Morgała), ukazano oblicza inkluzji edukacyjnej z perspektywy rodziców dzieci z niepełnosprawnościami (dr Iwona Myśliwczyk), sieci społecznego wsparcia matek wychowujących dziecko z niepełno-

sprawnością (dr Dorota Tomczyszyn), socjoeconomiczne uwarunkowania radzenia sobie rodziców dzieci z mukowiscydozą (dr Renata Zaburzycka). Druga część panelu miała charakter praktyczny, zdominowany tematyką autyzmu: wczesne wykrywanie zaburzeń autystycznych na przykładzie izraelskim (dr Sylwia Wrona, mgr Natalia Józefacka), uczeń z autyzmem w edukacji włączającej (dr Anna Prokopiak), optymalizacja funkcjonowania dziecka z zaburzeniami spektrum autyzmu (dr Szymon Godawa). Ponadto poruszono tematykę związaną ze wsparciem psychologiczno-pedagogicznym dzieci z niepełnosprawnościami w różnych formach kształcenia (dr Katarzyna Rusinek), integracją społeczną dziecka z FAS (dr Anna Suchon), potrzebami rodziców dzieci z zespołem Downa (mgr Karolina Kaliszewska).

W drugiej sekcji tematyka dotyczyła: drogi od socjalizacji do integracji (dr hab. Agnieszka Konieczna), poczucia osamotnienia u osób z niepełnosprawnościami (dr hab. Anna Wojnarska), inkluzji i ekskluzji (dr Irena Ramik-Maźewska), preferencji poznawczych uczniów z trudnościami w uczeniu się (dr Joanna Skibińska), inicjowania kontaktów z osobami z niepełnosprawnościami (dr hab. Julia Gorbaniuk, dr Katarzyna Zielińska-Król), dylematów nauczycieli w sytuacji oceniania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną (dr Marzena Buchnat), społecznego postrzegania niepełnosprawności intelektualnej (mgr Alina Stosor). Panel praktyczny zawierał między innymi zagadnienia związane z dysfunkcjami wzroku (dr Grażyna Walczak, dr hab. Marzena Dycht i mgr Agata Jardzioch), wykorzystaniem technicznych rozwiązań w poruszaniu się osób z dysfunkcją wzroku (mgr Marianna Hasiak, Enrico Göbel), sprawnością manualną, trudnościami rozwoju mowy u pacjentów z mózgowym porażeniem dziecięcym (dr n. o zdr. Joanna Zemlik), terapią zajęciową dla osób starszych z osteoporozą (dr Jerzy Rottermund, dr Andrzej Knapik).

Sekcja trzecia była bogata w tematykę związaną z opiniami nauczycieli na temat

integracji społecznej i edukacyjnej dzieci z niepełnosprawnościami (dr hab., prof. SAN Mieczysław Dudek), historii zmian w pedagogice specjalnej (dr Maria Flanczewska-Wolny, dr Jerzy Wolny), teorii i praktyki polityki inkluzji edukacyjnej na Politechnice Lwowskiej (prof. dr hab. Larissa Klymanskaja, mgr Halyna Herasym), inkluzji społeczno-kulturowej i nowych wyzwań w kształceniu studentów na kierunkach pedagogicznych (dr Matylda Pachowicz), scenariuszy zysków i strat w perspektywie teorii waloryzacji ról społecznych w edukacji włączającej (dr Beata Papuda-Dolińska), edukacji inkluzyjnej i integracyjnej w opiniach studentów pedagogiki (dr Joanna Godawa). Praktyczny wymiar wymiany doświadczeń dotyczył wyników badań szkoły wiejskiej jako miejsca realizacji inkluzyjnego modelu kształcenia ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego (dr Beata Skotnicka), opinii nauczycieli czynnych zawodowo i przyszłych o formach edukacji uczniów niepełnosprawnych – edukacja inkluzyjna kontra kształcenie specjalne (dr Edyta Nieduziak), inkluzji społecznej w kontekście Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych (mgr Joanna Kulisiak-Kaźmierczak), nauczycieli w edukacji włączającej oraz ich poczucia samoskuteczności i postaw wobec integracji dzieci z niepełnosprawnością (mgr Zuzanna Narkun), poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czy inkluzja społeczno-edukacyjna jest awansem społecznym czy wykluczeniem (mgr Iwona Olszówka) oraz rodzajów i form wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością w strategiach gmin (mgr Sebastian Mrózek).

Obrady w sekcjach kończono wymianą poglądów, opinii i spostrzeżeń, wskazywano też na występujące utrudnienia bezpośrednio rzutujące na efekty wykonywanej pracy. Dostrzeżono trudności związane między innymi ze zmianą przepisów o ochronie danych osobowych, brakiem przepływu informacji między poszczególnymi etapami edukacji, co nie zawsze wpływa na poprawną współpracę i zrozumienie wśród osób uczestniczących w procesie

socjalizacji i edukacji realizowanych w inkluzji.

Obradom towarzyszyła sesja posteriowa, w której zaprezentowano między innymi referaty: *Doświadczenia kadry pedagogicznej* (dr Beata Antoszewska, dr Małgorzata Moszyńska); *Kształcenie uczniów z potrzebami dodatkowego wsparcia w Szkole* (dr Katarzyna Ćwirynkało, dr hab., prof. UWM Urszula Bartnikowska, dr hab., prof. UMK Beata Borowska-Beszta, ks. dr hab., prof. UMK Piotr Krakowiak); *Wzory przejścia do dorosłości zawarte/ukazane w planach na przyszłość mężczyzn z niepełnosprawnością intelektualną – wtórna analiza danych jakościowych* (dr hab., prof. UWM Urszula Bartnikowska, dr Katarzyna Ćwirynkało, dr hab., prof. UMK Beata Borowska-Beszta); *Student niepełnosprawny – inkluzja na poziomie kształcenia wyższego – różne oblicza zachowań na marginesie teorii Wielkiej Piątki Cech Osobowości* (dr Magdalena Bełza-Gajdzica); *Wsparcie dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną na przykładzie działalności sosnowieckich mieszkań zintegrowanych* (dr Ewa Gawlik, dr Sabina Pawlik); *Kategoria zredukowanej rzeczywistości w pedagogice specjalnej* (dr Dorota Prysak); *Dobry asystent osoby niepełnosprawnej – czyli kto?* (mgr Katarzyna

Chrzęszcz); *Przestrzeń klasy integracyjnej* (mgr Anna Wojtas-Rduch).

Podsumowując należy podkreślić, że problematyka poruszana w ramach konferencji jest niezwykle istotna z punktu widzenia przemian społecznych i edukacyjnych dotyczących inkluzji i edukacji włączającej w kontekście jakości życia osób z niepełnosprawnościami oraz możliwości ograniczenia ich wykluczania w codziennym życiu. Profesjonalnie dobrany tematycznie materiał, stanowiący podstawę do realizacji przyszłych badań naukowych i rozważań nad inkluzją, wskazując jej praktyczny wymiar z teoretycznie realizowanymi zagadnieniami, ma szansę na poprawę sytuacji osób z niepełnosprawnościami w Polsce.

Konferencja była doskonale przygotowana pod względem organizacyjnym, co zawdzięczać należy sekretarzom (dr Ilona Fajfer-Kruczek i mgr Sebastian Mrózek). Uczestnicy ocenili konferencję pozytywnie. Uznali, że nad wdrażaniem inkluzji powinno się nadal pracować, jak najszybciej też wdrażać nowe narzędzia. Organizatorom należy pogratulować wspaniałych wyników konferencji, wypracowanych wniosków wytyczających nowe szlaki w drodze do lepszej przyszłości polskiej nauki nad inkluzją.