

Nr 4 (310) 2021
Tom LXXXII
WRZESIEŃ
PAŹDZIERNIK

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 Łaszczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupał (PL) – pedagogika specjalna

Redakcja naukowa

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

Julita Kobos (PL) – język polski
Marta Each-Kowalewska (PL) – język angielski
Joel Henderson (EN) – język angielski

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MEiN (40 punktów)

Rada Naukowa:

Kulash B. Bektayeva (KZ), Roy Chen (USA), 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), Adam Szecówka (PL), Grzegorz Szumski (PL), Alicja Zarin (RUS)

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Diana Aksamit (z-ca redaktor naczelnej), Jolanta Jamiołkowska (sekretarz redakcji), Małgorzata Kierzkowska (członek), Iwona Konieczna (członek), Milena Miałkowska-Kozaryna (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.szkolaspjecjalna.aps.edu.pl • <https://e-szkolaspecjalna.pl>
nakład 500 egz.**

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 245 – *Katarzyna Plutecka*
Wokół pedagogiki rdzenia tożsamości Głuchych
- 255 – *Karolina Mudło-Gągolska*
Postawy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec inkluzji edukacyjnej a dostosowanie społeczne uczniów z niepełnosprawnością
- 269 – *Iwona Myśliwczyk*
Przemoc symboliczna w domu pomocy społecznej wobec osoby z niepełnosprawnością intelektualną
- 280 – *Karolina Skarbek*
Children with an inclination for mathematical giftedness in early primary school education

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 297 – *Diana Aksamit*
Wspieranie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w przedszkolu specjalnym – ujęcie praktyczne

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 314 – *Elżbieta Paradowska*
Sprawozdanie z II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu *Dziecko i rodzina* – obrady sekcji III *Edukacja włączająca – wyzwania dla dziecka i rodziny*, 27 kwietnia 2021

RECENZJE

- 318 – *Agnieszka Stefanow*
Jacek J. Błęszyński: Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2020, ss. 192

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- Simon Baron-Cohen: Poszukiwacze wzorów. Autyzm a ludzka wynalazczość. Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2021, ss. 324 (*Olga Kulig*)

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 245 – *Katarzyna Plutecka*
Around the pedagogy of the identity core of the Deaf
- 255 – *Karolina Mudło-Głagolska*
Attitudes of early childhood education teachers towards educational inclusion and the social adjustment of students with disabilities
- 269 – *Iwona Myśliwczyk*
Symbolic violence against a person with intellectual disability in a nursing home care
- 280 – *Karolina Skarbek*
Children with an inclination for mathematical giftedness in early primary school education

TEACHING PRACTICE

- 297 – *Diana Aksamit*
Supporting the development of children with moderate and severe intellectual disabilities in a special kindergarten – a practical approach

HOME AND WORLD NEWS

- 314 – *Elżbieta Paradowska*
Report on the 2nd Polish National Scientific Conference in the series *Child and family* – deliberations of section III *Inclusive education – challenges for the child and family*, April 27, 2021

REVIEWS

- 318 – *Agnieszka Stefanow*
Jacek J. Bleszyński: *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań* [What people with autism tell us about themselves. Research report]. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2020, pp. 192

WE RECOMMEND

- Simon Baron-Cohen: *Poszukiwacze wzorów. Autyzm a ludzka wynalazczość* [The Pattern Seekers: How Autism Drives Human Invention]. Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2021, pp. 324 (*Olga Kulig*)

KATARZYNA PLUTECKA
<https://orcid.org/0000-0001-7454-5052>
katarzyna.plutecka@up.krakow.pl
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.3932
Data wpływu: 17.12.2020
Data przyjęcia: 10.05.2021

WOKÓŁ PEDAGOGIKI RDZENIA TOŻSAMOŚCI GŁUCHYCH

*[...] bo ja, jako dla siebie jedyny,
potrzebuję, żeby pośród powszechnego zrównania z innymi
wyodrębniono mnie, zajmowano się moją niepowtarzalną jakością.*

Czesław Miłosz

Autorka analizuje tożsamość jako zjawisko interdyscyplinarne i wieloznaczne. Zasadniczą kwestią jest wyjaśnienie, kto tworzy społeczność Głuchych, jakie wyznaczniki decydują o przynależności do społeczności Głuchych, czy rzeczywiście można mówić o tworzeniu się pedagogiki rdzenia tożsamości Głuchych. Autorka akcentuje to, co Głusi zyskali dzięki głuchocie, np. naturalny język migowy, godność, kulturę, deafhood, wspólne doświadczenia historyczne, społeczne, polityczne czy artystyczne. Pomimo wewnętrznego zróżnicowania społeczności Głuchych okazuje się, że tworzą tę społeczność osoby nie tylko akceptujące zasady przynależności, ale przede wszystkim osoby świadome swojej tożsamości społeczno-kulturowej i posiadające przyjętą hierarchię rdzenia tożsamości.

Słowa kluczowe: Głuchy, społeczność Głuchych, tożsamość Głuchych

Pytanie o to, kim autentycznie jestem, skłania przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych do zgłębienia kwestii poczucia tożsamości. Uporządkowanie stanowisk wokół odpowiedzi na to pytanie wymaga analizy na tle szerszego kontekstu interdyscyplinarnego. Czy rzeczywiście wiem dokładnie, kim jestem? Zapewne człowiek w rozwijających się kulturach ma jakieś intuicyjne przekonanie na ten temat i odczuwa dyskomfort psychiczny, gdy ktoś mu powie albo sam poczuje, że nie jest sobą. Ostatecznie bycie kimś jest trudne do określenia. Kształtowanie siebie samego jest procesem odbywającym się świadomie, ale i mimowolnie. Dlatego w tych rozważaniach na pierwszy plan wysuwa się doświadczalność, w której człowiek bezustannie poszukuje czy konstruuje prawdziwego siebie. Wielość doświadczeń wymusza na człowieku rewizję podstaw spójności kształtowanego poczucia tożsamości. Paradoksalnie człowiek nie musi zmierzać do lepszego poznania prawdy o sobie i może kwestionować wartość bycia sobą, skoro wygodniejsze i będące w modzie jest poddanie się ideologii konsumpcji. Wtedy po prostu łatwiej jest nie być sobą, jednak człowiek, który jest sobą, wie, że jego życie ma sens. Bo naturalnym pragnieniem każdej osoby jest poszukiwanie znaczenia i celu własnych makrożyciowych oraz mikrożytycyjnych wyborów, a potem działań.

Głusi należą do społeczności mającej silne poczucie własnej tożsamości i dogmagającej się uznania ich niezależności i kultury¹. Niestety nadal są postrzegani jako grupa osób niepełnosprawnych, a nie jako grupa mniejszościowa, posługująca się swoim językiem i tworząca własną kulturę. Pomimo iż osoby z wybraną niepełnosprawnością są ochraniające i wspomagane w rozwoju, to w przypadku Głuchych jest to postawa o charakterze paternalistycznym, ponieważ nie odpowiada ich poczuciu tożsamości, potrzebom rozwojowym oraz oczekiwaniom. Niestety proces identyfikacji osób z niepełnosprawnością w kategoriach mniejszości społecznej znajduje uzasadnienie w istniejących barierach społecznych, prawnych, kulturowych oraz w dostępie do instytucji przestrzeni publicznej i struktur społecznych. W Polsce sytuacja osób Głuchych, jako społeczności, która utworzyła własną tożsamość społeczną (językową i kulturową), nie ma odzwierciedlenia w aktualnym systemie prawnym. Nadal Głusi są traktowani jako osoby z niepełnosprawnością słuchową, które wymagają od państwa działań wspomagających, szczególnie w procesie porozumiewania się z większością społeczeństwa słyszącego. Stanowisko to nie odpowiada oczekiwaniom Głuchych, ponieważ nie oddaje w pełni obrazu tej grupy społecznej, jej wkładu w rozwój kultury i innych autentycznych wartości.

Charakterystyka pojęcia tożsamość

Tożsamość jest to kategoria pojęciowa, której istotę opisano w rozmaitych kontekstach, stanowi przedmiot rozważań autorów z obszaru nauk humanistycznych, społecznych. Zakres pojęcia tożsamość ulegał i ulega dekonstrukcji. Z punktu widzenia wybranej dyscypliny naukowej pojęcie tożsamości wydaje się być łatwe do wyjaśnienia. W ujęciu biologicznym tożsamość traktowano jako strukturę niepodlegającą zmianom, ciało o swoistym kodzie DNA. W filozofii kategoria tożsamości osobowej stała się obiektem krytycznych sporów. Początkowo autorzy ograniczyli denotację do wybranego aspektu, np. do osoby albo do podmiotu. Podmiot rozpatrywany był w ujęciu teoriopoznawczym, a osoba odnosiła się do człowieka w aksjologiczno-etycznej relacji do świata. Dlatego kategoria osoby uwzględniała implikacje ontologiczne i w tym przypadku pojęcie tożsamości wydaje się być bardziej stosowne, kiedy przedmiotem rozważań staje się „sposób, w jaki człowiek doświadcza siebie, ludzką *sobość*” (Osika, 2016, s. 110)². Z biegiem czasu zaczęto łączyć tożsamość człowieka również z podstawowymi wymiarami bycia sobą.

W podejściu psychologicznym wyraźny nacisk położono na sposób, w jaki człowiek doświadcza siebie w nieznannej dla innych osób sferze intrapsychicznej.

¹ Określenie „Deaf communities”, czyli społeczność Głuchych, na dobre już zagościło w amerykańskiej literaturze przedmiotu i oznacza środowisko mniejszości społecznej mającej własną kulturę i język (Lucas, 1995; Lucas, Schembri, 2015). Lucas (1995), stosując ten termin, dał przyzwolenie na podział społeczności na g/Głuchych i słyszących.

² Ricoeur (2005, s. 193) wyjaśnia, że *sobość* uwidacznia się w formie dwóch biegunów tożsamości osobowej, a mianowicie jako „bycia sobą albo bycia tym samym (takim samym)”.

Maria Jarymowicz (2000, s. 107) dokonując rozróżnienia między tożsamością osobistą a tożsamością społeczną wykorzystała kryteria dotyczące źródeł, przebiegu i efektów procesów doświadczania samego siebie w kontekście innych przedmiotów poznania. Tożsamość osobista wynika z potrzeby unikalności, natomiast tożsamość społeczna jest rezultatem przynależności i podobieństwa do innych. Zgodnie z podziałem autorki na „Ja” – „My” – „Inni” tożsamość osobista jest tym bardziej wyrazista, im jest większa różnica między „Ja” a „My” oraz mniejszy dystans między „My” a „Inni”. Z kolei o silnej tożsamości społecznej świadczy mniejszy dystans między „Ja” a „My” oraz większa odległość między „My” a „Inni”.

Warto pamiętać, że w naukach społecznych pojęcie tożsamość pojawiło się w latach 50. XX w. W pierwszym etapie przedstawiciele amerykańskiej socjologii krytycznej ujmowali tożsamość w kontekście funkcjonowania człowieka masowego. Kolejny, ważny etap badań był nawiązaniem do Eriksonowskiej koncepcji tożsamości, w której pojęcie tożsamości sugerowano interpretować w pewnej liczbie konotacji. Erik Erikson (1950), nawiązując do tradycji psychoanalitycznej Zygmunta Freuda, rozpatrywał tożsamość w wymiarze biograficznym, rozwojowym tworząc teorie cyklu życiowego. W ujęciu autora proces kształtowania się tożsamości jest z kolei piątym (wśród ośmiu) etapem rozwoju psychospołecznego człowieka, przypadającym na stadium adolescencji³. Dla każdego stadium charakterystyczna jest dualność sił, które mogą powodować napięcia i kryzys tożsamości albo wpływać korzystnie na progres człowieka w formie przejścia do następnego stadium rozwoju.

O tożsamości stanowi sposób, w jaki człowiek sam siebie określa. Kluczowe znaczenie dla jego funkcjonowania mają określone wymiary, są to: *soma*, *psyche*, *ethos* i wynikające z nich determinanty ludzkich zachowań. W następnym etapie badań socjologicznych szczególną rangę miały prace Margaret Mead (1978) i Ruth Benedict (2002). Autorki te wykazały, że tożsamość człowieka jest kształtowana przez grupę, do której należy. Szczególne miejsce w ich teorii „podstawowych typów osobowości” miała tożsamość typu kontestacyjnego⁴. Takie podejście stało się też okazją do wyłonienia się pojęcia tożsamości narodowej, rozumianej jako świadomość poczucia odrębności, której atrybutami kryterialnymi są wiedza o symbolach kulturowych i ich znaczenie ewaluatywne. Ważne znaczenie mają jeszcze atrybuty korelatywne, czyli zachowania odzwierciedlające założenia normatywne i wartości danej kultury (Boski, 1992). Z teorii Pawła Boskiego wynika, że narodowa tożsamość kryterialna jest tym intensywniejsza,

³ Badania dowodzą, że proces kształtowania się tożsamości wyraźnie zaznacza się w stadium adolescencji (Erikson, 1950). Współczesna popularna kultura, zdominowana przez środki masowego przekazu i sieć internetową, ma ogromny wpływ na kształtowanie się tożsamości młodzieży, czego dowodem są omówione przez Zbyszko Melosika (2013) „fenomeny – przypadki problemowe: McDonald, Coca-cola, Prozac, Facebook” itd. Z początkiem istnienia Internetu jego użytkownicy zaczęli ujawniać różne typy swojej tożsamości, co było też efektem przenikania się świata rzeczywistego i wirtualnego (Baym, 1998).

⁴ Tożsamość kontestacyjna wiąże się z kategorią nietypowości, inności, odstępstwa od wzorów, jest bliska zjawiskom nonkonformizmu, buntu, nieposłuszeństwa, wręcz przekraczania oraz łamania społecznie obowiązujących norm.

im szybciej dana osoba rozpoznaje symbole tożsamościowe, im ważniejsze miejsce zajmują owe symbole w wymiarze tożsamości osobistej. W prezentowanych modelach można dostrzec dyskurs na temat znaczenia czynników indywidualnych i społecznych w kształtowaniu się tożsamości. Tożsamość osobista (indywidualna) nie wymaga kategoryzacji, bo jest ściśle związana z poczuciem wyjątkowości, niepowtarzalności i potrzebą własnej odrębności. Tożsamość społeczna (zbiorowa) jest efektem świadomej przynależności człowieka do znaczących dla niego grup społecznych i pokazem zrozumienia, a potem realizacji wspólnych wartości, doświadczeń, nośników kultury (Podgórska-Jachnik, 2007, s. 16; Kupisiewicz, 2014, s. 377).

Niektórzy autorzy dokonują rozróżnienia między tożsamością a poczuciem tożsamości (za: Gątarek, 2016). Rozróżnienie pojęć tożsamość i poczucie tożsamości wyraża się w pytaniach, które formułuje człowiek, gdy chce lepiej poznać samego siebie. Człowiek zadając pytania: Jaki jestem? Kim jestem? odwołuje się do procesu samouświadomienia podmiotu w kategoriach biograficznych. Takie pytania, jak: Kim ta osoba jest dla innych? Jak jest przez nich percypowana? sugerują refleksję dotyczącą odrębności, odróżniania się od innych osób. Trudności interpretacyjne w wyjaśnieniu tych dwóch pojęć dostrzegł już John Locke. Poszerzając tożsamość osobową o wymiar biograficzny, filozof rozwinął jej ujęcie w kategoriach świadomości, zachowania poczucia tożsamości i samowiedzy w zakresie własnych działań (za: Witkowski, 1990, s. 105). Jeżeli tożsamość osoby nie sięga dalej niż sięga świadomość, a poczucie tożsamości jest przedwidzą, zaawansowanym stanem samowiedzy, to o istnieniu tożsamości decyduje właśnie poczucie tożsamości.

Pedagogika rdzenia tożsamości

Pedagogika taka jest autorską propozycją Zbyszko Melosika (2013). Autor wyjaśnia, że celem pedagogiki rdzenia tożsamości powinno być wskazanie młodemu człowiekowi źródeł i podstaw do kształtowania niezmiennego oraz relatywnie stabilnego „istoty swojego ja”. Fundamentalne znaczenie ma zachowanie rdzenia, czyli „części względnie stałej” (Melosik, 2013, s. 455), która trwa w biegu życia i jest podstawowym czynnikiem tożsamości osobistej albo tożsamości społecznej danej grupy. Może on stanowić podstawę systemu ideologicznego, a jego wartość polega na tym, że staje się symbolem konkretnej osoby. Rdzeń tożsamości może zawierać kilka wartości, które są zhierarchizowane, bez których bycie kimś w sposób trwały staje się niemożliwe. Człowiek niepielęgnowający tych wartości nie może być uznawany za pełnoprawnego członka swojej grupy. Rdzeń tożsamości wymaga szczególnej uwagi, gdyż może być traktowany jako czynnik łączący wymiar tożsamości indywidualnej i społecznej. Jedynie dzięki wartościom rdzenia tożsamości społecznej można uznawać grupy społeczne (etniczne, religijne, naukowe czy kulturowe zbiorowości) jako odrębne.

Tożsamość sięga do rdzennych wartości, które są czymś rozpoznawalnym i autentycznym dla człowieka. W naukach humanistycznych, począwszy od czasów starożytnych, najwyższą rangę wśród wartości przypisywano wartościom duchowym. Dobroć, odpowiedzialność, szacunek dla prawdy były ważniejsze

niż mądrość, zdrowie, siła czy piękno natury. To są wartości integralnie związane z osobą ludzką. Należy pamiętać, że świat wartości powinno się postrzegać dwuwarstwowo. Wybrana wartość jest zakorzeniona w rzeczywistości ludzkiej, ale też ma stronę przedmiotową, materialną, czyli fizyczny substrat stanowiący realną podstawę bytową. Zachowanie rdzenia tożsamości polega na głębokim przekonaniu, że posiadam swoją hierarchię wartości i moje działania są świadome, pozbawione wewnętrznego przymusu i zewnętrznych nacisków. Nie jest korzystne dla rozwoju człowieka dokonywanie redefinicji czy rekonstrukcji rdzenia tożsamości. Z punktu widzenia aksjologii ważne jest to, aby człowiek, realizując się w życiu, robił to, co dla niego jest cenne, ważne i zgodne z prawdą.

Głos społeczności Głuchych

Bardzo ważne znaczenie, z perspektywy podjętej analizy, ma odpowiedź na pytanie: kto tworzy społeczność Głuchych? W aspekcie terminologicznym słowo „Głuchy” (pisane wielką literą) odnosi się do kwestii społeczno-kulturowych bycia osobą niesłyszącą w odróżnieniu od słowa „głuchy” (pisanego małą literą), określającego charakter medyczny aspektu niesłyszenia. Zapis hybrydowy: g/Głuchy stanowi oznaczenie symboliczne, nierozstrzygające poprzez pisownię, „o które chodzi znaczenie – głuchy czy Głuchy – jednak uznaje się tę różnicę za znaczącą” (Podgórska-Jachnik, 2013, s. 8). Głuche osoby uważają się za członków mniejszości językowo-kulturowej, a swoją sytuację w obrębie słyszącego społeczeństwa, stanowiącego grupę większościową, porównują do sytuacji innych grup mniejszościowych. Głuchy uznaje siebie za osobę odmienną kulturowo i językowo, jest faktycznie związany ze społecznością Głuchych poprzez działalność społeczną, polityczną i artystyczną (z języka angielskiego *Deaf Art*), poprzez wizualne postrzeganie świata, pielęgnowanie wspólnych wartości i norm będących efektem podobnych lub wspólnie dzielonych doświadczeń. Paddy Ladd (2003) wprowadził pojęcie *deafhood*, by podkreślić „narodowość głuchych” (od *nationhood*, w odróżnieniu od głuchoty – *deafness* – w ujęciu medycznym).

W rozważaniach na temat zrozumienia, kim jest Głuchy, istotne znaczenie ma nie tylko zaakcentowanie dysfunkcji narządu słuchu i pośrednich konsekwencji deprywacji słuchowej, ale ważne staje się to, co osiągnęła ta społeczność dzięki niepełnosprawności słuchu. Dlatego Głusi nie akcentują mankamentów, ale profity, a są to: *deafhood*, język migowy, godność, wspólne doświadczenia historyczne, polityczne czy społeczne i oczywiście bogactwo kulturowe (Ladd, 2003; Lane, 1996; Leigh i in., 1998; Plutecka, 2015; Woźnicka, 2007). Społeczność tę tworzą ze sobą osoby świadome własnej, autentycznej tożsamości społecznej, które nawiązały ze sobą więzi oparte na wspólnym celu działania. Sztuka bycia w mniejszości osób Głuchych oznacza identyfikację ze społecznością i Kulturą Głuchych oraz uznanie siebie za osobę odmienną językowo i kulturowo. Głusi, którzy wykazują dążenia emancypacyjne, sami zdecydowali, że chcą się realizować zgodnie z przekonaniem i zasadami przekazywanymi przez członków tej zbiorowości, bo to jest dla nich najcenniejsze. Oni chcą sami, niezależnie od zewnętrznych nacisków, kierować swoim życiem i rozwijać w sobie to, co jest „nasze”, czyli dla nich naturalne i autentyczne.

Poczucie łączności z własnymi przodkami i ich życiem jest szczególnie zakorzenione wśród Głuchych. Pomimo współczesnych zmian organizacyjnych i strukturalnych w procesie kształcenia mają bardzo wyraźne i silne poczucie więzi z przeszłością. Społeczność Głuchych z nostalgią powraca do podstawowych idei, które przyczyniły się do ich powstania w drugiej połowie XVIII w. Był to szczególnie okres historyczny, bo na świecie zaczęto organizować szkolnictwo dla tej grupy dzieci. Pierwsze szkoły publiczne w Paryżu (1770) i w Lipsku (1778) miały na celu nie tylko przygotowanie dzieci z uszkodzonym słuchem do życia, ale również ich integrację i kształtowanie poczucia tożsamości społecznej. Tworzenie publicznych instytucji oświatowych miało przyczynić się do większej dostępności i otwartości edukacji dla możliwie najszerszego kręgu dzieci głuchych. Należy zaznaczyć, że szczególnie działalność księdza Charlesa-Michela de L'Épée (1722–1789), nazywanego „Ojcem Głuchych”, miała ogromne znaczenie dla przyszłej społeczności Głuchych. Francuski filantrop dostrzegł nie tylko problem izolacji bezdomnych osób z uszkodzonym słuchem na ulicach Paryża, ale też zauważył, że są one pozbawione kontaktu z tekstami Pisma Świętego. Zrozumiał, że kluczem do zrozumienia ich osobowości jest poznanie ich języka gestów. Stopniowo uczył się gestów używanych przez bezdomnych głuchych i uzupełniał je o francuską gramatykę. W ten sposób opracował francuski język migowy, który łączył gesty używane przez głuchych z zasadami francuskiego języka fonicznego. W latach 50. XX w. amerykański lingwista William Stokoe zauważył, że to dopełnienie Charlesa-Michela de L'Épée było niepotrzebne, bo języki migowe mają własną gramatykę i składnię⁵. Jednakże już w XVIII w. dzięki sztucznemu językowi migowemu ksiądz rozpoczął z uczniami głuchymi naukę podstawowych umiejętności szkolnych, przede wszystkim czytania. Działalność Charlesa-Michela de L'Épée jest bardzo głęboko zakorzeniona w świadomości Głuchych. Już w tym okresie historycznym rozpoczyna się spór między nauczycielami, którzy byli przedstawicielami metod kombinowanych (oralno-manualnych), a zwolennikami wyłącznie metod oralnych.

Analiza zmagają edukacyjnych de L'Épée'ego i Samuela Heinickego pozwala na wysunięcie wniosku, że dla pierwszych nauczycieli uczniów głuchych problemem był nie tyle ich sposób komunikowania się, co raczej sposób komunikowania się z nimi (Dunaj, 2015). Zwolennicy metod kombinowanych postanowili wykorzystać mimikę, gesty i zmodyfikować je tak, by odpowiadały częściowo lub w pełni mowie dźwiękowej. Łatwość, z jaką przychodziło używanie gestów przez osoby głuche, była nieporównywalna z wysiłkiem, jaki należało włożyć w naukę mowy. Dlatego oralisci skoncentrowali się na motywowaniu osób głuchych do mówienia po to, aby mogli tworzyć kontakty interpersonalne nie tylko z najbliższym środowiskiem rodzinnym, ale też z bardziej odległymi członkami społeczeństwa.

⁵ William Stokoe zainicjował badania nad językami migowymi i przeprowadził analizę amerykańskiego języka migowego (ASL). W opublikowanej w roku 1960 monografii *Sign language structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf* udowodnił tezę, że naturalny język migowy dysponuje podobnymi cechami, jakimi charakteryzuje się każdy język mówiony. Rozważania te stały się inspiracją do następných badań nad językami migowymi. Przyczyniły się one do powstania nowej subdyscypliny w językoznawstwie, którą określono jako lingwistyka migowa (*sign language linguistics*).

W 1880 r. odbyła się debata osób zainteresowanych edukacją głuchych podczas kongresu w Mediolanie, która przyczyniła się do zwycięstwa podejścia oralistycznego i na najbliższe prawie sto lat zahamowała rozwój metody manualnej. Swoją rangę metoda ta odzyskała dopiero w drugiej połowie XX w. wraz z rozwojem lingwistycznych badań nad językami migowymi. Przystwojenie języka migowego stało się nie tylko najbardziej znaczącą umiejętnością życiową, ale również wyznacznikiem przynależności do społeczności Głuchych, a nawet swoistym darem, dzięki któremu można wyrazić wszystko to, czego nie można wyrazić w języku mówionym.

Odrębność językowo-kulturowa Głuchych została uznana dopiero w późnych latach 50. XX w. jako skutek amerykańskiej transformacji akademickiej na Uniwersytecie Gallaudet⁶. W naszym kraju środowisko osób Głuchych uznało za swoją naturalną formę komunikacji Polski Język Migowy (PJM)⁷, który jego zwolennicy zalecają wprowadzać od początku rozwoju dziecka Głuchego. W ich percepcji jest to narzędzie rozwoju poznawczego, język nauczania, a nie tylko metoda nauczania. W kontekście podjętej problematyki warto przypomnieć, że w Polskim Języku Migowym stosuje się dwa inne terminy: głuchy kulturowo (Głuchy) i głuchy mówiący (głuchy), czyli identyfikujący się ze środowiskiem osób słyszących (Tomaszewski, 2005). Na rzecz działań zwiększających autonomię tej grupy osób pojawiły się tendencje, aby społeczność Głuchych traktować jako dwujęzyczną i dwukulturową⁸, przy czym sami zainteresowani akcentują, by podczas procesu edukacji rozwój polskiego języka fonicznego nie odbywał się kosztem ich naturalnego języka migowego. Można dostrzec też bardzo nasilone tendencje do wyłącznego używania języka migowego, który stał się elementem spajającym te osoby, a równocześnie różnicującym je od innych grup osób niepełnosprawnych (Podgórska-Jachnik, 2013, s. 7).

W Polsce lokalne i regionalne środowiska osób g/Głuchych rozpoczęły proces integracji społecznej w drugiej połowie XX w. Stało się to za sprawą Polskiego Związku Głuchych i dzięki rozwojowi szkolnictwa specjalnego dla niesłyszących,

⁶ 6 marca 1988 r. na Uniwersytecie Gallaudet odbył się strajk studentów. Głusi studenci byli niezadowoleni z powodu wyboru kolejnego słyszącego rektora, Elisabeth Zinser. Absolwenci, pracownicy i studenci domagali się, by kolejnym rektorem uniwersytetu był przedstawiciel Głuchy. Po tygodniowym proteście i akcjach nagłaśniających problem Zinser została zastąpiona przez Głuchego doktora I. Kinga Jordana. Te wydarzenia są znane jako rewolucja Gallaudeta albo jako ruch „teraz Głuchy rektor”, albo amerykańska transformacja akademicka.

⁷ PJM jest to klasyczny język migowy mający naturalną, ale złożoną gramatykę. Składa się ze znaków wizualno-manualnych, które funkcjonują na zasadzie podwójnej artykulacji. Na pierwszym poziomie artykulacji z elementów fonemów wizualnych powstają morfemy wizualne w postaci znaków migowych, a na drugim poziomie z kombinacji morfemów tworzy się zdania wizualno-przestrzenne (Szczepankowski, Koncewicz, 2008).

⁸ Tworzenie socjokulturowego modelu dziecka Głuchego jako osoby dwujęzycznej i dwukulturowej przyczyniło się do dostosowywania programów edukacyjnych do potrzeb tej grupy uczniów. Już pod koniec minionego wieku Ila Parasnis (1997, s. 73) podkreślała, że fakt uznania kulturowej tożsamości i swoistego rozwoju dzieci głuchych, ich złożoności psychospołecznych doświadczeń jest pierwszym krokiem do tworzenia takich programów kształcenia, które pozwalają dostrzec i realizować potencjał rozwojowy dzieci głuchych.

opartego na klasycznym Systemie Językowo-Migowym⁹. Na przełomie XX i XXI w. można zauważyć wzrost popularności Polskiego Języka Migowego i szybkie rozprzestrzenianie się idei kultury Głuchych, co z kolei było efektem powszechnego dostępu do sieci internetowej. To właśnie badacze źródeł kultur narodowych wyjaśniają, że duże znaczenie dla kształtowania się więzi narodowych miało wykształcenie się obok prasy czy kawiarni tej nowej instytucji sfery publicznej – Internetu, w którym o problemach społecznych zaczęto dyskutować w sposób otwarty i nieskrępowany. Współczesne środki masowego komunikowania się ułatwiły społeczny dyskurs Głuchych nie tylko w wymiarze lokalnym, narodowym, ale również w wymiarze międzynarodowym, a nawet globalnym.

Jednocześnie poprzez kanały komunikacyjne sfery publicznej nastąpił rozwój coraz bardziej dojrzałej świadomości potrzeb rozwojowych osób Głuchych i wzrost ich udziału w podejmowaniu decyzji edukacyjnych. W związku z tym, że większość osób głuchych rodzi się i dorasta w rodzinach słyszących, to ich znajomość języka migowego jest uzależniona od perspektywy, jaką przyjmą rodzice. Im perspektywa będzie bardziej ukierunkowana na model medyczny, tym większe szanse na to, że ich dziecko poddane zostanie leczeniu operacyjnemu za pomocą wszczepienia implantu słuchowego, rehabilitacji poprzez wychowanie audytywno-werbalne i będzie realizować obowiązek szkolny w formie integracyjnej lub inkluzyjnej. Dlatego znacząca większość Głuchych dopiero w późniejszym wieku sama podejmuje decyzję o przyłączeniu się do środowiska Głuchych¹⁰. Jednym z pierwszych aktów prawnych w Polsce, w którym podkreślono możliwość decyzyjną osób głuchych (również głuchoniewidomych) do porozumiewania się za pomocą swobodnie wybranych metod komunikacji niewerbalnej oraz nauczanie ukierunkowane na kontekst kulturowy dla społeczności Głuchych, jest ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się (Dz. U. nr 209 poz. 1243 z późn. zm.). W myśl tej ustawy to osoba uprawniona może decydować o tym, w jakiej formie chce się komunikować z najbliższym otoczeniem. Ten akt prawny ma znaczenie wręcz symboliczne, bo nie tylko zapewnia odpowiedni wymiar wsparcia dla osób g/Głuchych, ale przede wszystkim umożliwia im pokonanie barier w procesie komunikowania się z przedstawicielami instytucji publicznych, służb ratowniczych czy interwencyjnych oraz zakładów opieki zdrowotnej.

Refleksje końcowe

Spółeczność Głuchych buduje sukcesywnie przestrzeń życiową do realizacji swojego *deafhood*. Chce tworzyć reprezentację zbiorowości o wspólnej świa-

⁹ Klasyczny język migowy są to znaki migowe ideograficzne w systemie miganym, składa się z trzech komponentów: języka mówionego, języka miganego i elementów prozodycznych wypowiedzi (Szczepankowski, Koncewicz, 2008, s. 25).

¹⁰ Davies (2005), powołując się na wywiady z członkami społeczności Głuchych, stwierdził, iż ingerencja osób słyszących w ich życie jest przyczyną licznych konfliktów. Dorośli głusi traktują implanty słuchowe jako znieważanie ich autonomii. Dlatego o wszczepieniu implantu słuchowego nie powinni decydować rodzice słyszący, ale sami Głusi w okresie dorosłości.

domości, odrębności kulturowej, posiadającą przyjętą hierarchię rdzenia tożsamości. Zależy jej na kształtowaniu poczucia nierozzerwalnej tożsamości z grupą, a nie z szerszymi kręgami społecznymi. Potrzeby osób głuchych są różne od potrzeb osób z innymi niepełnosprawnościami. Dlatego Głusi chcą być postrzegani jako grupa społeczna niezależna, mająca własną tożsamość społeczną i domagająca się jej uznania w obliczu prawa. Podsumowując niniejsze rozważania, warto postawić pytanie: Czy są to wystarczające powody, aby zagwarantować Głuchym takie same prawa, jakie przysługują osobom niepełnosprawnym, albo prawa, które mają przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych? Niezaprzeczalny jest fakt, że należy im umożliwić całkowicie autonomiczne i godne funkcjonowanie w systemach społecznych. Głusi jednak powinni pamiętać, że współżycie ze społecznością osób słyszących wymagało i wymaga od nich nie tylko najróżniejszych kompromisów, ale również przestrzegania praw, aby mogli zachować swoją odrębność kulturową i stali się pełnoprawnymi członkami społeczności. W tym kontekście można mówić o powstawaniu pedagogiki rdzenia tożsamości Głuchych, czyli społeczności, której bliska jest refleksja Znanieckiego (1939, s. 808): „My wiemy, czujemy, chcemy”.

Bibliografia

- Baym, N.K. (1998). *The Emergence of On-Line Community*. W: S.G. Jones (red.), *New media cultures*. Vol. 2: *Cybersociety 2.0: Revisiting computer-mediated communication and community* (s. 35–68). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Benedict, R. (2002). *Wzory kultury*. Warszawa: Muza.
- Boski, P. (1992). O byciu Polakiem w ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowo-narodowej na obczyźnie. W: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.), *Tożsamość a odmienność kulturowa* (s. 71–211). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Davies, P. (2005). *Toddlers' Implants Bring Upheaval To Deaf Education. Cochlear Devices Help Kids Join Mainstream Classes; Will Sign Language Die?* *The Wall Street Journal*; <https://www.wsj.com/articles/SB111205074655191265>
- Dunaj, M. (2015). *Głuchy–Świat. Głuchota w perspektywie antropologii zaangażowanej*. Łódź: Wydawnictwo UE.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Gątarek, I. (2016). Kim jestem? Czyli o kształtowaniu tożsamości dziecka. *Seminare*, 37, 105–116.
- Jarymowicz, M. (2000). Psychologia tożsamości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3 (s. 107–125). Gdańsk: GWP.
- Kupisiewicz, M. (2014). *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WN PWN.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Cleveland–Buffalo–Toronto–Sydney: Multilingual Matters LDT.
- Lane, H. (1996). *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*. Warszawa: WSiP.
- Leigh, I.W., Marcus, A.L., Dobosh, P.K., Allen, T.E. (1998). Deaf/Hearing Cultural Identity Paradigms: Modification of Deaf Identity Development Scale. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3–4, 329–338.
- Lucas, C. (red.). (1995). *Sociolinguistics in Deaf communities*. Washington: DC Gallaudet University Press.
- Lucas, C., Schembri, A.C. (red.). (2015). *Sociolinguistics and Deaf Communities*. Cambridge: U.K. Cambridge University Press.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN.

- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Osika, G. (2016). *Tożsamość osobowa w epoce cyfrowych technologii komunikacyjnych*. Kraków: Universitas.
- Parasnis, I. (1997). Cultural identity and diversity in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 142, 72–79.
- Plutecka, K. (2015). Społeczność Głuchych w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i kulturowej. *Niepełnosprawność*, 17, 14–26.
- Podgórska-Jachnik, D. (2007). Głusi wśród słyszących – głusi wśród Głuchych. Problemy integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym. W: E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych* (s. 11–21). Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.
- Ricoeur, P. (2005). *O sobie samym jako innym*. Warszawa: WN PWN.
- Szczepankowski, B., Koncewicz, D. (2008). *Język migowy w terapii*. Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Edukacyjna Grupa Projektowa.
- Tomaszewski, P. (2005). Język dzieci głuchych – wskazówki dla edukacji szkolnej. *Szkoła Specjalna*, 3, 167–181.
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się. Dz. U. nr 209 poz. 1243.
- Witkowski, L. (1990). O problemie tożsamości osobowej w filozofii: Część I: J. Locke i G.W. Leibniz. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Filozofia*, 197, 99–113.
- Woźnicka, E. (red.). (2007). *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Znanięcki, F. (1939). Social groups as products of participating individuals. *American Journal of Sociology*, 64, 799–811.

AROUND THE PEDAGOGY OF THE IDENTITY CORE OF THE DEAF

Abstract

The author analyses identity as an interdisciplinary and ambiguous phenomenon. The key issue is to explain Who is creating the Deaf community? What determinants decide about belonging to the Deaf community? Is it really possible to talk about the formation of the pedagogy of the identity core of the Deaf? The author emphasizes what the Deaf gained thanks to deafness, e.g. natural sign language, dignity, culture, deafhood, shared historical, social, political or artistic experiences. In spite of the internal diversity of the Deaf community, it turns out that this community is created not only by people who accept the principles of belonging, but above all by people who are aware of their socio-cultural identity and have an accepted hierarchy of the identity core.

Keywords: Deaf, Deaf community, identity of the Deaf

POSTAWY NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ WOBEC INKLUZJI EDUKACYJNEJ A DOSTOSOWANIE SPOŁECZNE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ¹

Badania dowodzą, że postawy nauczycieli to decydujący element skutecznego włączenia uczniów z niepełnosprawnością, tym samym sprzyjający dostosowaniu społecznemu tych uczniów.

Celem badania było określenie zależności między postawami nauczycieli wobec edukacji włączającej a dostosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością. Próbę stanowiło 79 nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej pracujących w szkole ogólnodostępnej i mających w swojej klasie ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. W badaniu wykorzystano *Wielowymiarową Skalę Postaw wobec Edukacji Włączającej* oraz *Kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i w szkole*.

Wyniki uzyskane w badaniu pozwalają stwierdzić, że pozytywne przekonania nauczyciela do edukacji włączającej (komponent poznawczy postawy) są najsilniej związane z dostosowaniem społecznym ucznia z niepełnosprawnością. Przeprowadzone badanie wykazało, że gotowość nauczyciela do modyfikowania środowiska fizycznego, swojego sposobu komunikacji oraz sposobów oceniania do możliwości i potrzeb ucznia jest związana z dostosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej. Te aspekty wydają się być podstawowe dla optymalnego funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej.

Podkreślono rolę postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej w kształtowaniu dostosowania społecznego uczniów z niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe: dostosowanie społeczne, edukacja włączająca, nauczyciel, postawy wobec edukacji włączającej, uczeń z niepełnosprawnością

Wprowadzenie

Włączenie edukacyjne to strategia umożliwiająca uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) dostęp do rejonowych, lokalnych szkół ogólnodostępnych, tym samym oferując im środowisko edukacyjne, które sprzyja ich indywidualnemu rozwojowi (Al-Khamisy, 2013). Wskazuje się, że „warunkiem efektywności tego procesu jest zapewnienie pełnego poczucia przynależności do społeczności szkolnej oraz takiego wsparcia psychospołecznego, metodycznego,

¹ W pracy wykorzystano fragmenty niepublikowanej pracy licencjackiej pt. *Postawy nauczycieli wobec edukacji inkluzyjnej a przystosowanie społeczne uczniów z niepełnosprawnością*, napisanej pod kierunkiem dr Tatiany Grabowskiej na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

organizacyjnego, technicznego, które pozwoli na zaspokojenie ich specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych wynikających z ich indywidualnego rozwoju” (Głodkowska, 2010, s. 74).

Proces adaptacji jest szczególnie ważny w okresie dzieciństwa, podlega sformalizowanym oddziaływaniom dydaktycznym i wychowawczym. Dziecku w tym procesie oprócz rodziców towarzyszy nauczyciel, który powinien zdawać sobie sprawę z tego, co sprzyja jego adaptacji, co jej przeszkadza i odpowiednio dostosowywać swoją ofertę do potrzeb i możliwości dziecka (Babicka-Wirkus, 2019). Można wnioskować, że dla uczniów z niepełnosprawnościami stworzenie warunków sprzyjających adaptacji będzie szczególnie istotne i będzie stanowiło główne zadanie nauczyciela.

Jednymi z podstawowych warunków efektywnej edukacji, wychowania, terapii, współdziałania, ogólnie życia w społeczeństwie, są relacje międzyludzkie, w tym relacje wychowawca/nauczyciel – wychowanek/uczeń. „Dzieci i młodzież, chcący się nauczyć żyć, i to wraz z innymi ludźmi, kierują się tym, jakie cechy i nastawienia napotyka u owych ludzi, przede wszystkim u tych, którzy są za nie odpowiedzialni. Rozwijają przy tym wybitne wyczucie tego, jakie ktoś ma wobec nich zamiary, jakie interesy skrywają się za jego (profesjonalnym) zachowaniem (np. niezaspokojona potrzeba związku emocjonalnego, egoizm, zwykła pracowitość, rutyna zawodowa lub osobiste zaangażowanie, poczucie wspólnoty i odpowiedzialności)” (Speck, 2015, s. 287).

Przystosowanie wiąże się ściśle z problematyką regulacji wzajemnych stosunków człowieka z otoczeniem społecznym. Najogólniej poprzez przystosowanie społeczne można rozumieć pełnienie ról społecznych zgodnie z oczekiwaniami otoczenia społecznego lub realizację własnych potrzeb społecznych i potrzeb innych osób. Milena Nazarczuk (2011) w raporcie z badań rozpatrywała poziom społecznego przystosowania ucznia jako odpowiednie pełnienie ról społecznych, stosownych do wieku, płci i pozycji społecznej. Należy także zwrócić uwagę na poziom pełnienia najważniejszej roli ze względu na wiek badanych – roli ucznia oraz członka klasy szkolnej i kolegi.

Nazarczuk (2011) na podstawie wyników badania przeprowadzonego w grupie uczniów z niepełnosprawnością wzrokową uczęszczających do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych wskazała, że klasa nie zaspokaja potrzeb społecznych uczniów z niepełnosprawnością w wystarczającym stopniu. W późniejszych badaniach, zrealizowanych także na gruncie polskim, zanotowano, że funkcjonowanie społeczne uczniów z niepełnosprawnością uczęszczających do klas nie-segregacyjnych, w ocenie uczniów, jest w większości przypadków prawidłowe (Papuda-Dolińska, 2015; Rozenbajgier, 2020). Należy podkreślić, że wyznacznikiem jakości relacji interpersonalnych uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością jest rodzaj niepełnosprawności, a za szczególnie trudną uznaje się często sytuację uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (Rudek, 2007).

Postawa nauczyciela jako czynnik sprzyjający dostosowaniu społecznemu ucznia z niepełnosprawnością

Wskazuje się, że istnieją dwie podstawowe grupy czynników warunkujących dobre przystosowanie społeczne. Są to cechy osobowości danej osoby oraz po-

stawy przejawiane przez innych ludzi wobec niej. W zakresie pierwszej kategorii bardzo istotna jest pozytywna samoocena, zarówno bardzo niska, jak i zbyt wysoka samoocena wiążą się ze złym przystosowaniem. W zakresie drugiej kategorii największe znaczenie mają postawy akceptacji i szacunku ze strony innych ludzi oraz postawy nagradzające, które są jednym z warunków odnoszenia sukcesów w kontaktach społecznych (Kołodziej, 1973). Ewa Gorczycka (1981) także podkreśliła bardzo ważną funkcję bliższego (na przykład rodziny) i dalszego środowiska danej osoby w kształtowaniu się zachowań przystosowawczych. Utrudnienie w osiąganiu optymalnego przystosowania stanowią funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy i uprzedzenia dotyczące niepełnosprawnych (Śliwak, 2007; za: Mariańczyk, Otrębski, 2008).

Helena Larkowa (1987) podkreśliła, że brak akceptacji społecznej osób z niepełnosprawnością i ich zachowania, które często różni się od przyjętych standardów, utrudniają im życie i akceptację samych siebie jako „jednostek z niepełną sprawnością”, co może powodować nowe, przykre napięcia emocjonalne. Wraz z eskalacją tego rodzaju trudności osoba może podejmować wzmożone wysiłki w celu ich przezwyciężenia bądź zaniechać działań, popaść w apatię i depresję albo wycofać się z kontaktów z innymi ludźmi. Możliwe jest także przyjęcie postawy agresywnej, roszczeniowej lub obronnej wobec otoczenia, co w rezultacie powoduje nawarstwianie się nowych trudności. Każdy z tych efektów uniemożliwia właściwe przystosowanie społeczne.

Teoria planowanego zachowania (*theory of planned behavior*) (Ajzen, 2011) zapewnia ramy dla zrozumienia zależności między czynnikami, w tym postawami wobec zachowań, przekonaniami normatywnymi, postrzeganą kontrolą zachowania, intencją i zachowaniem. Pojęcie intencji zajmuje centralne miejsce w modelu. Intencje obejmują wszelkie komponenty motywacyjne ludzkich zachowań i stanowią „wskaźniki tego, jak bardzo ludzie są skłonni dążyć do realizacji danego zachowania” (Ajzen, 1991, s. 181). Każda intencja jest formowana przede wszystkim przez postawy. Icek Ajzen (2005, s. 3) wskazał, że postawa to „skłonność do pozytywnej lub niekorzystnej reakcji na przedmiot, osobę, instytucję lub zdarzenie”. Postawy składają się z trzech komponentów, a mianowicie afektywnego, poznawczego i behawioralnego (Lindsey, Aronson, 1985), odnoszących się odpowiednio do odczuć lub reakcji emocjonalnych jednostki na bodziec, wiedzy jednostki na temat przedmiotu lub idei oraz predyspozycji jednostki do działania (Boer, Pijl, Minnaert, 2011). Postawy wywodzą się z przekonań jednostki o spodziewanych efektach danego zachowania. Z wyższą subiektywną wartością oczekiwanego rezultatu danego zachowania jest związana bardziej pozytywna postawa wobec tego zachowania, a w rezultacie – silniejsza intencja, aby je zrealizować (Mynarska, 2012).

Na powstawanie intencji (w ramach edukacji włączającej, która obejmuje włączenie fizyczne, społeczne i programowe) wpływają (wielowymiarowe) postawy wobec zachowania, postrzegana presja społeczna do podejmowania (bądź nie) zachowania (normy subiektywne) i postrzegana łatwość lub trudność wykonywania zachowania (subiektywne poczucie sprawowania kontroli nad zachowaniem) odzwierciedlona przez wcześniejsze doświadczenia i wiedzę uprzednią oraz nowo nabytą (Ajzen, 2011; Mahat, 2008). Im bardziej korzystne są postawy i normy

subiektywne w odniesieniu do zachowania, tym silniejsza powinna być intencja jednostki do jej zachowania, w tym włączania społecznego uczniów (Mahat, 2008).

Edukacja włączająca nie będzie wdrażana, jeśli nauczyciele nie poprą jej idei (Ross-Hill, 2009). Oni mogą stanowić barierę lub wsparcie dla pomyślnego wdrożenia programów inkluzji (Killoran, Woronko, Zaretsky, 2014). Nauczyciele, którzy wspierają praktykę włączającą i akceptują koncepcję inkluzji, mogą łatwiej dostosować środowisko uczenia się do różnorodnych potrzeb uczniów, korzystać z różnych podejść i strategii nauczania (Ryan, 2009).

Podsumowując, wielu badaczy podkreśliło postawy nauczycieli jako decydujący element zapewniający skuteczne włączenie uczniów z niepełnosprawnością i podjęło ten temat w badaniach naukowych (Ahmmed, Sharma, Deppeler, 2012; Bhatnagar, Das, 2014; Boer, Pijl, Minnaert, 2011; Leatherman, Niemeyer, 2005; Malinen i in., 2013; Ross-Hill, 2009; Sharma, Shaukat, Furlonger, 2015).

Metodologiczne założenia badań

Celem badania było określenie zależności między postawami nauczycieli wobec edukacji włączającej a dostosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością.

Główne pytanie badawcze było następujące: Jaka jest zależność między postawami nauczycieli wobec edukacji włączającej a dostosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej? Aby na nie odpowiedzieć, postawiono następujące, wynikające z głównego problemu badawczego, skupiające się na roli postaw nauczyciela, szczegółowe problemy badawcze:

1. Jaka istnieje zależność między poznawczym komponentem postawy wobec edukacji włączającej a dostosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością?
2. Jaka istnieje zależność między emocjonalnym komponentem postawy wobec edukacji włączającej a dostosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością?
3. Jaka istnieje zależność między behawioralnym komponentem postawy wobec edukacji włączającej a dostosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością?

Hipotezy badawcze, które zdecydowano się postawić, brzmiały następująco:

1. Istnieje dodatnia zależność między poznawczym komponentem postawy wobec edukacji włączającej a dostosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością.
2. Istnieje dodatnia zależność między emocjonalnym komponentem postawy wobec edukacji włączającej a dostosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością.
3. Istnieje dodatnia zależność między behawioralnym komponentem postawy wobec edukacji włączającej a dostosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością.

Zdecydowano się nie stawiać hipotez o zależnościach między postawami a kolejnymi wymiarami czy podskalami dostosowania społecznego, uznając, że badanie to ma charakter eksploracyjny.

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 79 nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej o średniej wieku 39,52 roku ($SD = 10,54$). Osoby badane miały średnio 14,61 roku doświadczenia w nauczaniu ($SD = 12,21$). Spośród respondentów 81,61% pracuje w placówce publicznej, 4,60% – prywatnej, pozostali – stowarzyszeniowej. 59,59% osób badanych pracuje w szkole, która znajduje się na terenie gminy miejskiej, 34,18% – wiejskiej, pozostałe osoby – miejsko-wiejskiej. Nauczycielki, odpowiadając na pytania kwestionariuszowe, odnosiły się do funkcjonowania swoich uczniów, w tym 62,02% chłopców. 34,18% badanych nauczycielek pracuje z uczniami klasy pierwszej, 30,38% – klasy trzeciej, pozostałe z uczniami klasy drugiej. Orzeczenie o potrzebie kształcenia zostało wydane uczniom ze względu na zaburzenia ze spektrum autyzmu (32,91%), niepełnosprawność sprzężoną (25,32%), słabosłyszenie (6,32%), niepełnosprawność intelektualną (20,25%), afazję ruchową (10,13%), zespół Downa (1,27%), ADHD (1,27%), słabowidzenie (1,27%) i mutyzm wybiórczy (1,27%). Badanie zostało przeprowadzone online. Link z formularzem Google był umieszczany w grupach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na portalu społecznościowym, na przykład *Edukacja wczesnoszkolna – pomysły na lekcje*, *Nauczyciele klas drugich SP*, *Nauczycielnia*.

Narzędzia

Do oceny postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej wykorzystano *Wielowymiarową Skalę Postaw wobec Edukacji Włączającej* (Mahat, 2008) w polskiej adaptacji Karoliny Mudło-Głagolskiej. Skala ta składa się z 18 pozycji i pozwala zmierzyć trzy wymiary postawy: poznawczy (np. *Jestem przekonany/a, że włączenie wzmacnia społecznie właściwe zachowania u wszystkich uczniów*), afektywny (np. *Frustruje mnie, gdy mam problem z komunikacją z uczniami z niepełnosprawnościami*; pozycja odwrócona) i behawioralny (np. *Jestem gotowy/a dostosować program nauczania do indywidualnych potrzeb wszystkich uczniów bez względu na ich niepełnosprawność*). Odpowiedzi udziela się na sześciostopniowej skali od zdecydowanie nie zgadzam się do zdecydowanie zgadzam się.

Kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i w szkole Charlesa Schaefera i Jasona Aronsona w polskiej adaptacji Józefa Rembowskiego (1972) został wykorzystany do oceny dostosowania społecznego ucznia. Kwestionariusz zawiera 60 stwierdzeń opisujących pozytywne i negatywne zachowania dziecka, określających jego funkcjonowanie społeczne w sytuacjach szkolnych. Dotyczą one ujawnianego zachowania się dziecka w szkole, jego stosunku do obowiązków szkolnych, a także interpersonalnych stosunków z rówieśnikami i nauczycielami. Pozycje te składają się na 12 podskal, takich jak: ekspresja słowna, nadruchliwość, życzliwość, odsuwanie się, wytrwałość, nerwowość, towarzyskość, roztargnienie, taktowne postępowanie, nieśmiałość, koncentracja i zawziętość. Na podstawie różnic między wynikami poszczególnych skal (pozytywnych i negatywnych) otrzymuje się informację o trzech czynnikach: ekstrawersji w przeciwieństwie do introwersji, zachowania pozytywnego w przeciwieństwie do zachowania negatywnego oraz wzajemnym stosunku pozytywnej i negatywnej orientacji w zachowaniu. Wyróżnione czynniki (suma wszystkich punktów) informują o ogólnym poziomie dostosowania dziecka. W *Kwestionariuszu zachowania się dziecka w przedszkolu i w szkole* nauczyciel, mając do dyspozycji czteropunktową skalę, ocenia zachowanie się ucznia ze swojej

klasy. Za zachowanie bardzo zgodne z obserwowanymi zachowaniami na terenie klasy szkolnej przydziela się cztery punkty, za zachowania dziecka w niektórych przypadkach zgodne – trzy punkty, za bardzo mało zgodne – dwa punkty i za zachowania zupełnie niepasujące do dziecka nauczyciel przydziela jeden punkt.

Analiza statystyczna

W celu przeprowadzenia analizy uzyskanych wyników pomiarowych wykorzystana została statystyczna analiza korelacji *r*-Persony, co pozwoliło na określenie istotności statystycznej wyników analizy współczynnika korelacji. Siła związku między dwiema analizowanymi zmiennymi określona została za pomocą klasyfikacji, którą zaproponował Joy Paul Guilford (1960).

Wyniki badań

Najpierw zostaną zaprezentowane statystyki opisowe badanych zmiennych. Zostanie wskazana średnia (*M*), odchylenie standardowe (*SD*), skośność, kurtoza oraz wartość minimalna i maksymalna (tabela).

Tabela. Statystyki opisowe badanych zmiennych

Zmienna	<i>M</i>	<i>SD</i>	Skośność	Kurtoza	Min.	Maks.
Ekspresja słowna	12,73	4,57	-0,12	-1,14	5,00	20,00
Nadruchliwość	12,14	4,84	0,21	-1,34	5,00	20,00
Życzliwość	12,10	3,76	0,22	-0,56	5,00	20,00
Odsuwanie się społeczne	12,75	3,29	0,23	-0,67	6,00	20,00
Wytrwałość	12,28	3,98	-0,09	-0,80	5,00	20,00
Nerwowość	13,16	4,84	-0,18	-1,25	5,00	20,00
Towarzyskość	12,48	4,27	-0,11	-0,81	5,00	20,00
Roztargnienie	12,94	5,10	-0,10	-1,44	5,00	20,00
Taktowne postępowanie	12,48	4,61	-0,08	-1,22	5,00	20,00
Nieśmiałość	12,78	3,28	-0,18	-0,80	6,00	19,00
Koncentracja	12,63	3,42	0,07	-0,58	5,00	20,00
Zawziętość	13,06	4,73	-0,17	-1,22	5,00	20,00
Ekstrawersja w przeciwieństwie do introwersji	-0,32	11,71	-0,24	-0,60	-27,00	21,00
Pozytywne zachowanie się w przeciwieństwie do wrogiego zachowania się	-1,65	14,45	0,12	-0,85	-28,00	29,00
Pozytywne nastawienie do zadań w przeciwieństwie do negatywnego	-0,15	14,48	-0,19	-1,13	-29,00	27,00
Dostosowanie społeczne – wynik ogólny	-2,11	31,41	0,01	-0,58	-73,00	66,00
Komponent poznawczy	24,41	6,49	-0,34	-0,04	7,00	36,00
Komponent emocjonalny	19,59	3,41	-0,64	-0,18	11,00	24,00
Komponent behawioralny	25,95	5,75	-0,48	-0,23	12,00	36,00

Uzyskane wyniki wskazały, że na ogół nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nisko oceniają dostosowanie społeczne uczniów z niepełnosprawnością. W przypadku analizy wyników poszczególnych skal można stwierdzić, że najwyższy wynik zanotowano w skali nerwowości, która z kolei jest wyznacznikiem niedostosowania społecznego. Najniższy wynik zaobserwowano w skali określonej jako życzliwość. Należy jednak podkreślić, że wyniki w poszczególnych skalach nie różniły się znacznie.

Analizując wyniki kolejnych wymiarów dostosowania społecznego można zauważyć, że są one do siebie zbliżone. Najniższy wynik zanotowano w przypadku wymiaru pozytywne zachowanie się w przeciwieństwie do wrogiego zachowania się, natomiast najwyższy w wymiarze pozytywne nastawienie do zadań w przeciwieństwie do negatywnego. W przypadku komponentów postawy wobec edukacji włączającej najwyższy wynik zanotowano w komponencie behawioralnym, najniższy – komponencie emocjonalnym.

Przeanalizowano również zależności między komponentami postawy wobec edukacji włączającej a wynikami kolejnych podskal dostosowania społecznego, jego wymiarami oraz wynikiem ogólnym. Uzyskane wyniki pokazały, że wynik komponentu poznawczego postawy wobec edukacji włączającej był związany z poszczególnymi aspektami dostosowania społecznego uczniów z niepełnosprawnością. Zanotowano dodatnią przeciętną zależność między komponentem poznawczym a wymiarem pozytywne zachowanie się w przeciwieństwie do wrogiego zachowania się ($r = 0,34, p < 0,01$) oraz dodatnią słabą z wynikiem ogólnym dostosowania społecznego ($r = 0,27, p < 0,01$). Zaobserwowano także pozytywne słabe zależności z wytrwałością ($r = 0,26, p < 0,01$), taktownym postępowaniem ($r = 0,26, p < 0,01$), koncentracją ($r = 0,15, p < 0,05$), wymiarem pozytywne nastawienie do zadań w przeciwieństwie do negatywnego ($r = 0,24, p < 0,01$) oraz negatywną przeciętną zależność z nerwowością ($r = -0,32, p < 0,01$) i negatywne słabe z zawziętością ($r = -0,29, p < 0,01$), nadruchliwością ($r = -0,22, p < 0,05$).

W przypadku zależności między wynikiem komponentu emocjonalnego postawy wobec edukacji włączającej a kolejnymi wymiarami dostosowania społecznego i jego wynikiem ogólnym nie zanotowano istotnych zależności. Można zauważyć istotne słabe ujemne zależności z nerwowością ($r = -0,19, p < 0,05$) i zawziętością ($r = -0,17, p < 0,05$). Istnieje istotna słaba dodatnia zależność komponentu behawioralnego ze skalą wytrwałości ($r = 0,19, p < 0,05$). W pozostałych przypadkach zależności były na poziomie nieistotnym statystycznie.

Zdecydowano się sprawdzić zależności między poszczególnymi pozycjami *Wielowymiarowej Skali Postaw wobec Edukacji Włączającej* a wynikiem ogólnym dostosowania społecznego. Pozwoliło to na wskazanie konkretnych aspektów włączenia, które są związane z dostosowaniem społecznym ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. W przypadku pozycji poznawczego komponentu postawy zanotowano przeciętne i słabe zależności danych pozycji z wynikiem ogólnym dostosowania społecznego. Najwyższą wartość korelacji można zauważyć w przypadku pozycji: *Jestem przekonany/a, że włączenie wzmacnia społecznie właściwe zachowania u wszystkich uczniów* ($r = 0,36, p < 0,01$), natomiast najniższą w przypadku stwierdzenia: *Jestem przekonany/a, że uczniowie z niepełnosprawnością powinni być segregowani, ponieważ modyfikacja fizycznego środowiska szkoły jest zbyt kosztowna* ($r = 0,18, p = 0,05$).

Jedyną istotną zależność w obrębie emocjonalnego komponentu postawy z dostosowaniem społecznym stanowi pozycja odwrócona: *Jestem zaniepokojony/a tym, że uczniowie z niepełnosprawnością są przyjmowani do ogólnodostępnych klas bez względu na stopień ich niepełnosprawności* ($r = 0,31, p < 0,05$). Dodatkowo zanotowano słabe zależności między pozycjami behawioralnego komponentu postawy a wynikiem ogólnym dostosowania społecznego. Pozycje te brzmią następująco: *Jestem gotowy/a modyfikować fizyczne środowisko tak, aby włączyć uczniów z niepełnosprawnością do klasy ogólnodostępnej* ($r = 0,30, p = 0,01$); *Jestem gotowy/a dostosować moje techniki komunikacyjne tak, aby zapewnić wszystkim uczniom z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania pomyślnie włączenie do klasy ogólnodostępnej* ($r = 0,22, p < 0,05$); *Jestem gotowy/a dostosować sposoby oceniania poszczególnych uczniów tak, aby zapewnić edukację włączającą* ($r = 0,21, p < 0,05$).

Podsumowując, analiza wykazała, że poznawczy komponent postawy jest najsilniej związany z dostosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością. Gotowość nauczyciela do modyfikowania środowiska fizycznego, swojego sposobu komunikacji oraz sposobów oceniania do możliwości i potrzeb ucznia jest szczególnie związana z dostosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej.

Dyskusja

Respondenci wskazali, że ich uczniowie cechują się przeciętnym wynikiem dostosowania społecznego. Dodatkowo można stwierdzić, że badani nauczyciele wykazali przeciętną pozytywną postawę (aprobatę) wobec edukacji włączającej. Najniższy wynik zanotowano w przypadku emocjonalnego komponentu postawy, najwyższy – behawioralnego. Istotne zależności zaobserwowano jednak wyłącznie między komponentem poznawczym a ogólnym dostosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością. Wobec tego hipoteza 1. została potwierdzona. Nie potwierdzono hipotez 2. i 3.

Można wnioskować, że dla dostosowania społecznego ucznia z niepełnosprawnością najważniejsze są przekonania nauczyciela na temat włączenia edukacyjnego. Pedagogowie podkreślają, że rezultaty pracy nauczyciela zależą w dużym stopniu od jego osobistych wartości. Wskazuje się, że „[...] osoba nauczyciela przesądza o jakości szkoły i jest w najwyższym stopniu sprawczym czynnikiem rozwoju ucznia. Działanie nauczyciela na rzecz zmiany rozwojowej ucznia jest tym bardziej skuteczne, im bardziej nauczyciel sam podlega procesom rozwojowym, im bardziej jest świadomy siebie” (Kwiatkowska, 1997, s. 52). Wspomniana świadomość siebie, swoich przekonań może oddziaływać na otoczenie, w tym na dostosowanie społeczne.

Nauczyciel w procesie wychowania wprowadza ucznia w przestrzeń wartości i norm moralnych, które podlegają kontekstom kulturowym, społecznym czy historycznym. Wpływa na uczniowskie postawy wobec podmiotowości innych ludzi, złożoności natury, ambiwalencji zarówno norm, jak i wartości (Lorek, 2011). W wielu przypadkach staje się autorytetem dla uczniów. Nauczyciel z autorytetem to osoba ceniona i szanowana przez uczniów, wzór do naśladowania. Jednym ze źródeł autorytetu nauczyciela jest określony sposób działania,

w tym postępowanie pełne szacunku do drugiego człowieka (Paszkiewicz, 2014). Zatem w rzeczywistości szkolnej nauczyciel swoimi postawami nie oddziałuje wyłącznie na ucznia z niepełnosprawnością. Tak jak nauczyciel obserwuje swoich uczniów, tak oni obserwują jego i czerpią wzorce z jego zachowań, przekonań, sposobów reagowania.

Można stwierdzić, że dla optymalnego dostosowania społecznego ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej ważne jest przekonanie, że jest on we właściwym miejscu, które pozwoli mu na doświadczenie powodzenia zarówno w obszarze edukacyjnym, jak i społecznym. Nauczycielowi, który akceptuje koncepcję inkluzji, łatwiej jest dostosować środowisko uczenia się do różnorodnych potrzeb uczniów i korzystać z różnych podejść czy strategii nauczania (Ryan, 2009) oraz projektować sytuacje społeczne sprzyjające właściwemu dostosowaniu uczniów. W tym przypadku, zgodnie z założeniami dotyczącymi postaw (Lindsey, Aronson, 1985), działanie stanowi konsekwencję poznawczej postawy.

Dostrzeżenie, że włączenie edukacyjne wzmacnia społecznie właściwe zachowania wszystkich uczniów, jest szczególnie związane z dostosowaniem społecznym. Na przykład dzięki włączeniu uczniowie pełnosprawni mogą uczyć się empatii, zrozumienia dla drugiego człowieka, właściwego reagowania; uczniowie z niepełnosprawnością mogą czerpać od pełnosprawnych rówieśników wzorce tego, jak należy zachować się w określonych sytuacjach społecznych.

Przeprowadzone badanie wykazało, że istnieje związek między gotowością do dostosowania swojego sposobu komunikacji do możliwości ucznia i modyfikowania środowiska fizycznego z dostosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej. Te dwa aspekty wydają się być podstawowe dla optymalnego funkcjonowania ucznia.

Wskazana kompetencja komunikacyjna nauczyciela wykracza swoim zakresem poza wymianę informacji. W przypadku nauczyciela, który jest przekonany o skuteczności działań włączających, stanowi zdolność empatii i zrozumienia osoby – uczestnika i podmiotu relacji interpersonalnych i działań edukacyjnych (Kacprzak, 2006), swoiste otwarcie się na ucznia – jego potrzeby, pragnienia i przekonania. Nauczyciel ten jest zdolny do empatii, akceptacji drugiego człowieka oraz bezwarunkowej sympatii. Buduje on swoje relacje z innymi w przeświadczeniu, że każdy z uczestników dialogu ma do zaoferowania część siebie – własną wiedzę, doświadczenie, indywidualny pryzmat optyki rzeczywistości i sposób rozwiązania określonych problemów (Lorek, 2011).

Okazało się, że w aspektach ściśle związanych z metodyką nauczania, w tym dostosowaniem programu nauczania do możliwości uczniów czy sposobów oceniania, nie wykazano zależności z kolejnymi elementami dostosowania społecznego. W systemie oświaty przewidziano wiele możliwości realizacji zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnościami. Jedną z nich jest dostosowanie treści, wymagań edukacyjnych i organizacji kształcenia oraz stosowanych metod pracy z uczniem do jego indywidualnych potrzeb i możliwości. W praktyce pedagogicznej poświęca się temu wiele uwagi, szczególnie na etapie przygotowania dokumentacji. Mogłoby się wydawać, że kwestie te będą sprzyjać dostosowaniu społecznemu uczniów z niepełnosprawnością, jednak przeprowadzone badanie zaprzecza temu przypuszczeniu.

Jak wskazały wyniki dotychczasowych badań, nauczyciele, wyjaśniając powody swoich nieakceptujących postaw wobec procesu inkluzji, najczęściej odnosili się do poczucia braku własnych kwalifikacji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością (Bartnikowska, Wójcik, 2004). Prezentowane badanie dowodzi natomiast, że w kontekście dostosowania społecznego ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej kwalifikacje i kompetencje nauczyciela do pracy z uczniem z niepełnosprawnością stanowią czynnik drugorzędny, choć nauczyciele często zwracają uwagę na te aspekty, uzasadniając negatywne postawy (Mudło-Głagolska, Lewandowska, 2018). Zatem przygotowanie nauczyciela do pracy i jego kwalifikacje nie są jedynym czynnikiem decydującym o powodzeniu jego działań. Jest to zgodne z obrazem nauczyciela wskazywanym przez pedeutologów. Krzysztof Juszcak (2012) wskazał, że na osobowość nauczyciela składają się zarówno cechy charakterystyczne dla każdej jednostki ludzkiej, jak i potrzebne do wykonywania tylko tego zawodu. W pierwszej grupie mieszczą się głównie te cechy, które powinny charakteryzować człowieka jako istotę społeczną i dobrego pracownika (np. cechy charakterologiczne, intelektualne i zewnętrzne). W grupie drugiej znajdują się właściwości dydaktyczne i wychowawcze. Znacznie ważniejsze od tego jest przekonanie, że uczeń z niepełnosprawnością ma takie samo prawo do nauki w szkole ogólnodostępnej jak uczeń pełnosprawny. Działania, które powinien nauczyciel podjąć, aby sprzyjać włączeniu, to przede wszystkim te związane z dostosowaniem środowiska fizycznego. Wydaje się, że w tym kontekście najważniejsza będzie obserwacja dziecka, tego, co mu utrudnia czy ułatwia pracę i kontakty z rówieśnikami. Jest to kwestia bardziej intuicyjna niż związana z konkretnymi kwalifikacjami.

Przyszłe badania powinny skoncentrować się na określeniu zależności między postawami nauczyciela wobec edukacji włączającej a dostosowaniem społecznym w zależności od kategorii niepełnosprawności ucznia. Należy sprawdzić, czy postawy nauczycieli różnią się w zależności od ich miejsca pracy, stażu pracy, dotychczasowego doświadczenia w pracy z uczniem z niepełnosprawnością z wykorzystaniem trafnego i rzetelnego narzędzia. Warto prowadzić badania nad czynnikami sprzyjającymi kształtowaniu pozytywnych postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej, a także nad ich konsekwencjami, na przykład adaptacją szkolną czy zaangażowaniem uczniów. Należy podkreślić, że ograniczeniem zaprezentowanego badania jest to, że zostało ono przeprowadzone online. W przyszłych badaniach należy zadbać o to, aby badanie zostało przeprowadzone także metodą tradycyjną (papier – ołówek).

Implikacje dla teorii i praktyki

Uzyskane wyniki umożliwiają wskazanie licznych implikacji. Przegląd literatury pozwala wnioskować, że wiedza na temat zaburzeń, znajomość metod pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi sprzyja kształtowaniu pozytywnych postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej (Srivastava, 2016). Zatem są to obszary, na które powinno się oddziaływać, bowiem w efekcie będą one oddziaływały na lepsze dostosowanie społeczne uczniów.

Praca w warunkach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej wymaga od nauczycieli ciągłego doskonalenia swojego warsztatu oraz rozwijania

niezbędnych kompetencji. Nie wystarczy zapewnić wsparcie tylko uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, ale również nauczycielom z nimi pracującym. Niezbędne są programy kształcenia nauczycieli, które będą skierowane na budowanie wiedzy oraz zdobywanie umiejętności dostosowania wymagań edukacyjnych do możliwości i potrzeb ucznia. Ważne jest, aby instytucje szkolące nauczycieli zapewniły odpowiednie warunki do kształtowania filozofii promujących włączenie wszystkich uczniów. Podmioty zajmujące się kształceniem nauczycieli muszą zapewnić absolwentom niezbędne kompetencje, konieczne do projektowania programu nauczania obejmującego różnorodne grupy uczniów.

Pomocne dla nauczycieli mogłoby być zatrudnianie w szkole specjalistów, na przykład psychologów, pedagogów specjalnych w pełnym wymiarze godzin (lub w zależności od potrzeb). Byłoby to użyteczne zarówno na etapie organizacji procesu nauczania, jak i ułatwiłoby pracę dydaktyczną podczas lekcji. Fundacja na rzecz Praw Ucznia przygotowała projekt nowelizacji ustawy *Prawo oświatowe*, która dotyczy wprowadzenia obowiązku zatrudnienia psychologa w każdej szkole, co wydaje się dobrym punktem wyjścia zapewnienia wsparcia uczniom z różnymi potrzebami.

Nauczyciele i specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznych powinni ze sobą współpracować. Specjaliści ci byłiby pomocni dla nauczycieli szczególnie w obszarze zasięgania porad, konsultowania problemów czy doskonalenia zawodowego. Jednak w praktyce jest to rzadko obserwowane zjawisko. Podobnie w przypadku kadry akademickiej, która powinna współpracować z kadrami nauczycielską, aby móc formułować i integrować nową wiedzę na temat zarządzania edukacją włączającą, a szczególnie kształtować pozytywne postawy u osób przystępujących do zawodu.

Polityka edukacyjna wymaga, aby nauczyciel miał pozytywne nastawienie do integracji (Brownlee, Carrington, 2000). Nauczyciele powinni przededefiniować swoje role, aby włączać, a nie wyłączać uczniów, postrzegać każdego ucznia jako część swojej klasy i efektywnie go nauczać oraz tworzyć warunki do jego jak najlepszego rozwoju.

Nauczyciele czasami czują się słabo wyposażeni, aby sprostać różnorodnym potrzebom swoich uczniów (Bradshaw, 2003). W związku z tym, że są współodpowiedzialni za zmiany w edukacji, ich poczucie frustracji i nieadekwatności tworzy potencjalne bariery dla edukacji włączającej. Programy kształcenia nauczycieli są w stanie zapewnić, że zdobędą oni wiedzę i umiejętności wymagane do pomyślnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Ponieważ szkoły w całym kraju i na świecie zmierzają w kierunku bardziej włączających modeli edukacji, nauczyciele muszą być przygotowani do sprostania temu wyzwaniu poprzez solidną wiedzę oraz rozwój odpowiednich postaw i umiejętności.

Bibliografia

- Ahmed, M., Umesh, S., Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132–140.

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179–211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior*. Berkshire, England: Open University Press.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113–1127.
- Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Babicka-Wirkus, A. (2019). Style adaptacji uczniów do szkoły. Inspiracje dla nauczycieli wczesnej edukacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(47), 26–34.
- Bartnikowska, U., Wójcik, M. (2004). Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu. W: Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (s. 287–295). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Bhatnagar, N., Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs* 14(4), 255–263.
- Boer, A.D., Pijl, S.J., Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Bradshaw, L.G. (2003). Brunei SENA teachers speak out. *Studies in Education*, 8(1), 1–10.
- Brownlee, J., Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99–105.
- Fishbein, M., Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Taylor & Francis.
- Głodkowska, J. (2010). Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, cz. 1.
- Gorczycka, E. (1981). *Przystosowanie młodzieży ze schorzeniami narządu ruchu do życia społecznego*. Warszawa: PZWL.
- Guilford, J.P. (1960). *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN.
- Juszczak, K. (2012). Nauczyciel wczesnej edukacji i oczekiwania wobec niego. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. МП Драгоманова]*. Серія: Педагогічні та історичні науки, 103, 228–238.
- Kacprzak, L. (2006). *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*. Piła: Wydawnictwo PWSZ im. S. Staszica.
- Killoran, I., Woronko, D., Zaretsky, H. (2014). Exploring pre service teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 427–442.
- Kołodziej, A. (1973). Rola grup społecznych i osób znaczących w procesie przystosowania społecznego jednostki. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 173–179.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Ignatianum.
- Larkowa, H. (1987). *Człowiek niepełnosprawny: problemy psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Leatherman, J.M., Niemeier, J.A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors affecting classroom practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23–36.
- Lindsey, C., Aronson, E. (red.). (1985). *The Handbook of Social Psychology*. New York: Random House.
- Lorek, K. (2011). *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji. Materiał pomocniczy dla studentów specjalizacji i specjalności nauczycielskich*. Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego.

- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' Multidimensional attitude towards inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44.
- Mariańczyk, K., Otrębski, W. (2008). Przystosowanie społeczne a strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w sytuacji pracy u osób niepełnosprawnych. *Studia z Psychologii*, 15, 125–155.
- Mudło-Głagolska, K., Lewandowska, M. (2018). Edukacja inkluzyjna w Polsce. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 202–214.
- Mynarska, M. (2012). Wykorzystanie teorii planowanego zachowania w celu wyjaśnienia różnicowania intencji rodzicielskich – ocena operacjonalizacji i dobroci pomiaru zmian. *Studia Psychologica: Theoria et praxis*, 12(1), 83–100.
- Nazarczuk, M. (2011). Sfera kontaktów społecznych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową uczęszczających do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych – raport z badań. *Student Niepełnosprawny: szkice i rozprawy*, 11(4), 13–28.
- Papuda-Dolińska, B. (2015). Satysfakcja z kontaktów rówieśniczych a pozycja socjometryczna uczniów z niepełnosprawnością wzroku w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 11, 55–73.
- Paszkiwicz, A. (2014). *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniami*. Warszawa: Difin.
- Rembowski, J. (1972). *Więzi uczuciowe w rodzinie*. Warszawa: PWN.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–195. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Rozenbajgier, M. (2020). Funkcjonowanie społeczne uczniów z niepełnosprawnością i pełnosprawnych w klasach integracyjnych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4(589), 59–70.
- Rudek I. (2007). *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ryan, T.G. (2009). Inclusive attitude: A pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180–187.
- Sharma, U., Shaukat, S., Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97–105. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>
- Speck, O. (2015). *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Srivastava, M. (2016). *Know how to teach me: Setting up an inclusive classroom: A study on preparing teachers for inclusive education in India*. University of Groningen.

ATTITUDES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS TOWARDS EDUCATIONAL INCLUSION AND THE SOCIAL ADJUSTMENT OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract

Research shows that teachers' attitudes are a decisive element of the effective inclusion of students with disabilities, thereby conducive to the social adaptation of these students.

The aim of the study was to determine the relationship between teachers' attitudes towards inclusive education and the social adjustment of students with disabilities. The sample consisted of 79 teachers of early childhood education working in a mainstream school and having a student in their class with a decision on the need for special education. The study used the *Multidimensional Attitudes Scale towards Inclusive Education* and the *Classroom Behaviour Inventory Preschool to Primary*.

The results obtained in the study allow the conclusion that the positive beliefs of a teacher towards inclusive education (cognitive component of attitude) are most strongly associated with the social adaptation of a student with a disability. The conducted study showed that the teacher's readiness to modify the physical environment, his communication method and the methods of assessment with regard to the student's abilities and needs is related to the social adaptation of students with disabilities in a mainstream class. These aspects seem to be essential for the optimal functioning of a student with a disability in a mainstream class.

The role of teachers' attitudes towards inclusive education in shaping the social adjustment of students with disabilities was emphasized.

Keywords: social adjustment, inclusive education, teacher, attitudes towards inclusive education, student with a disability

PRZEMOC SYMBOLICZNA W DOMU POMOCY SPOŁECZNEJ WOBEC OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

System wsparcia instytucjonalnego powinien być dostosowany do potrzeb i możliwości osób z niego korzystających, zapewniać im pełnię rozwoju społecznego. Opieka instytucjonalna wiąże się jednak z wyrwaniem jednostki z realnego życia społecznego, jej izolacją i narzucaniem działań, które prowadzą do określonej zmiany. Podejście specjalistów skupia się na przywróceniu osobom z niepełnosprawnością za wszelką cenę stanu normalności albo przybiera formę lekceważenia potrzeb jednostki poprzez infantylny sposób do niej.

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań rekonstrukcji przeżyć i interpretacji doświadczeń w zakresie doświadczania przemocy symbolicznej przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną przebywające w domach pomocy społecznej. Przedstawione w opracowaniu badania zostały osadzone w paradygmacie interpretatywnym, co w konsekwencji pozwoliło zastosować metodę biograficzną z wykorzystaniem autobiograficznego wywiadu narracyjnego.

Analiza materiału empirycznego ukazuje różne formy przemocy symbolicznej. Jedną z nich jest efekt pomocy narzuconej, a więc systemu polityki społecznej, który w swej istocie nie uwzględnia indywidualnych potrzeb i możliwości jednostki. Systemowe założenia skazują narratorów na określone działania i zachowania. Przemoc symboliczna uwidacznia się także w relacjach personelu placówek z mieszkańcami, co skutkuje m.in. lękiem, poczuciem bycia gorszym oraz brakiem bezpieczeństwa.

Słowa kluczowe: przemoc symboliczna, władza, niepełnosprawność intelektualna, wsparcie instytucjonalne, badania biograficzne, narracje

Przemoc jako władza

Problem przemocy jest wciąż zagadnieniem aktualnym i wszechobecnym w każdej płaszczyźnie życia społecznego. Zjawisko to jest niezależne od kultury, wyznania, środowiska, wykształcenia, poziomu intelektualnego czy przynależności do grupy społecznej (Ackerman, Pickering, 2002, s. 160). Pojęcie przemocy najczęściej rozumiane jest jako relacja między ludźmi, która opiera się na użyciu przeważającej siły (Rudniański, 1997, s. 5). Przemoc dokonuje się poprzez naruszenie praw osobistych drugiego człowieka, manipulowanie, nieliczenie się z dobrem ofiary przemocy, sprawianie cierpienia, wywołanie bólu, poniżenie (Młyński, 2012, s. 143). To działanie intencjonalne i zamierzone, którego celem jest kontrolowanie i podporządkowanie ofiary (Helios, Jedlecka, 2017, s. 15–16). Pod pojęciem przemocy można więc rozumieć „wszelkie i nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także

psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnej relacji" (Pospiszyl, 1994, s. 7).

Rozpoznawane są różne formy przemocy. Do najczęściej wymienianych należą: przemoc fizyczna, przemoc seksualna (niepożądany kontakt seksualny), przemoc psychologiczna (emocjonalna), zaniedbanie, porzucenie (opuszczenie) i przemoc finansowa (Makara-Studzińska, Sosnowska, 2012, s. 58). W literaturze wymienione są także inne formy przemocy, do nich należy zaliczyć przemoc instrumentalną i strukturalną. Pierwsza jest rozpoznawalna tylko przez te osoby, których dotyczy, dokonuje się bezpośrednio w relacjach międzyludzkich, natomiast druga jest niewidoczna i często odbierana jako normalne działanie. Jej korzenie tkwią w strukturach i świadomości społecznej, normach i zwyczajach, procesach socjalizacyjnych obowiązujących w danej społeczności i kulturze, a jej pochodną jest przemoc symboliczna, zwana też kulturową, która wiąże się z narzucaniem znaczeń i interpretacji symboli zastanej kultury (Helios, Jedlecka, 2017, 29–30).

W przedstawionym projekcie badawczym rozważania nad przemocą symboliczną i jej przejawami w procesie wsparcia instytucjonalnego oparto na pojęciu przemocy Pierre'a Bourdieu. To jedna z kluczowych kategorii francuskiego socjologa i wpisuje się w pedagogikę krytyczną. Jest ona formą przemocy miękkiej, która zachodzi w pewnej mierze za zgodą ofiary i polega na pozyskiwaniu różnymi drogami takiego oddziaływania klas dominujących czy uprzywilejowanych na całość społeczeństwa, aby narzucić mu określone schematy postępowania, myślenia czy postrzegania rzeczywistości. W taki sposób klasa podporządkowana postrzega otaczający świat w kategoriach stworzonych przez klasy dominujące, które posiadają większy kapitał symboliczny (Helios, Jedlecka, 2017, 29–30). Dominacja symboliczna polegająca na narzucaniu przez jedną klasę prawomocnego porządku społecznego, wyrastającego z kultury tej klasy, wyraża się poprzez język, który jest głównym nośnikiem kultury. To za jego sprawą dominująca klasa „tworzy obraz rzeczywistości, który jest reprodukcją struktury społecznej i który sprawia, że podporządkowani przyjmują taką wizję rzeczywistości, dochodząc do wniosku, iż tak po prostu być musi” (Hinc, 2009, s. 11).

Przemoc symboliczną można interpretować jako niejawne działanie grup dominujących na rzecz osób o mniejszych kompetencjach społecznych, przekazywanie kultury grup panujących, pomijając zupełnie kulturę grup zdominowanych, tworząc wokół niej „sferę społecznego milczenia” (Szkudlarek, Śliwerski, 2000, s. 19). Proces ten Bourdieu nazwał „symbolicznym gwałtem”, a nadto przestrzegał przed nieodpowiednim rozumieniem określenia „symboliczna”. Jedno z najczęstszych nieporozumień w jego odczuciu polega na akcentowaniu efektów czysto symbolicznych, czyli rzeczywistych skutków przemocy symbolicznej, co siłą rzeczy prowadzi do minimalizowania znaczenia aktów przemocy fizycznej: bicia, gwałtów, eksploatacji kobiet lub gorzej, rozgrzeszania mężczyzn stosujących te formy przemocy. Stawiając „symboliczne” w opozycji do „realnego”, przyjmuje się, że przemoc symboliczna jest pozbawioną wymiaru realności przemocą czysto „duchową”. Bourdieu (2004, s. 46–47) dąży do tego, aby ukazać obiektywny wymiar subiektywnego doświadczania dominacji. Zauważa, że „jeszcze bardziej zadziwiające jest to, że istniejący porządek z wpisanymi weń

relacjami dominacji, prawami i krzywdą, przywilejami i niesprawiedliwością utrwała się łatwo [...], że trudne warunki egzystencji traktowane są jako akceptowalne, a nawet naturalne” (Bourdieu, 2004, s. 7). Oznacza to, że nie ma wspólnoty interesów wszystkich członków społeczności, a wręcz panuje przekonanie o istniejących nierównościach i konfliktach społecznych. Reprodukacja stosunków dominacji i podporządkowania oraz analiza procesów walki o status, przywileje i zawłaszczanie dóbr postrzegane są jako immanentne cechy życia społecznego (Zarycki, 2009, s. 15).

Pojęcie przemocy symbolicznej coraz częściej pojawia się w dyskursie pedagogiki specjalnej. Obiektem przemocy symbolicznej najczęściej stają się osoby o ograniczonych kompetencjach społecznych, czyli podatne na wykluczenie, co często koresponduje z różnego rodzaju niepełnosprawnościami (Cierpiałowska, 2008, s. 8, za: Podgórska-Jachnik, 2013, s. 75–76). „[...] przy niepełnej i niepewnej tożsamości osoby z naruszoną sprawnością uruchamia się proces automarginalizacji i samowykluczenia, naruszając bądź niszcząc (nieodwracalnie?) zasoby osobiste, tak bardzo potrzebne w uaktywnianiu ograniczonych niepełnosprawnością możliwości samorealizacyjnych. [...] przemoc symboliczna może też brutalnie niszczyć przyjazną dla osób ze stygmatem inności niszę alternatywnego dyskursu opartego na koncepcji różnicy/różnic oraz na »logice wielkości rozproszonych znaczeń jakościowych zaburzeń osobowości«” (Cierpiałowska, 2008, s. 8, za: Podgórska-Jachnik, 2013, s. 75–76).

Perspektywa metodologiczna

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań rekonstrukcji przeżyć i interpretacji doświadczeń w zakresie doświadczania przemocy symbolicznej przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną przebywające w domach opieki społecznej. Przedstawione w opracowaniu badania zostały osadzone w paradygmacie interpretatywnym, który umożliwia oddanie głosu osobom niepełnosprawnym jako przedstawicielom grupy uciskanej. Stanowi to wyraz wsparcia w ich dążeniu do emancypacji i poprawy jakości ich życia (Rzeźnicka-Krupa, 2009, s. 76–77). Wykorzystanie strategii interpretatywnej pozwoliło zastosować metodę biograficzną z wykorzystaniem autobiograficznego wywiadu narracyjnego. Biograficzne badania narracyjne dają możliwość wglądu w indywidualne doświadczenia jednostki, ale jednocześnie też pozwalają dostrzec to, co społeczne, tj. kulturowy kontekst każdego doświadczenia. Dzięki tym badaniom możliwe staje się zrozumienie procesualnego charakteru naszego życia oraz „relacji między tym, co jednostkowe, a tym, co intersubiektywne, społeczne, relacyjne” (Nowak-Dziemianowicz, 2016, s. 84). Łączenie tych pól, indywidualnego i społecznego, możliwość wglądu w procesualny charakter jednostkowej biografii wydaje się ważnym argumentem przy wyborze takiego problemu badawczego, jakim jest przemoc symboliczna.

Celem badań było dotarcie do subiektywnych sensów i znaczeń nadanych przez osoby z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną działaniom podejmowanym w ramach funkcjonowania placówki. Badano więc to, w jaki sposób osoby z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną doświadczały swojej

rzeczywistości. Analizowano, jak te osoby interpretują relacje z personelem, jakie znaczenia nadają działaniom podjętym w ramach wsparcia instytucjonalnego i co w ich perspektywie jest najważniejsze.

Problem główny przyjął formę pytania: Jakie są przejawy przemocy symbolicznej w doświadczaniu codzienności przez osoby z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną w systemie wsparcia instytucjonalnego?

W prezentowanym projekcie badawczym dobór narratorów był celowy, bowiem badaczowi zależało na unikalnych perspektywach. Skupiono się na osobach z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną mieszkających w domach pomocy społecznej usytuowanych na terenie województwa warmińsko-mazurskiego. Wybrane domy opieki społecznej to placówki sprawujące całodobową opiekę nad dorosłymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną, zapewniające zaspokojenie niezbędnych potrzeb bytowych, opiekuńczych, medycznych i rehabilitacyjnych. Wyłoniona do badań grupa liczyła 6 osób (po dwie osoby z jednej placówki). Osoby udzielające wywiadu to sprawne fizycznie 4 kobiety i 2 mężczyzn w wieku 37–56 lat, których czas pobytu w placówce jest dłuższy niż rok.

Zastosowana strategia badawcza oraz poruszane w narracjach kwestie delikatne i wrażliwe wymagały od badacza zachowania etycznego na każdym etapie realizacji badań. Wyrażało się to poprzez szacunek badacza do badanych, jego autentyczną postawę, uczciwość w relacji z badanymi, ale przede wszystkim pełne uznanie przez badacza atrybutów wartości humanistycznych i podstawowych praw człowieka przypisanych badanym osobom (Kubinowski, 2011, s. 338). Kwestie etyczne podczas realizacji procesu badawczego zawsze są najtrudniejsze i najistotniejsze. Badacz nigdy nie wie, jakie znaczenie dla rozmówcy w jego dalszym funkcjonowaniu mogą mieć poruszane podczas narracji wątki.

Rozpoczynając wywiad poproszono uczestników badania, aby opowiedzieli o codzienności doświadczanej w placówce, w której przebywają. Podczas narracji badacz nie przerywał i nie zadawał żadnych pytań aż do momentu, kiedy nosiciel biografii sam uznał, że to koniec jego wypowiedzi. Wówczas badacz odnosił się do kwestii, które były dla niego niezrozumiałe lub które narrator potraktował pobieżnie. Prowadzenie wywiadów z osobami o niepełnej sprawności intelektualnej wymagało od badacza ciągłej uwagi i analizowania toku wywiadu w trakcie jego trwania.

Dane empiryczne zostały pozyskane w latach 2018–2020. Badacz regularnie spotykał się z nosicielami biografii. Celem tych spotkań było nawiązanie takich relacji, które pozwoliły na swobodną rozmowę oraz poczucie, że sprawy poruszane przez narratorów są dla badacza bardzo istotne. Ponadto prowadzenie wywiadów z osobami z niepełnosprawnością intelektualną jest bardzo trudne i niekiedy potrzebne były dodatkowe spotkania, aby badacz zyskał pewność, że prawidłowo odczytał znaczenia nadane przeżytym doświadczeniom lub mógł dopytać o kwestie potraktowane przez narratorów w sposób niewyczerpujący. Opowiedziane historie utrwalono poprzez transkrypcję. Analizy zebranego materiału dokonano opierając się na koncepcji składającej się z transkrypcji i nadania tytułów poszczególnym wywiadam, analizy formalnej tekstu, opisu strukturalnego narracji, analitycznego abstrahowania, porównywania kontrastowego, syntezy (Schütze, 2012). Proces ten ma charakter liniowy, jednak praktyka ba-

dawcza pokazuje, że badacz często wraca do zinterpretowanych przypadków czy już wcześniej zrealizowanych etapów analizy. Mówi się wówczas o „kołowym modelu procesu badawczego, w którego trakcie poszczególne etapy przenikają się, powtarzają. Trudno określić moment zakończenia danego etapu postępowania analitycznego. Często wraca się bowiem do faz poprzednich, aby coś uzupełnić, dookreślić” (Kos, 2013, s. 115).

Analiza badań własnych

Opowiedziane przez autorów biografii historie zawierają prawdę o rzeczywistości, której doświadczają w placówkach wsparcia instytucjonalnego. W narracjach jest dużo wydarzeń podobnie interpretowanych, ale są także i takie, które nie powtarzają się w innych historiach. Opowieści ukazują indywidualne doświadczenia nosicieli biografii oraz odsłaniają subiektywne sensy i znaczenia nadane tym przeżyciom. Ze względu na ramy artykułu wskazano tylko te kategorie, które uzyskały największy stopień nasycenia.

Materiał empiryczny podzielono na dwie grupy. Grupa pierwsza dotyczy narracji, w ramach których uwidacznia się przemoc wynikająca z instytucjonalnych zasad i systemowych ograniczeń. W placówkach funkcjonują przepisy, powinności, nakazy, regulacje prawne wypracowane w ramach systemu polityki społecznej. Mieszkańcy domów opieki społecznej – jak wynika z narracji – w dużej mierze nie rozumieją działań podejmowanych w ramach systemu opieki, wsparcia, rehabilitacji, terapii. W konsekwencji tego niezrozumienia czują się przymuszani do pewnych zachowań i wrzuceni w nurt życia placówki. Z narracji można wnioskować, że najbardziej doskwierają im powtarzalne, schematyczne działania oraz ograniczenia i przymusy w organizacji dnia codziennego. Chodzi zarówno o czynności związane z higieną, zamieszkaniem, jak i działaniami rehabilitacyjno-terapeutycznymi. Narratorzy mają świadomość funkcjonowania regulaminu, którego trzeba przestrzegać, ale nie rozumieją, dlaczego ustalone zasady są niezmiennie i niezbędne w organizacji codziennej przestrzeni życiowej. W swoich historiach podkreślają konieczność poddania się organizacji w placówce:

„[...] mamy rano pobudki, to wcześniej te pobudki są, nie wiem, dlaczego, ale i tak nie chce mi się wstawać, ale muszę wstawać, żeby przed śniadaniem łóżko pościelić, no i się jakoś ogarnąć trzeba, bo trzeba do śniadania wszystko zrobić [...] no, ubrać się, umyć, uczesać”.

„[...] trzeba zawsze powiedzieć, gdzie idę, bo inaczej to łamie się regulamin, a tego to nie wolno robić [...] trzeba znać regulamin”.

„Tutaj są zasady i trzeba je znać, żeby był porządek. Dyrektorka mówi, że trzeba przestrzegać zasad, bo inaczej to byłby niezły bałagan”.

„[...] tak to fajnie sobie tutaj żyjemy, bo to taki drugi dom, tylko taki dom dla upośledzonych [...] pani Halinka to wie najlepiej, co mamy robić, to my to robimy, bo ona lepiej wie niż my, bo my jesteśmy upośledzeni”.

Autorzy biografii mówiąc o specyfice funkcjonowania placówek, w których się znajdują, wracają wspomnieniami do domu rodzinnego, w którym panowała większa swoboda. Nie rozumieją, dlaczego nie są traktowani jak dorośli, skoro

dorosłymi są. Przykładem może być wczesna cisza nocna, zakaz oglądania telewizji po godzinie 22.00 albo sprawdzanie przez personel porządku w pokojach:

„[...] tak trochę wcześniej chodzę spać, bo w domu to później, dużo później [...] męczę się i bardzo źle się czuję, bo nie mogę spać [...] film jaki bym obejrzał, a nie tak wcześniej spać”.

„[...] ładny mam pokój i koleżanki też fajne, ale Lilka robi cały czas bałagan i cały czas trzeba sprzątać i sprzątać, bo pan Darek sprawdza cały czas [...] już mi się nie chce tego sprzątać [...] w domu mama sprzątała i było super...”.

„[...] taki film ostatnio leciał o zakochanych, ale nie mogłam oglądać [...] lubię filmy o miłości, w domu to cały czas oglądałam takie filmy, one są bardzo romantyczne, jak ja”.

Z narracji wynika, że samodzielność i decyzyjność mieszkańców domów pomocy społecznej są ograniczone. Dotyczą one każdej płaszczyzny funkcjonowania autorów biografii: wyposażenia pokoi, udziału w zajęciach rehabilitacyjnych i terapii, spędzania czasu wolnego, spożywania posiłków, ubioru itp.:

„Kazali mi, pani, iść do ogródka robić, a ja nie chciałem, bo chciałem, pani, telewizor oglądać. [...] nic sam nie mogę zrobić [...]”.

„[...] i piwa chciałbym się napić, ale nikt mnie nie słucha”.

„Czasem to bym chciała być na zajęciach z muzyki, ja bardzo lubię śpiew i muzykę, lubię grać na trójkacie, ale czasami muszę też malować, trochę lubię malować, ale bardziej lubię śpiewać, ale nie zawsze mogę iść na zajęcia z muzyki”.

„Lubię pływać, ale boję się, jak mi się woda naleje do oczu i jak dużo osób pływa, to jest duża fala, wtedy ja się boję [...], chciałabym pływać w basenie, jak już nikogo nie będzie [...], ale nie można, trzeba, jak są wszyscy i pan ratownik też musi być”.

„[...] dużo fajnych sprzętów jest na tej sali i ja to najbardziej lubię, lubię taką wannę z wodą i bąbelki tam są. Bardzo to lubię, ale nie można tam często chodzić”.

„[...] no i co niedziela do kaplicy na msze idziemy [...], nie podoba mi się to, nie wiem, bo ja chciałabym iść do normalnego kościoła, ale sama, tutaj jest niedaleko duży kościół, ale dyrektorka zabroniła tam chodzić, do kaplicy ja nie chcę”.

„Chciałam mieszkać z Halinką, Halinka też chciała, Halinka to moja przyjaciółka i ja jestem też przyjaciółką [...], jestem teraz z taką Anią, ona jest dziwna, to nie jest moja przyjaciółka [...], a ja chciałam, żeby Halinka do mnie przyszła do pokoju”.

„Najgorzej to jest jak zupa mleczna jest na śniadanie, to wtedy aż mi się niedobrze robi [...], kiedyś kucharka kazała mi ją zjeść, to później taka niespodzianka niemiła była [...]”.

Niektórzy z autorów biografii zrzucają kontrolę ich życia na karb niepełnosprawności, którą zostali dotknięci:

„Cały czas muszę się z nimi kłócić, bo oni myślą, że ja jaki głupi czy co [...], ja sam wiem, co mam robić, nie jestem dzieciakiem [...]. Pani, no traktują mnie jak dzieciaka, a ja swoje lata mam [...], to aż niemiłe jest, bo tak jakbym głupi był i nie wiedział, że tak mnie traktują [...], ale to na pewno dlatego, że upośledzony jestem, tak, na pewno dlatego”.

„[...] no dużo, dużo takich fajnych rzeczy bym chciała robić, ale nie wszystko mogę, bo jestem niepełnosprawna i muszę mieć pomoc”.

„Pani Stasia mówi, że musi się nami opiekować, bo my takie aniołki niepełnosprawne jesteśmy, to my potrzebujemy jej pomocy”.

Narratorzy doświadczają odizolowania poprzez incydentalne kontakty z rodziną oraz w wyniku zakazu spotkań ze znajomymi z przeszłości:

„[...] ja muszę tutaj być, bo jestem niepełnosprawny, a niepełnosprawny musi być w takim specjalnym domu [...], tylko szkoda, że nikt mnie nie odwiedza”.

„Ja to najbardziej chciałbym być wolny, taki, wie pani, jak ptak, że nikt mi nie mówi, co mam robić, tylko ja sam. Oni mi nie dają wolności”.

„[...] nie nauczony jestem tu żyć, to mi tu niedobrze [...], jak w klatce się czuję [...], u siebie, żeby zamieszkać, to moje największe marzenie”.

„[...] tak to, to specjalnie gości nie mamy, no czasami moja siostra przyjdzie, ale to rzadko, oj rzadko”.

„[...] chciałem spotkać się z kumplem ode mnie ze wsi, ale nie mogę tam pojechać i nikt mnie nie chce zawieźć”.

Podział jednej z placówek na skrzydła, które zajmowane są przez osoby pełno- i niepełnosprawne, wpajanie zasad o przemieszczaniu się po budynku sytuuje osoby z niepełnosprawnością intelektualną – co wynika z narracji – w grupie osób o niższym statusie społecznym:

„My nie możemy iść do tamtego skrzydła. Nie wolno. My jesteśmy upośledzeni umyślowo i nie możemy tam chodzić, bo tam są ludzie, takie jak my, ale oni nie są upośledzeni”.

„[...] oni mogą do nas przychodzić w odwiedziny, ale tylko w soboty, a my tam wcale nie możemy chodzić, no tak, bo wiadomo, że tutaj są tylko upośledzeni, że znaczy umyślowo”.

„No tak powiem pani, że to nie jest jak dom [...]. W domu to człowiek może robić, co chce i nikogo nie musi się słuchać, bo tu trzeba się słuchać, trochę jak w szkole, ale trochę też jak w domu”.

Do grupy drugiej należą te biografie, w których ujawnia się przemoc dokonana w relacjach personelu z nosicielami biografii. Personel placówek jest bardzo rozbudowany i składa się z opiekunów, pielęgniarek, wychowawców, terapeutów, rehabilitantów, psychologów, kucharzy, kapelanów, dietetyków itd. Przejawami przemocy ze strony pracowników jest krzyk, poniżanie, infantylne traktowanie, patrzenie z góry, niechęć. Autorzy biografii w swoich narracjach wspominają o tych aspektach w następujący sposób:

„Najbardziej to nie lubię spotykać się z panią Hanią. Ona jest psychologiem i w jej pokoju, tam nie jest miło [...], ale nie lubię jej [...] ona tak dziwnie patrzy, bo ona nie jest upośledzona, a ja jestem”.

„Pan Bartek jest nieprzyjemny i ja nie lubię z nim ćwiczyć, ale muszę, bo pani Ela ma już dużo osób i mnie nie chce [...], popycha mnie nieraz, jak się zmęczę, to nie daje odpocząć, nieraz się go boję [...], mówi do mnie klucho, to nie jest miłe”.

„[...] i jak z nami idzie pani Marta, to ona krzyczy, że my głośno jesteśmy, no że śpiewamy czy coś, kazała nam być cicho i już nie jest miło”.

„Wszyscy są bardzo mili, uśmiechają się, żartują, czasami tylko pani Agnieszka krzyczy, ale ona to zawsze krzyczy, mówi, że z miłości, ale z miłości się nie krzyczy, tylko się kogoś kocha”.

„[...] a czemu pani mówi do mnie panie Piotrze? [...] tutaj nikt tak do mnie nie mówi, mówią na mnie Piotruś, to bardzo miłe Piotruś, ale chyba bardziej podoba mi się panie Piotrze, tak bardziej dorośle”.

„Dorosły to, to on może mieszkać sam, no w domu, nie musi nikogo słuchać, nie traktują go tak, to zrób czy tamto, tak. Jakbym był dorosły, to by do mnie mówili panie Mariuszu, a tak Mariuszkę zrób to, Mariuszkę zrób tamto [...]”.

„Cały czas muszę się z nimi kłócić, bo oni myślą, że ja jaki głupi czy co [...] ja sam wiem, co mam robić, nie jestem dzieckiem”.

Warto także wspomnieć o sytuacjach, w których pracownicy placówek łagodzą skutki pomocy narzuconej przez system. Narratorzy nadają szczególne znaczenia tym zachowaniom i mówią o nich następująco:

„Pani Halinka jest bardzo miła i jak ja się boję ciemności, to ona mnie przytula i potem ja już się nie boję. Ona bardzo troszczy się o mnie”.

„[...] ale czasami to tęsknię do domu [...] i wtedy, jak pani Ela jest, to sobie opowiadamy o różnych rzeczach i wtedy mniej już tęsknię”.

„[...] i jak jest buraczkowa, to ja jej nie lubię, ale wtedy kucharka dolewa mi dużo śmietany i to już nie jest taka buraczkowa, tylko taka jak w domu, jak mama robiła”.

„Jak nie mogę usnąć, to wtedy się boję, i wtedy pani Stasia głaszcze mnie po głowie, lubię to, uspokajam się wtedy i zasypiam [...], mama też mnie głaskała, ale teraz jest już w niebie”.

Próba podsumowania

Analiza narracji ukazuje autorów biografii, którzy doświadczają przemocy symbolicznej w zakresie wsparcia instytucjonalnego. Rekonstrukcja tych przeżyć pozwala stworzyć pola opresji wobec nosicieli biografii ze strony personelu placówki. Narratorzy mówią o różnych działaniach w domach pomocy społecznej, ujawniają przy tym negatywne emocje: lęk, gniew, irytację, bezradność, poczucie krzywdy, upokorzenie, zakłopotanie, poczucie izolacji i osamotnienia. Wynikają one z niezaspokojonych potrzeb nosicieli biografii, którzy czują się dorosli i bardzo chcą, aby prawa wynikające z ich dorosłości były respektowane.

Z niektórych narracji można wnioskować, że stosowanie przemocy symbolicznej wynika z instytucjonalnych i systemowych ograniczeń, z zasad, które mają odniesienie do całej grupy. Wśród osób z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną występuje jednak duże zróżnicowanie w funkcjonowaniu, co oznacza, że obowiązujące zasady nie zawsze uwzględniają indywidualne preferencje i potrzeby każdej z nich. Przebywają one w instytucji totalnej (Goffman, 2011), w której z góry – z powodu niepełnosprawności pacjentów i jej skutków – narzucono określone role i plan działania. Przemoc jest częścią ukrytego programu instytucji, z którego nosiciele biografii nie zdają sobie sprawy. Nie są świadomi systemu i jego założeń, ale doświadczają skutków działań instytucjonalnych, które bardzo ograniczają ich prawa, swobody i naruszają godność osobistą (wczesna cisza nocna, obowiązek udziału w każdych zajęciach rehabilitacyjnych, organizacja czasu wolnego, izolacja, ograniczone wybory i narzucone decyzje). Brak samodzielności w działaniu stawia te osoby w grupie osób zależnych, którym narzuca się określone sposoby postępowania. Ponadto oderwanie narratorów od realnego życia społecznego nie tylko pozbawia ich możliwości realizowania określonych ról społecznych, ale także narzuca zachowania zgodne z praktykami systemu społecznego, czyniąc ich jeszcze bardziej zależnymi.

Znajduje to odzwierciedlenie w rozważaniach Goffmana (2011), który, pisząc o instytucji totalnej, podkreślał brak indywidualizacji oraz przymus podporządkowania życia codziennego mieszkańców władzy personelu.

Drugi przejaw przemocy ujawnia się w relacjach z personelem placówek. Nosiciele biografii doświadczali krzyku, poniżania, infantylnego traktowania. Z narracji można wnioskować, że relacje badanych z niektórymi pracownikami placówki przyjmują charakter komunikatów, opierają się na pouczeniach i nakazach. Na podstawie opowiedzianych historii można sądzić, że niektórzy pracownicy nie mają odpowiednich kompetencji, aby pracować z osobami wymagającymi wsparcia i opieki. W konsekwencji skutkuje to brakiem życzliwości z ich strony, brakiem empatii i zrozumienia, a niekiedy także poniżaniem, pogardą oraz stosowaniem opresyjnego języka. W przypadku biografii tych osób można mówić o braku bezpieczeństwa, poczuciu krzywdy i byciu nieszczęśliwym.

Innym aspektem przemocy jest narzucanie relacji, których podopieczni mogą nie chcieć nawiązywać, ale z powodu wymogów systemowych są one konieczne (np. spotkania z psychologiem, rehabilitantem). Relacjom tym towarzyszy lęk, poczucie bycia gorszym, a nawet doświadczanie przemocy fizycznej. Wyniki analiz w tym zakresie znajdują potwierdzenie w badaniach Tarkowskiej (1994) i Niedbalskiego (2013), którzy w swoich pracach podkreślają zależność relacji między mieszkańcami a personelem placówki, zwracają uwagę na przedmiotowe i infantylne traktowanie podopiecznych przez pracowników oraz narzucanie działań zmierzających do zaspokojenia potrzeb mieszkańców.

Analiza narracji ukazuje także próby łagodzenia skutków pomocy narzuconej przez niektórych pracowników domów pomocy społecznej. Można odnieść wrażenie, że mają oni świadomość negatywnych skutków systemu instytucjonalnego wsparcia oraz jego niewydolności. Postawa tych pracowników placówek oraz ich empatyczne podejście do mieszkańców skutkuje obniżeniem poziomu strachu, lęku i niepewności. Te zachowania są bardzo znaczące dla autorów biografii, bowiem kojarzą się z domem, miłością i poczuciem bezpieczeństwa.

Wyniki analiz zebranego materiału empirycznego znajdują potwierdzenie w pracach naukowych i licznych badaniach (Tarkowska, 1994; Krause, 2003; Goffman, 2011; Kijak, 2013; Niedbalski, 2013; Prysak, 2013; Rękosiewicz, 2013; Zbyrad, 2014). Problematyka przemocy symbolicznej w instytucji totalnej nie jest więc zjawiskiem nowym. Badacze z zakresu pedagogiki specjalnej, opiekuńczej, pracy socjalnej czy psychologii podejmują nieustannie wysiłek, aby znaleźć takie rozwiązania systemowe, które nie tylko zapewnią wysoką jakość usług opiekuńczo-bytowych czy rehabilitacyjno-terapeutycznych, ale pozwolą także beneficjentom tych usług przyczynić się do rozwoju społecznego i pełnego, aktywnego oraz świadomego uczestnictwa w różnych obszarach życia społecznego.

Bibliografia

- Ackerman, J.R., Pickering, S. (2002). *Zanim będzie za późno: przemoc i kontrola w rodzinie*. Gdańsk: GWP.
- Bourdieu, P. (2004). *Męska dominacja*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Cierpiałowska, L. (red.). (2008). *Psychologia zaburzeń osobowości*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

- Goffman, E. (2011). *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańców innych instytucji totalnych*. Sopot: GWP.
- Helios, J., Jedlecka, W. (2017). *Współczesne oblicza przemocy. Zagadnienia wybrane*. Wrocław: Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Hinc, S. (2009). Pierre Bourdieu o edukacji i społeczeństwie oraz reprodukcji kulturowej. *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa*, 3, 9–23.
- Kaźmierska, K., Waniek, K. (2020). *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kijak, R.J. (2013). Kontrolująca funkcja systemu pomocy społecznej jako przeszkoda w osiągnięciu niezależności życiowej przez dorosłe osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. W: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej* (s. 221–247). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kos, E. (2013). Wywiad narracyjny jako metoda badań empirycznych. W: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka* (s. 91–118). Warszawa: WN PWN.
- Krause, A. (2003). Problemy opieki i rewalidacji osób dorosłych z upośledzeniem umysłowym – niedobór rozwiązań w teorii i praktyce. W: K. D. Rzedzicka, A. Kobyłańska (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej* (s. 217–225). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Makara-Studzińska, M., Sosnowska, K. (2012). Przemoc wobec osób starszych – przegląd badań. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 12 (1), 57–61.
- Mikrut, A. (2015). O społecznym modelu niepełnosprawności(?). *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 19, 13–24.
- Młyński, J. (2012). Przemoc w rodzinie – skala zjawiska, ofiary przemocy i formy pomocy pracowników socjalnych. *Studia Socialia Cracoviensia*, 4, 2(7), 141–156.
- Niedbalski, J. (2013). *Żyć i pracować w domu pomocy społecznej. Socjologiczne studium interakcji personelu z upośledzonymi umysłowo podopiecznymi*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). Deprecjacja osób z niepełnosprawnością w dyskursie publicznym za pośrednictwem mediów. W: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej* (s. 65–103). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pospiszyl, I. (1994). *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
- Prysak, D. (2013). Założone a rzeczywiste funkcje terapii zajęciowej w domach pomocy społecznej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej* (s. 284–298). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rękosiewicz, M. (2013). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w społeczeństwie. *Remedium*, 5, 26–27.
- Rudniański, J. (1997). Klasyfikacja, źródła i ocena przemocy w stosunkach międzyludzkich. Zarys ogólny. W: B. Hołyst (red.), *Przemoc w życiu codziennym* (s. 5–20). Warszawa: Inderella Books.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2009). *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schütze, F. (2012). Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 415–458). Kraków: NOMOS.

- Szkudlarek, T., Śliwerski, B. (2000). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tarkowska, E. (1994). *Życie codzienne w domach pomocy społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii PAN.
- Zarycki, T. (2009). Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu. *Psychologia Społeczna*, 4, 1–2(10), 12–25.
- Zbyrad, T. (2014). *Od instytucji totalnej ku demokratycznej? Domy pomocy społecznej w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.

SYMBOLIC VIOLENCE AGAINST A PERSON WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN A NURSING HOME CARE

Abstract

The system of institutional support should be tailored to the needs and capabilities of the persons using it, ensuring full social development. However, institutional care involves tearing the individual out of real social life, isolating him or her and imposing actions that lead to a specific change. The approach of professionals focuses on restoring a state of normality to people with disabilities at all costs or takes the form of neglecting the needs of the individual through an infantile approach to them.

The aim of this paper is to present the results of research on the reconstruction of experiences and interpretations of the experience of symbolic violence by people with intellectual disabilities residing in social welfare homes. The research presented in this paper is set in the interpretative paradigm, which consequently allowed the application of the biographical method with the use of autobiographical narrative interview.

The analysis of the empirical material reveals various forms of symbolic violence. Some are the result of imposed assistance, i.e. the system of social policy, which in its essence does not take into account the individual needs and possibilities of the individual. Systemic assumptions condemn narrators to certain actions and behaviours. Symbolic violence is also evident in the relationships between the staff of the institutions and the residents, which results, among other things, in anxiety, a sense of being inferior and insecurity.

Keywords: symbolic violence, power, intellectual disability, institutional support, biographical research, narratives

KAROLINA SKARBEEK
https://orcid.org/0000-0002-0090-139X
k.skarbek@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.3941
Data wpływu: 30.07.2021
Data przyjęcia: 6.09.2021

CHILDREN WITH AN INCLINATION FOR MATHEMATICAL GIFTEDNESS IN EARLY PRIMARY SCHOOL EDUCATION

This article presents a fragment of a much larger research project¹ set up to monitor the educational path of children with an aptitude for mathematics at the very earliest stages of education. The study had a diagnostic character and involved 73 mathematically promising children, chosen out of 299 children examined throughout the course of a screening process carried out in the last stage of pre-school education. The research was conducted in a natural educational environment. The longitudinal study analysed pupils' skills and mathematical knowledge, along with mental traits manifesting their inclination for mathematical giftedness and the way children function within the particular framework of mathematical education.

The outcomes of the research suggest that there are many mathematically gifted children and that an inclination for mathematical giftedness can be effectively identified already in kindergartners. Unfortunately, the research also reveals that many of the children who demonstrate mathematical giftedness in kindergarten cease to do so after the first several months of primary school. What is more, the study results show that many of the teachers examined have a routine and inflexible approach to teaching mathematics. Even though the way children function in the school environment changes throughout the course of school socialization, most teachers remain unchanged in their teaching styles. All of the children, including the talented ones, need an inspiring environment to provide an adequate level of competition to foster their needs and outstanding potential. This article is intended to present the ways in which the educational environment may contribute to accelerating or halting children's development in this field.

Keywords: inclination for mathematical giftedness in children, aptitude for mathematics, mathematical education, educational environment

Introduction

A high level of mathematical competence is of extreme value – not only on account of its significance for the development of an individual's career path,

¹ I conducted my research while working on my doctoral dissertation entitled "The educational path of mathematically gifted children from Warsaw at early primary school level" at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw. I continued my research having received my doctoral degree. Due to the extensive character of my studies and the limited scope of the this article, I will present only a selected fragment of my research project. The research is fully described in the book entitled "Uzdolnienia matematyczne u dzieci. Co pozwala rozwinąć skrzydła dzieciom uzdolnionym matematycznie?" (Skarbek, 2020).

but mostly because of its great contribution to the progress of human civilization. It is for the above reasons that the nature of mathematical competence is often a subject of scientific inquiry. However, it needs to be emphasised that a major part of research projects and publications concerns mathematical giftedness as manifested in adolescents and adults.² Only a small number of scholars explore this issue among early primary school pupils (Lupkowski & Assouline, 1992), and even fewer venture into the area of mathematical giftedness in kindergartners³ (Waxman, Robinson & Mukhopadhyay, 1996). In Poland, the leading scholar engaged in studies on mathematical giftedness in children is Edyta Gruszczyk-Kolczyńska. She was one of the first researchers in Poland to address the question of the effectively identifying an inclination for mathematical giftedness in kindergartners and design adequate diagnostic tools for determining an aptitude for mathematics in young children (Gruszczyk-Kolczyńska, 2010).

Mathematical giftedness is an extremely complex concept. Mathematical abilities fall within the so-called special talents, which are part of an individual ability structure (Hornowski, 1978). Even though scholars undertake numerous studies on the nature of mathematical giftedness, their findings are not unanimous. Moreover, there is no unified opinion on the structure, components or definition of an aptitude for mathematics.

In many scientific studies, the structure of ability was defined not only by means of factor analyses but also through methods including diagnostic tasks and observation. An example of the concept of mathematical giftedness combining both factorial and informative models, connected with the levels of cognitive acts processing, is a theory elaborated by Wadim Andrejewicz Krutiecki (1968). According to this researcher, during the various stages of mathematical reasoning connected with reception, processing and retention, mathematically gifted people demonstrate specific and constant mental traits, such as an ability to generalize, a tendency to reduce material, as well as manifesting flexibility and nimbleness of thought (Krutiecki, 1971).

However, all of the above-mentioned findings primarily concern older pupils and adults. Since my research centres on the aptitude for mathematics in early primary school pupils, I decided, when preparing the theoretical foundation for my study, to use the model elaborated by Gruszczyk-Kolczyńska (2012). According to her, mathematical giftedness in children is manifested in the course of mathematical activities undertaken through *specific mental traits* which are demonstrated by children while solving mathematical problems (Gruszczyk-Kolczyńska, 2013). Some of these mental traits manifest themselves as early as

² One example of a wide-scale longitudinal study focused on mathematically gifted teenagers is the project entitled "The Study of Mathematically Precocious Youth" (SMPY). This project was initiated by Julian Stanley and is currently continued by a research team under the supervision of Camilla P. Benbow and David Lubinski (Lubinski & Benbow, 2006).

³ In the United States, researchers are working on a large project called "Math Trek", which aims at explaining the way mathematical talents are developed in pre-school children. It also addresses the question of designing educational activities in order for them to meet such children's needs and potential.

the pre-school/kindergarten period; other traits characterize the later intellectual development of older pupils. Gruszczyk-Kolczyńska created a theory of mathematical giftedness pertaining to older kindergartners and early primary school pupils. While analysing children's performance of mathematical activities, the scholar came to the conclusion that one is able to distinguish indicators of emerging mathematical abilities which serve as predictors of the mental traits earlier included by Krutiecki in his own model concerning adolescents (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012):

- **An accelerated development of operational reasoning** (as elaborated by Jean Piaget) – the children concerned move from thinking in concrete terms to generalizations sooner (Piaget, 1966, 1981). Thus, the children in question use operational reasoning on the concrete level earlier than their peers, additionally demonstrating greater precision of thought at this stage.
- **The astonishing ease with which children make sense of life situations** involving counting, ordering, determining dependencies, etc. Thanks to this ability, the children concerned notice absurdities in tasks quicker and, as a consequence, are able to control their ways of solving problems effectively.
- **Creativity, decisiveness and perseverance in striving to achieve a self-set goal**, even in the face of unfavourable circumstances. Children manifesting an aptitude for mathematics are persistent in trying to solve a mathematical problem, demonstrating great ingenuity and extraordinary intellectual stamina. They can also work for long periods of time, even on complex tasks.
- **A tendency to view the world through a mathematical lens**, manifested in aspiring to express the surrounding world in a mathematical way, considering its spatial and numeric interconnections.
- **Effortless learning** – children with an aptitude for mathematics need a small number of repetitions for effectively retaining mathematical material and mastering terminology referring to the field of mathematics.
- **Acquiring mathematical knowledge and information with great ease** – mathematically gifted children continuously search for situations that involve counting, calculating, measuring things, and arranging their surroundings.

While discussing the theoretical framework underpinning my study, it needs to be emphasised that throughout the course of the research project, I focused on mathematically gifted children who were barely setting out on their educational adventure – in the transition period between kindergarten and early primary school. It is for this reason that I decided to employ expressions like *an inclination for mathematical giftedness*⁴ and *a display of mathematically gifted behaviours*.⁵ Both of these terms put emphasis on the emerging potential of a child, which can develop and subsequently manifest itself in the shape of outstanding gifts thanks to adequate, fostering stimulation provided by the child's environment.

⁴ The term "an inclination for mathematical giftedness" was often used by Krutiecki (1968).

⁵ "Gifted behaviours" is a term coined by Joseph Renzulli (2005, pp. 246–279).

The problem of research

As I mentioned previously, research on mathematical giftedness in kindergartners and early primary school pupils is not that common. One of the obvious reasons why this topic is neglected is most probably the difficulty scholars have with accurately identifying of an aptitude for mathematics in small children still at the initial stage of development. Another factor complicating the matter even further is the fact that educational failure in mathematics is often accounted for by a supposed lack of mathematical giftedness in pupils (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012).

Reports on the occurrence or identification of mathematical giftedness in children are at times quite contradictory. This lack of consistency may stem from many factors, life events, and incidents appearing in the course of a pupil's schooling period and resulting in children no longer manifesting mathematical abilities. Fostered in a faulty manner or even neglected, mathematical giftedness in children might become literally invisible already in the early stages of primary school education (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012). Bearing in mind the significance of the so-called sensitive periods for the development of natural talents, parents and teachers alike should often be reminded that a child's untapped intellectual potential at this period of acute sensitivity to studying reduces the development of a specific talent during subsequent educational stages. Unfortunately, compensating for such periods of neglect at a later time proves to be very difficult, if not impossible.

In view of the importance of this issue, I deemed it indispensable to clarify why many children cease to manifest their abilities at the onset of schooling. After all, it would be difficult to accept the supposition that, in its current shape and form, school education stifles children's natural talents instead of fostering them. However, should this be the case, the causes of such a state of affairs have to be determined. Such was my reasoning when I decided to carry out research involving the participation of mathematically gifted children.

Research questions

I decided to conduct diagnostic research focusing on determining the mechanisms that block the manifestation of an aptitude for mathematics in children after the first several months of primary school education.

I chose to base my studies on inductive reasoning. It is one of the ways of discovering truths in empirical sciences, based on observation while arriving at conclusions concerning laws or principles behind different phenomena (Such & Szcześniak, 2006; Sławecki, 2012). I decided on the inductive order of research since my study was of a diagnostic nature, and posing a particular hypothesis would only narrow down the scope of my inquiry. The study was carried out in the pupils' natural environment, not in artificially induced laboratory conditions. It was a longitudinal study in which pupils' skills and mathematical knowledge were analysed together with mental traits manifesting their inclination for mathematical giftedness, and the way children function within the particular framework of mathematical education. The same participants were examined through-

out the course of meetings separated by six-month intervals. Considering the justification for choosing this research area and employing inductive reasoning presented above, I formulated the following research questions:

1. What skills, mathematical knowledge, and mental traits are manifested by children with an inclination for mathematical giftedness at the beginning and after two years of schooling?
2. What is the predominant teaching style during maths classes attended by children participating in the study?
3. What is the extent to which mathematical education at school contributes to the development of mathematical ability in children in the period of two years?
4. Which components of the school educational environment are connected with the manifestation of the children's aptitude for mathematics during the two years of schooling under scrutiny?

Research procedure

In light of its specific character, the conducted longitudinal study was scheduled over a period of time (it covered the period of three years, starting with the second semester of the reception class and lasted all the way through the first and second year of primary school) and carried out in stages.

During **the first stage – in reception classes**, I carried out a screening procedure on the basis of which I was able to select children with an inclination for mathematical giftedness. I additionally collected information on the way they function at school from their reception class tutors.

During **the second stage – in first grade**, I carried out individual tests on the selected children in order to determine the “mental traits” characteristic of mathematically gifted children. At the same time, I systematically observed the children during their maths classes. I also collected information from the children's parents and their new form teachers concerning their family and school environment. However, teachers were not informed that children taking part in the longitudinal study were assessed as having an inclination for mathematical giftedness. They were only informed about the nature of my study, which was designed to explore the pupils' process of acquiring mathematical skills. Applying a procedure of this kind was to prevent the occurrence of a *self-fulfilling prophecy*,⁶ which might have otherwise affected and distorted the results obtained in the study.

During **the third stage – in second grade**, I carried out individual tests on mathematically gifted children after two years of schooling. I also included all of their peers in the study to compare the level of knowledge and mathematical skills of the gifted children with that of their classroom colleagues in the second

⁶ Self-fulfilling prophecy (also the Pygmalion effect, or Rosenthal effect) – “a phenomenon whereby particular expectations of specific behaviours or events affect them in a way which causes the fulfillment of the desired expectations” (Brzeziński & Kowalik, 2000, pp. 269–302).

year of school education. I also observed children during their maths classes and collected information from their form teachers concerning the way children participating in the study function in their school environment after two years of education.

Study participants

During the first stage of the study, I carried out a screening test on children from 15 reception classes in 5 primary schools located in Warsaw. In all, 299 children took part in the screening (148 girls and 151 boys), out of which 80 children with an inclination for mathematical giftedness (33 girls and 47 boys) were selected for further studies. Ultimately, out of the initially selected group of 80 children, 73 mathematically promising pupils participated in the longitudinal study. I monitored their educational progress during the first and second years of schooling. The group of selected children manifesting an inclination for mathematical giftedness included 43 boys and 30 girls. The study additionally included the pupils' teachers and parents.

Methods, techniques & tools

The complexity and multidimensionality of the research area, and the multifaceted nature of mathematical abilities as such, called for the application of a variety of research methods and techniques. Consequently, my assessment consisted of a combination of observation; diagnostic tasks; interviews with children, parents, and teachers; as well as an analysis of individual pupils' achievements. The research methods and techniques chosen for the study are presented below.

In order to measure the level of *knowledge and mathematical skills* as well as *mental traits* indicating the emergence of mathematical ability in children at the onset of their schooling, I decided to use the diagnostic tasks elaborated by Gruszczyk-Kolczyńska (Gruszczyk-Kolczyńska & Zielińska, 2013). Each diagnostic experiment is designed as a series of diagnostic tasks. Apart from the description of the series of tasks to be solved by a given child, it also contains suggestions on the organizational activities that need to be carried out, as well as indications for the interpretation of the results. After each series of tasks, a researcher has to assess the knowledge and skills of an examined child in accordance with the provided indications. Diagnostic experiments, together with their interpretation, form a diagnostic package entitled "The first and second section of a scholastic diagnosis for the recognition of mathematical abilities in children at the final stage of kindergarten and the opening year of school education" (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012).

In my study, I also applied the observation method to gather data about the performance of the children examined (with an inclination for mathematical giftedness) during maths classes at school. The method was additionally useful during my exploration of how teachers supervise the educational process of the pupils participating in my study and their teaching styles in the context of mathematical education.

Moreover, I decided to use survey methods as a complementary tool, which allowed me to gather additional information concerning the children's educational environment – both in the family and at school. Thanks to the survey, it was also possible to familiarize myself with the opinions of teachers regarding children with an inclination for mathematical giftedness. The survey method I applied included a questionnaire, which the teachers filled out several times while sharing their opinion on a given pupil. I decided to measure this particular area regularly to observe the changes that teachers perceived in the children examined during their education.

RESEARCH OUTCOME

The knowledge, mathematical skills, and mental traits of children with an inclination for mathematical giftedness

The scope of mathematical knowledge of the children selected for the longitudinal study prior to beginning school education was significantly greater than the demands delineated in the core educational curriculum. The children examined demonstrated skills far beyond what is expected of the average pupil at the start of first grade in primary school. Their extensive knowledge and high level of mathematical competence were some of the indicators of emerging mathematical giftedness.

The mathematical skills test conducted in the same group of pupils after two years of primary school education revealed that only 61,6% of children manifesting an inclination for mathematical giftedness still demonstrated a high level of mathematical competence. These children had a broader counting range, mastered the base-ten positional numeral system to a greater extent, significantly improved computation skills, demonstrated efficient operational reasoning, and, finally, were capable of applying the knowledge gained while solving particular mathematical problems.

At the same time, more than one third (37%) of the children previously selected for the study as mathematically promising demonstrated an average level of knowledge and skills in mathematics after two years of school education. In the case of these children, only a small increase in mathematical competence was observed compared to the abilities manifested by them prior to their first grade in primary school. They improved only slightly in the field of counting or adding and subtracting.

Moreover, thanks to the applied procedure, which included all of the pupils from the class attended by mathematically gifted children in the study,⁷ I was able not only to analyse individual achievements, but also set them against the

⁷ After two years of schooling, I conducted a test checking the knowledge and skills in mathematics of 404 pupils, including 73 children examined within the longitudinal study, as well as their peers who also attended second grade in primary school.

wider perspective of all the other children's achievements in a given class.⁸ Thus, the applied research procedure allowed me to compare the particular mathematical test results of children with an inclination for mathematical giftedness participating in the longitudinal study with the results obtained by their peers. The results reveal that four children scored below the average class, three pupils obtained results equal to the average result of the class,⁹ and the remaining 66 children scored above the class average.

What is more, I noted a large statistically significant difference in the average results obtained in the maths test by pupils attending particular classes.¹⁰ The lowest average outcome (taking into account the division into particular classes) was 12.83 points in one class, and the highest – 20.86 points out of a total of 27.

It terms of other indicators of mathematical giftedness in children, a significant difference was observed between the period preceding the start of first grade and the period which followed two completed years of mathematical education at school.

After two years of schooling, the number of children enthusiastic about mathematical activity substantially decreased and the number of children manifesting a moderately interested attitude to mathematics increased (z-Test for Proportions, $p < 0.05$). Moreover, comparative analyses show that half of the children covered in the study were less interested in mathematical activity, less than half of the pupils demonstrated unchanged interest levels, and only a few individual children manifested an improvement in this area.

As far as a creative approach to mathematical activity is concerned, there was a visible deterioration in results in the case of more than half of the children participating in the study. A few individual children showed some improvement, while no significant change was observed in the remaining group of participants.

After two years of schooling, the number of children creating mathematical tasks similar to the ones presented by the researcher fell substantially (z-Test for Proportions, $p < 0.05$).

What is more, after the two-year period of schooling under scrutiny, the number of children who instantaneously spotted mistakes deliberately made by the researcher significantly decreased. However, there was a visible increase in the number of children spotting mistakes but only when appropriately directed (z-Test for Proportions, $p < 0.05$). More than one third of the examined children had worse results in tests designed to check the feeling of sense while solving standard mathematical problems. In over half of the children, there was no change noted in this area, and only a few individual pupils demonstrated any improvement in such tests. At the same time, there was a significant increase in

⁸ The individual position of a given child in a particular class was determined by means of comparing his/her individual results with the class average. Such information is expressed in the following formula: $\text{Position} = \text{pts}(\text{ind})/E(\text{pts}/\text{class})$, in which $\text{pts}(\text{ind})$ means the individual result of a given child in the form of points, and $E(\text{pts}/\text{class})$ means the average number of points gained in a given class.

⁹ With a margin of error of 5%.

¹⁰ $F(17.386) = 2.263, p < 0.003$

the number of children noticing errors in the mathematical tasks and explaining them. Moreover, the number of children successfully spotting a mathematical problem with errors without being able to explain why it is wrong decreased on the level of statistical significance (z-Test for Proportions, $p < 0.05$). In terms of the feeling of sense while solving deliberately incorrect mathematical problems, after two years of school education, the results of more than one fifth of the children participating in the study were worse, in almost a half of them no change was noted, and the results of about one third of examined pupils improved. In the first grade of primary school, more than half of observed pupils were able to create a nonsensical mathematical task for the researcher, and about one third of children attempted creating such a task, but unsuccessfully (the children made several mistakes). Only a few children failed to meet the challenge at all. However, in the second grade of primary school, most children correctly created an absurd mathematical task for the researcher. However, almost every third pupil failed to meet the challenge, i.e., creating an incorrect task. Additionally, several children did not make an effort to create such a task at all.

Engagement in maths classes observed in children participating in the study and instruction methods demonstrated by their teachers in the first two years of primary school education

The regular observation of maths classes in terms of the in-class performance of the examined pupils as well as the instruction methods employed by their teachers in the course of the first and second year of schooling allowed me to gather important research data. On the basis of the gathered research material, I was able to address the reasons why so many children cease to manifest their aptitude for mathematics.

The performance of children participating in the study during maths classes

Having regularly observed the performance of the children participating in the study during the two-year period of schooling under scrutiny, I can state with certainty that there are significant differences in how the examined pupils manifest their aptitude for mathematics during maths classes. I noted a statistically significant decrease in the number of children venturing to answer their teachers' questions without waiting to be allowed to speak more frequently than their peers ($\chi^2 = 25.627$, $df = 8$, $p = 0.01$; z-Test for Independent Proportions to the level of significance of 0.05).

A significant change was also visible in the speed with which children solved mathematical problems. Throughout the duration of my study, the percentage of pupils solving tasks in an average amount of time increased. However, the number of children solving mathematical problems much faster than their peers fell significantly in the two years of schooling ($\chi^2 = 17.987$, $df = 4$, $p = 0.01$; z-Test for Independent Proportions to the level of significance of 0.05).

Furthermore, in the analysed period, children's ingenuity for creating and solving mathematical problems was substantially affected. The most significant drop was noted in the level of children demonstrating much greater creativ-

ity in forming and solving mathematical problems than their peers. Moreover, the number of pupils manifesting an average level of creativity (composing and solving mathematical problems in a way similar to their classroom colleagues) was significantly higher than previously ($\chi^2 = 27.774$, $df = 4$, $p = 0.000$; z-Test for Independent Proportions to the level of significance of 0.05).

Throughout the course of the two years of my research analysis of school education, I was also able to observe a statistically significant rise in the number of children openly showing dissatisfaction or passing comments when mathematical problems solved in the class were too easy. At the same time, the number of children who did not show such dissatisfaction and continued to work during the lesson decreased ($\chi^2 = 8.726$, $df = 4$, $p = 0.068$, a trend on the border of significance; z-Test for Independent Proportions to the level of significance of 0.05).

Moreover, I observed an important reduction in the number of pupils who follow their teacher's instructions quicker and more eagerly than their peers. At the same time, a rise in the number of children following their teacher's instruction at the same pace as other pupils was noted ($\chi^2 = 17.584$, $df = 4$, $p = 0.001$; z-Test for Independent Proportions to the level of significance of 0.05).

During the two years of school education, the number of children able to keep track of the progress of their maths lesson to an average degree increased significantly; however, the number of pupils able to follow the course of the lesson with greater ease than other children decreased ($\chi^2 = 12.071$, $df = 4$, $p = 0.017$; z-Test for Independent Proportions to the level of significance of 0.05).

Furthermore, while analysing the group of children participating in my study, I noted a drop in the level of statistical significance in the percentage of pupils with a longer attention span and an increase in the number of children finding it difficult to concentrate on solving tasks or manifesting an average attention span ($\chi^2 = 9.804$, $df = 4$, $p = 0.044$).

Instruction methods demonstrated by the teachers of children participating in the study during maths classes

In the two years of school education, a significant difference was noted in the methods used by teachers for correcting their pupils' (participants of the study) in-class performance ($\chi^2 = 15.636$, $df = 8$, $p = 0.048$). At the beginning of first grade, teachers influenced the children's performance by using the method of expressing admiration. A comparable number of pupils were either given attention or reprimanded in order to achieve the same results. However, by the end of second grade, as many as every second child was gently rebuked, and only every third was commended. Thus, by the end of second grade, the method most frequently used for correcting pupils' in-class performance was that of admonishment.

In the two-year period of schooling under scrutiny, the number of pupils whom teachers verbally praised for frequently raising their hand had substantially risen. At the same time, having analysed pupils' in-class activity in first and second grade, I noticed that the number of children ignored for doing so fell significantly. Moreover, the group of children constantly admonished by the teacher for raising their hand all the time became smaller ($\chi^2 = 30.406$, $df = 8$, $p = 0.000$; z-Test for Independent Proportions to the level of significance of 0.05).

At the end of first and second grades, I was also able to observe that teachers particularly praised those children who expressed criticism of the mathematical problems solved at a given time. Moreover, after first grade, I noted a rise in the number of children whose critical remarks were ignored by teachers and in second grade, fewer children were ignored having expressed negative comments. Thus, it can be stated that in the analysed period, teachers ignored the critical remarks of their pupils increasingly less frequently ($\chi^2 = 20.774$, $df = 8$, $p = 0.008$; z-Test for Independent Proportions to the level of significance of 0.05).

At the onset of school education, teachers required that their pupils follow a pre-determined pattern for solving mathematical tasks. However, during the two years of schooling under scrutiny, I noted a visible rise in the number of pupils commended by teachers when they were able to present a way of solving a given mathematical problem differing from the expected model. Consequently, the group of pupils ignored by teachers when offering an innovative way of solving tasks became correspondingly smaller ($\chi^2 = 35.562$, $df = 10$, $p = 0.000$; z-Test for Independent Proportions to the level of significance of 0.05).

The instruction methods employed by teachers during maths classes were generally of a static character, i.e., they did not undergo any major changes throughout the course of the two years of schooling under scrutiny. Two particular variables were exceptions. Statistically significant differences were observed as far as encouraging children to create their own tasks is concerned. In the course of two years of schooling, the number of instances in which teachers actually encouraged pupils to create their own mathematical tasks decreased and the number of situations in which teachers merely expected pupils to solve ready-made tasks increased ($\chi^2 = 7.200$, $df = 2$, $p = 0.027$; z-Test for Independent Proportions to the level of significance of 0.05). What is more, I noted a fall in the number of teachers focusing on all pupils equally and a rise in the number of those only paying attention to children who successfully solved mathematical problems (z-Test for Independent Proportions to the level of significance of 0.05).

It was also evident that a majority of teachers cover only the bare minimum specified in the core curriculum for mathematics. Only every third teacher (on average) covers material beyond the scope of the basic expectation. However, most teachers familiarize pupils with mathematical problems found outside of basic curriculum. Unfortunately, teachers devote too little time to such tasks, which are altogether not complex enough. On average, every third teacher focuses exclusively on mathematical tasks included in the suggested school workbook.

The majority of maths teachers do not make use of supplementary multimedia educational resources, despite the fact that classrooms in most schools are equipped with such teaching aids. Only every second teacher (on average) spends more time on solving additional, more complicated mathematical tasks with their pupils, i.e., working beyond the basic curriculum. Moreover, I did not notice any teachers who suggested non-standard mathematical problems to their pupils, namely ones including traps or absurdities – components that can significantly boost the development of the feeling of sense in the area of mathematical reasoning.

The majority of teachers attempted to explain a given mathematical problem first, discussing an exemplary one, and only later asked pupils to complete similar

tasks in their workbooks. However, a few teachers instructed the children to solve the workbook tasks individually in the classroom, without verifying whether the children tackled them correctly at the end of the lesson. What is more, these teachers did not monitor the reasoning mode adopted by their pupils. An extreme approach was also demonstrated by some teachers who did not even take the time to allow children to arrive at the solution on their own. These teachers served their pupils with a ready-made algorithm, a formula for the desired solution. Consequently, weaker pupils merely copied the solution from the blackboard without comprehending the full extent of what they were being asked to do.

A large group of teachers under observation did not apply the individualization principle – neither with pupils demanding more attention nor with children with exceptional understanding and mathematical skills. These teachers would usually ask pupils to solve tasks at only one level of difficulty. Unfortunately, failing to apply the individualization principle might lead to weakening cognitive motivation in children completely.

In most of the classes I attended, teachers succeeded in fostering a pupil-friendly atmosphere, i.e., setting the necessary limits and providing emotional support at the same time. Nonetheless, I estimated that every tenth teacher introduced excessive in-class control measures. On the other hand, the atmosphere in every fifth teacher's lesson was chaotic due to teachers' educational mistakes and lack of consistency. Consequently, in-class conditions were unfavourable for acquiring any knowledge.

Discussion and conclusion

Each of the children participating in my study and assessed as being mathematically gifted manifested a substantially higher degree of mathematical knowledge and skills (as compared to their peers from the reception classes) before the start of school education. However, it transpires that after the first two years of mathematical education at school, the percentage of children achieving high scores on tests designed to check the level of mathematical knowledge and skills fell to 60%. The remaining pupils demonstrated an average level of mathematical competence. In view of the results gained throughout the course of the research project presented above, it can be stated that after two years of schooling in almost 40% of the children examined no visible increase in the levels of mathematical competence was noted within the mathematical activity under scrutiny. As a result, one can venture to claim that only about 60% of children included in the longitudinal study, selected as having an inclination for mathematical giftedness, took advantage of mathematical education at school in the two-year period discussed above, i.e., deepened and expanded their knowledge and mathematical skills which they already demonstrated at the onset of schooling. The level of mathematical competence of the remaining group of pupils participating in the study remained relatively unchanged compared to the level demonstrated by them at the beginning of their school education (Skarbek, 2020).

However, comparing the individual results of a test assessing the level of mathematical knowledge and skills written by the children examined with the average results gained on the same test by their peers attending the same class allowed me to

determine that four pupils scored below their class average, three of them¹¹ achieved results similar to the average class result, and the remaining group of 66 children scored above their class average. Thus, comparing the results achieved by the pupils participating in the study with those obtained by their classroom colleagues, it can be assumed that most of the children examined (approximately 90%) still demonstrated a higher level of mathematical competence than their peers. Furthermore, since the participants of the study continue to stand out in maths classes among their classroom colleagues, one may overlook the fact that many of them failed to make significant progress in terms of acquiring mathematical knowledge and skills throughout the several years spent attending early primary school. Consequently, teachers become startled only in the subsequent years of school education when they notice that there are very few children with an aptitude for mathematics.

Thanks to the application of research procedures, I chose for the study, one could indirectly conclude that the differing levels of instruction provided by particular teachers of mathematical education might have been reflected in the results obtained by children with an inclination for mathematical giftedness. Thus, the phenomenon observed above might be one of the reasons why only 60% of the examined children selected as having an inclination for mathematical giftedness at the beginning of first grade managed to raise their level of competence in mathematics throughout the course of the two-year period of schooling.

Furthermore, some changes can be observed in terms of children with an aptitude for mathematics demonstrating specific *mental traits*. Most of the pupils participating in the study were enthusiastic about mathematical activities at the beginning of their school education. However, by the end of the second year of schooling, half of them showed less enthusiasm for mathematics. More than half of them ceased to manifest any enthusiasm, and in several individual cases, children had adopted an adverse attitude towards mathematical education. Such results might be a consequence of school socialization or the effect of a stifled enthusiastic approach to mathematical activity. Most probably, schooling itself can be deemed responsible for smothering the enthusiasm of the pupils participating in the research project presented in this article.

Before the onset of school education, most of the children examined demonstrated great ingenuity while creating standard mathematical problems. In second grade, the levels of creativity in pupils diminished, both in terms of creating more ambitious tasks as well as the standard ones. In addition, every third child started to create mathematical problems with errors. Thus, one can safely assume that education at school is not conducive to developing a creative approach to mathematical activity in the examined children.

At the beginning of school education, most of the pupils participating in the study were able to spot mistakes in counting and computation successfully, noticed absurdities in deliberately faulty mathematical tasks, and demonstrated courage enough to react to the mistakes and correct them. However, in more than one third

¹¹ With a margin of error of 5%.

of second grade pupils, the feeling of sense (i.e., the ability to analyse mathematical procedures critically) while solving standard mathematical problems diminished and more than one fifth of the children exhibited a weakening of such ability as far as mathematical tasks containing deliberate mistakes are concerned. Only in terms of reacting to errors did the results of most children attending second grade not worsen since the first period of the conducted study. Thus, I can state with all certainty that education at school is not conducive to the development of the *feeling of sense* in the examined children while they work on solving standard mathematical problems (such a feeling being one of the indicators of an aptitude for mathematics).

The research outcomes presented above suggest that most children with an inclination for mathematical giftedness cease to manifest many of the crucial “mental traits”, which indicate an aptitude for mathematics, after just two years of schooling. Many of the talented children become less creative, demonstrate a weaker feeling of sense in mathematical activity, and a poorer motivation for learning mathematics in general.

Furthermore, the research results reveal that maths teachers are generally characterised by a static attitude to teaching mathematics – even though their pupils’ performance alters throughout the course of school socialization, teachers tend to remain fixed in their teaching styles. In many cases, they do not even notice the great intellectual potential of mathematically promising children.

What is worse, some teachers make educational mistakes or use rewards in an incorrect manner, restraining cognitive activity in pupils who are afraid of making mistakes. As a result, children are less motivated to engage in mathematics.

The socialization mechanisms which teachers revert to – either consciously or unconsciously – push children into the framework of mediocrity. Reverting to such strategies is most probably connected with what teachers diagnose as “behavioural problems” which gifted children apparently demonstrate. Such problems include blurting out answers without being given permission to speak, commenting on mathematical problems suggested by the teacher, and questioning mathematical procedures used to solve a given mathematical task, etc.

Summing up the findings referring to examined children’s performance during maths classes and the instruction methods used by teachers in mathematical education at school, I can point to the following factors conducive to the manifestation of mathematical giftedness: teachers’ adequate reaction to pupils’ critical comments on given mathematical problems; teachers’ adequate reaction to pupils’ desire to propose different ways of solving a given mathematical task and making use of positive reinforcement to reward pupils during mathematical activities. When teachers tend to be more restrictive, they usually use negative reinforcement alone. This strategy results in children developing bad attitudes to mathematical activity and might lead to them having a weaker feeling of sense while solving mathematical problems.

Other factors which can be deemed unfavourable for the manifestation of an aptitude for mathematics include poorer engagement in class activities, problems with following the course of the lesson, a shorter attention span, limited perseverance, and a slower pace in following the teacher’s instructions and solving mathematical problems. In my opinion, the appearance of such forms of behaviour in children is a di-

rect consequence of the teacher's unintentional attempt to stifle their pupils' creative and enthusiastic attitude to mathematical education at school. Such attempts on the part of some teachers might stem from their wrong assumption that pupils should merely copy an acquired model of behaviour. Unfortunately, such educational practices are not conducive to the development of a creative approach to mathematical activity. Moreover, at school, one can often observe educators trying to make pupils "meet the mediocrity level", attempting to level out the pace at which different children work during maths classes. Consequently, as Andreas Salcher aptly points out, "school is trying to turn talented sprinters into poor marathon runners" (2009, p. 5). In such instances, it is often the gifted children (working very fast, because the tasks they are asked to solve are too easy for them) who have to adapt their pace to the average pace of their peers in order not to be reprimanded by the teacher.

The research project presented above focused on the educational path of a group of children chosen from five primary schools in Warsaw. The conclusions I was able to draw throughout the course of my study concern mathematical education in the specific educational environment under observation. However, my findings might also be helpful for other teachers since they reveal certain mechanisms and point to problems that might occur in any other school environment. Thus, I believe my research findings may inspire other teachers to try to introduce appropriate changes at their schools.

The components connected with manifesting an inclination for mathematical giftedness in the examined pupils are extremely complex. In order to prevent the waste of mathematical talents in children, comprehensive measures should be introduced and implemented in both educational institutions and pupils' families. There is a great necessity for a change in the way parents, teachers, and educational authorities perceive mathematics which, after all, is "an element of human culture" (Szurek, 2000, p. 9). Teachers are of crucial importance not only in the process of identifying talents in pupils but also in developing their mathematical abilities. For this reason, teachers should strive to foster children's cognitive inquisitiveness and their courage to ask questions, look for answers, and make use of appropriate methodological solutions. The initial educational experience has an immense impact on the pupil's subsequent school career and can affect the kind of person he or she becomes in the future.

Bibliography

- Brzeziński, J., Kowalik, S. (2000). Modelujący wynik badania psychologicznego (diagnostycznego) wpływ osoby badanej (pacjenta) i badacza (klinikisty). In: H. Sęk (ed.), *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa: WN PWN.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (ed.). (2010). Wiadomości i umiejętności oraz zarysowujące się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolaków i małych uczniów. Podręcznik narzędzia diagnostyczne oraz wskazówki do wspomagania rozwoju umysłowego i edukacji uzdolnionych dzieci. Sprawozdanie merytoryczne z badań realizowanych w ramach projektu *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów* (R 1700603), finansowanych przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki ze środków na wspieranie badań nauko-

- wych w latach 2007–2010 (nieopublikowany tekst dostępny w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie).
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (ed.). (2012). *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2013). Dzieci uzdolnione matematycznie. Okresy krytyczne rozwijania uzdolnień matematycznych. Rozpoznawanie uzdolnień matematycznych. Wyniki badań. In: M. Kotarba-Kańczugowska (ed.), *Wyzwania współczesnej edukacji przedszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2013). *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody interpretacje i wnioski*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Hornowski, B. (1978). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne.
- Krutiecki, W.A. (1968). *Psychologia matematycznych sposobnościj szkolników*. Moskwa: Proswieszczenie.
- Krutiecki, W.A. (1971). Zagadnienia ogólne dotyczące struktury zdolności matematycznych. In: J. Strelau (ed.), *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych*. Warszawa: PWN.
- Lubinski, D., Benbow, C. (2006). Study of Mathematically Precocious Youth After 35 Years: Uncovering Antecedents for the Development of Math – Science Expertise. *Perspectives on Psychological Science (Association for Psychological Science)* 1(4), Downloaded from: <http://my.vanderbilt.edu.smpy/files/2013/02/DoingPsychScience2006.pdf>
- Lupkowski, A., Assouline, S. (1992). *Jane and Johnny love math: Recognizing and encouraging mathematical talent in elementary students*. New York: Unionville, Trillum.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa: PWN.
- Renzulli, J. (2005). The tree – ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: R.J. Strenberg, J.E. Davidson (ed.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Skarbek, K. (2020). *Uzdolnienia matematyczne u dzieci. Co pozwala rozwinąć skrzydła dzieciom uzdolnionym matematycznie?*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sławecki, B. (2012). Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych. In: D. Jemielniak (ed.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Warszawa: WN PWN.
- Such, J., Szcześniak, M. (2006). *Filozofia nauki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu A. Mickiewicza.
- Szurek, M. (2000). *Matematyka dla humanistów*. Warszawa: RTW.
- Waxman, B., Robinson, N., Mukhopadhyay, S. (1996). *Teachers Nurturing Math – Talented Young Children (RM96228)*. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented. Downloaded from: <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm96228/rm96228.pdf>

DZIECI PRZEJAWIAJĄCE ZADATKI UZDOLNIEŃ MATEMATYCZNYCH NA POCZĄTKU NAUKI SZKOLNEJ

Abstrakt

Artykuł prezentuje fragment większego projektu badawczego, którego głównym celem było monitorowanie losów edukacyjnych dzieci uzdolnionych matematycznie na początku nauki szkolnej. Przeprowadzone badania miały charakter diagnostyczny. Wzięło

w nich udział 73 dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych. Dzieci te zostały wyłonione w wyniku badania przesiewowego, spośród przebadanych 299 dzieci pod koniec okresu wychowania przedszkolnego. Badania przeprowadziłam w naturalnym środowisku edukacyjnym. Były to badania podłużne, analizowałam wiadomości i umiejętności matematyczne oraz cechy umysłu świadczące o posiadanych zadatkach uzdolnień matematycznych, a także sposób funkcjonowania osób badanych w ramach edukacji matematycznej.

Uzyskane wyniki pokazują, że dużo jest matematycznie uzdolnionych dzieci oraz że można z powodzeniem identyfikować zadatki uzdolnień matematycznych już u dzieci w wieku przedszkolnym. Niestety moje badania pokazują także, że wiele z tych dzieci, które w wieku przedszkolnym wykazywało się uzdolnieniami matematycznymi po kilku miesiącach nauki w szkole przestaje je manifestować. Ponadto rezultaty badania pokazują, że wielu badanych nauczycieli wykazuje schematyczność w prowadzeniu edukacji matematycznej. Mimo że zmienia się funkcjonowanie dzieci w toku socjalizacji szkolnej, nauczyciele w większości nie zmieniają swojego stylu prowadzenia zajęć. Każde dziecko, także uzdolnione, potrzebuje inspirującego środowiska, które zapewni mu wyzwania odpowiednie dla jego potrzeb i ponadprzeciętnych możliwości. Artykuł pokazuje, w jaki sposób szkolne środowisko edukacyjne może wpływać na przyspieszenie bądź zahamowanie tego rozwoju.

Słowa kluczowe: zadatki uzdolnień matematycznych u dzieci, uzdolnienia matematyczne, edukacja matematyczna, środowisko edukacyjne

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

DIANA AKSAMIT
<https://orcid.org/0000-0003-4169-4654>
daksamit@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.3942
Data wpływu: 5.07.2021
Data przyjęcia: 10.09.2021

WSPIERANIE ROZWOJU DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU UMIARKOWANYM I ZNACZNYM W PRZEDSZKOLU SPECJALNYM – UJĘCIE PRAKTYCZNE

Celem artykułu jest próba scharakteryzowania rozwoju poznawczego dziecka w wieku przedszkolnym na podstawie wybranych koncepcji teoretycznych w odniesieniu do niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym i znacznym. Rozważania te posłużą jako wskazówka do dalszych analiz teoretycznych oraz działań praktycznych wspierających rozwój dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W ujęciu biologicznym niepełnosprawność intelektualna jest typowym problemem medycznym. W kontekście rozwojowym oznacza „niepowodzenie w procesie rozwoju” (m.in.: Kościelska, 1985; Speck, 2015). Przyjmuję założenie, że wyznacznikiem planowania oraz wdrażania treści, form i metod nauczania w przedszkolu specjalnym powinien być poziom rozwoju poznawczego każdego dziecka. W opracowaniu odwołuję się do wybranych koncepcji rozwoju w ujęciu Jeana Piageta oraz Lwa Wygotskiego, co – jak zakładam – stanowić może płaszczyznę do analiz nad rozwojem dzieci, które wymagają wieloprofilowego wsparcia.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, rozwój poznawczy, przedszkole specjalne

Wprowadzenie

Zanim przejdę do omówienia konstruktów pojęciowych rozwoju oraz wybranych koncepcji teoretycznych analiz tego procesu, przyjmuję założenie, że należy wprowadzić czytelnika w tematykę związaną z funkcjonowaniem przedszkola specjalnego, ponieważ celem niniejszego opracowania jest analiza rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym w nawiązaniu do towarzyszącej mu niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Rozwój dziecka z niepełnosprawnością intelektualną podlega tym samym prawom rozwojowym co rozwój dziecka neurotypowego (bez towarzyszących mu niepełnosprawności). Niepełnosprawność intelektualna czy też choroba przewlekła wywołuje jednak potrzebę wspierania rozwoju, tworzenia takich warunków, aby dziecko zawsze miało możliwość wszechstronnego rozwoju, aby mogło nabywać nowe umiejętności i kompetencje (Konieczna, 2015; Kulesza, 2011).

Jedną z pierwszych instytucji o charakterze edukacyjnym, wychowawczym, opiekuńczym, do której trafia dziecko z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej, jest przedszkole specjalne. Funkcjonowanie tej instytucji reguluje wiele aktów prawnych. Jednym z nich jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej*

z dnia 9 sierpnia 2017 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2017 poz. 1578). Rozporządzenie to stanowi, że: (1) w przedszkolu specjalnym (będącym częścią systemu edukacji) odbywa się kształcenie, wychowanie i opieka dla uczniów niepełnosprawnych (§ 2 ust. 1); (2) jest to placówka przeznaczona dla dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (§ 1); (3) przedszkoli specjalnych i oddziałów specjalnych w przedszkolach ogólnodostępnych nie organizuje się dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (§ 2 ust. 3).

W praktyce do przedszkoli specjalnych uczęszczają jednak dzieci, u których stwierdzono niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim, ale są to dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną. Nie sposób nie wspomnieć o dzieciach, które nie znalazły miejsca w przedszkolach ogólnodostępnych (nauczanie włączające), integracyjnych i trafiły do przedszkoli specjalnych (często nie z wyboru rodziców, lecz z powodu np. negatywnego nastawienia innych dzieci i ich rodziców, nieporozumienia ze specjalistami, braku wsparcia dostosowanego do potrzeb i możliwości dziecka) (m.in.: Ainscow, 2013; Bentley-Williams, Butterfield, 1996; Gajdzica, 2011). Jak wykazują wyniki badań, grono specjalistów nie do końca czuje się przygotowane do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną czy też z innymi niepełnosprawnościami w warunkach przedszkola masowego, a nawet integracyjnego bądź z oddziałami integracyjnymi (m.in.: Bines, Lei, 2011; Gajdzica, 2011; Kubicki, Dudzińska, Olcoń-Kubicka, 2011).

W § 6 ust. 4 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli* (Dz. U. 2017 poz. 649) została określona liczba dzieci w oddziale przedszkola specjalnego lub oddziale specjalnym przedszkola ogólnodostępnego:

- 1) w oddziale dla dzieci z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – nie więcej niż 4;
- 2) w oddziale dla dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi – nie więcej niż 4;
- 3) w oddziale dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących – nie więcej niż 8;
- 4) w oddziale dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym – nie więcej niż 8;
- 5) w oddziale dla dzieci niewidomych i słabowidzących – nie więcej niż 10;
- 6) w oddziale dla dzieci z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją – nie więcej niż 12;
- 7) w oddziale zorganizowanym dla dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności, o których mowa w pkt 1–6 – nie więcej niż 5.

Zgodnie z § 17 ust. 1 tego rozporządzenia każde przedszkole specjalne działa na podstawie arkusza organizacji przedszkola, który określa w szczególności:

- 1) liczbę oddziałów;
- 2) liczbę dzieci w poszczególnych oddziałach;
- 3) tygodniowy wymiar zajęć z religii, języka mniejszości narodowej, języka mniejszości etnicznej lub języka regionalnego, jeśli takie zajęcia są w przedszkolu prowadzone;
- 4) czas pracy przedszkola oraz poszczególnych oddziałów;
- 5) liczbę pracowników ogółem, w tym pracowników zajmujących stanowiska kierownicze;

- 6) liczbę nauczycieli, w tym nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze, wraz z informacją o ich stopniu awansu zawodowego i kwalifikacjach oraz liczbę godzin zajęć prowadzonych przez poszczególnych nauczycieli;
- 7) liczbę pracowników administracji i obsługi, w tym pracowników zajmujących stanowiska kierownicze, oraz etatów przeliczeniowych;
- 8) ogólną liczbę godzin pracy finansowanych ze środków przydzielonych przez organ prowadzący przedszkole, w tym liczbę godzin zajęć edukacyjnych i opiekuńczych, zajęć rewalidacyjnych, zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz innych zajęć wspomagających proces kształcenia, realizowanych w szczególności przez pedagoga, psychologa, logopedę i innych nauczycieli.

W § 9 ust. 1 i 2 tego rozporządzenia wskazano czas prowadzenia zajęć w przedszkolu: godzina prowadzonych przez nauczyciela zajęć nauczania, wychowania i opieki w przedszkolu trwa 60 minut. Czas prowadzonych w przedszkolu zajęć powinien być dostosowany do możliwości rozwojowych dzieci, z tym że czas prowadzonych w przedszkolu zajęć z religii, języka mniejszości narodowej, języka mniejszości etnicznej lub języka regionalnego i zajęć rewalidacyjnych powinien wynosić:

- 1) z dziećmi w wieku 3–4 lata – około 15 minut;
- 2) z dziećmi w wieku 5–6 lat – około 30 minut.

Według § 12 ust. 4 i 5 rozporządzenia organizację pracy przedszkola określa ramowy rozkład dnia ustalony przez dyrektora przedszkola na wniosek rady pedagogicznej, z uwzględnieniem zasad ochrony zdrowia i higieny nauczania, wychowania i opieki, potrzeb, zainteresowań i uzdolnień dzieci, rodzaju niepełnosprawności dzieci oraz oczekiwań rodziców. Na podstawie ramowego rozkładu dnia nauczyciel lub nauczyciele, którym powierzono opiekę nad danym oddziałem, ustalają dla tego oddziału szczegółowy rozkład dnia z uwzględnieniem potrzeb i zainteresowań dzieci.

Z *Rozporządzenia 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) wynika (załącznik 1), że celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do rozwoju. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji. Ten sam cel przyjmuje i realizuje przedszkole specjalne, tyle że głównymi podmiotami świadczonych usług przez przedszkole specjalne są dzieci z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności.

W przedszkolu specjalnym dziecko może przebywać do 9. roku życia, jak wynika z *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 – Prawo oświatowe* (Dz. U. 2017 poz. 59). U dziecka neurotypowego jesteśmy w stanie dostępnymi narzędziami (m.in. testami do badania dojrzałości szkolnej) zbadać dojrzałość szkolną. Współcześnie

zwraca się uwagę, że nie tylko umiejętności poznawcze dziecka świadczą o jego dojrzałości szkolnej, ale i jego umiejętności emocjonalno-społeczne. Właśnie to powinno być podstawą do podjęcia decyzji o pozostawieniu dziecka w przedszkolu na następny rok; formalnie nazywa się to „odroczenie od obowiązku szkolnego”. Odraczanie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną wydaje się uzasadnione, może jednak prowadzić do wtórnej infantylizacji, regresu przez ciągłe przebywanie w tym samym miejscu, przerabianie tych samych treści (m.in.: Brzezińska, Rękosiewicz, 2011; Kostrzewski, 1981).

Zbadanie dojrzałości szkolnej dzieci z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną jest trudne ze względu na:

- 1) brak dostosowanych narzędzi do badania dojrzałości szkolnej dla dzieci z poszczególnymi stopniami i rodzajami niepełnosprawności;
- 2) trudny do przewidzenia dynamizm rozwojowy (trudno jednoznacznie stwierdzić i przewidzieć, jak się będzie rozwijało dziecko);
- 3) trudność diagnostyczną ogólnego poziomu funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną z uwagi na współwystępujące zaburzenia, trudności komunikacyjne dziecka, jego chęć i gotowość do uczestnictwa w takim badaniu.

Przyjmuję założenie, że w przypadku diagnozy nozologicznej (określającej konkretną jednostkę chorobową) czy wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania (diagnozy funkcjonalnej, określającej, jak jednostka funkcjonuje w poszczególnych sferach rozwojowych) niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym utrudnia ten proces. Wiadomo, że testy psychologiczne charakteryzują się jasną, ściśle określoną procedurą postępowania – polecenia: forma i sposób przekazywania; czas trwania badania, brak elastyczności w postępowaniu badacza. Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym sprawia, że dziecko (bez względu na wiek) potrzebuje dostosowanego do jego możliwości intelektualnych, percepcyjnych, komunikacyjnych sposobu komunikacji z nim, często kilkakrotnych powtórzeń wspomaganych różnymi środkami: gestami, trójwymiarowymi przedmiotami, zdjęciami, obrazkami, rysunkami, również innymi technologiami cyfrowymi (np. mówik, cyber Eye).

Przyjmuję, że jednym z głównych wyznaczników planowania oraz wdrażania treści, form i metod nauczania powinien być poziom rozwoju poznawczego dziecka. Dlatego niezmiernie ważna jest znajomość poziomu rozwoju, szczególnie w zakresie zdolności do rozumienia i używania pojęć. Stanowi to niebagatelny element wiedzy wychowawcy w przedszkolu specjalnym. Stawianie dziecku wymagań w pierwszej kolejności powinno uwzględniać jego indywidualne możliwości, potrzeby, które dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym mają złożony, zaburzony charakter. Wychowawca grupy przedszkolnej (każdy pedagog specjalny bądź każdy inny specjalista pracujący w przedszkolu specjalnym) powinien wiedzieć, na jakim poziomie rozwoju poznawczego jest dziecko, z którym pracuje, ponieważ rodzaj i stopień niepełnosprawności intelektualnej (umiarkowany, znaczny) jeszcze nie świadczy o możliwościach dziecka (co mogło nie być odkryte przez typowe badanie psychologiczne, testy w poradni psychologiczno-pedagogicznej, która jest miej-

scem nienaturalnym, obcym dla dziecka). Dla nauczycieli przedszkola specjalnego szczególnie ważna jest znajomość pojęć i używanie ich przez dziecko. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym wymaga wyposażenia w umiejętności i wiedzę zgodnie z podstawą programową i indywidualnym programem edukacyjno-terapeutycznym. W przedszkolu specjalnym realizowana jest ta sama podstawa programowa wychowania przedszkolnego (rozporządzenie MEN, Dz. U. 2017 poz. 356), która obowiązuje w każdym innym przedszkolu w Polsce (ogólnodostępnym, integracyjnym lub z oddziałami integracyjnymi). Ze względu na to, że podstawa programowa obowiązuje również dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, wymaga ona dostosowania jej treści do indywidualnych potrzeb dziecka. Efektywne i skuteczne dostosowanie będzie wtedy, kiedy zostaną rozpoznane prawidłowości i możliwości rozwojowe dziecka.

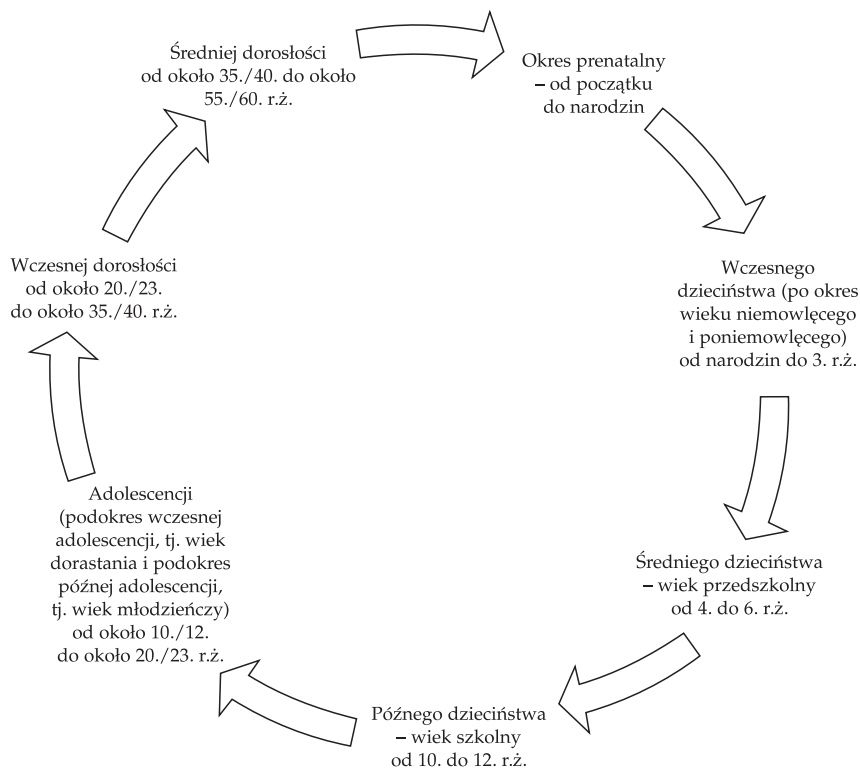
Rozwój – analiza konstruktów pojęciowych

Pojęcie rozwoju jest często używane w dyskursie naukowym oraz społecznym. Oznacza ono wszelki długotrwały proces kierunkowych zmian, w których można wyróżnić prawidłowo po sobie następujące etapy przemian (fazy rozwojowe) danego obiektu (układu), wykazujące obiektywnie stwierdzalne różnicowanie się tego obiektu (układu) pod określonym względem. Na rozwój składają się procesy uczenia się – za Manfredem Spitzerem (2008) przyjmuję, że nie jest to proces bierny, ale aktywny, w trakcie którego dochodzi do zmian w mózgu osoby uczącej się, oraz dojrzewania – rozwój potencjalnych właściwości jednostki będących jej wyposażeniem genetycznym, rozwój jest dążeniem do samorealizacji, robienia tego, w czym jest się najlepszym (Hurlock, 1985). Jest to proces długotrwały, podczas którego następują ukierunkowane, kolejno po sobie następujące zmiany prowadzące do stopniowego przechodzenia od form niższych i prostszych do bardziej złożonych i wyższych.

Podkreślić należy, że rozwój człowieka to wypadkowa sił biologicznych, których podstawą jest genotyp określonej jednostki. Dokonuje się on pod wpływem stymulacji otoczenia, organizowanej przez innych ludzi (Becelewska, 2006). Rozwój każdego dziecka (bez względu na jego cechy, zaburzenia, trudności w funkcjonowaniu społecznym, emocjonalnym) należy ujmować holistycznie jako całość. Składają się na niego poszczególne obszary (ich rozwój), m.in.: poznawczy (uwaga, pamięć, myślenie), emocjonalny, ruchowy, społeczny w zakresie zdolności komunikacyjnych, samodzielności i in. W grupie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną zmiany rozwojowe w wymienionych obszarach należy analizować w kontekście aktualnych w danym etapie życia człowieka siedlisk oraz interakcji ze środowiskiem, mając na uwadze sytuację dziecka, jego doświadczenia (Brzezińska, Trempała, 2000). Ze względu na wiek (wymiar biologiczny) wyróżnia się osiem podstawowych okresów rozwojowych w życiu człowieka (schemat).

Granice wiekowe mają charakter płynny, nie należy rozumieć ich w sposób dosłowny, kategoryczny. Dla nauczyciela pracującego w przedszkolu specjalnym szczególnie ważne wydaje się być rozgraniczenie między wiekiem metrykalnym (wiekiem faktycznym dziecka) a wiekiem rozwojowym

(funkcjonowaniem w poszczególnych sferach rozwojowych). Mimo że procesy rozwojowe w grupie dzieci z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną przebiegają podobnie jak u pozostałej części populacji, to jednak obserwuje się pewną znaczącą różnicę – powolniejsze tempo rozwoju skutkujące osiąganiem niższych kompetencji społecznych w porównaniu do rówieśników w określonym wieku metrykalnym. Wiek rozwojowy dziecka świadczy m.in. o jego umiejętnościach, funkcjonowaniu społecznym, cechach osobowości (charakteru), samoocenie, podejściu do problemów, umiejętnościach poznawczych tu i teraz (Kostrzewski, 1981). Zadanie edukacyjne wydaje się szczególnie trudne dla specjalistów pracujących w przedszkolu specjalnym, ponieważ pracują z dzieckiem w wieku przedszkolnym, którego umiejętności rozwojowe często mieszczą się w okresie niemowlęcym (do 2 lat). Bez względu na obowiązującą zasadę przekazywania dziecku treści dostosowanych do jego umiejętności i możliwości percepcyjno-poznawczych, nauczyciel powinien tak zaplanować zajęcia, żeby nie doszło do infantylizacji (regresu). Jednym ze sposobów zapobiegania infantylizacji jest m.in. dobór odpowiednich do wieku metrykalnego środków dydaktycznych, formy przekazu bez zbędnych ozdobników językowych, np. zwracania się do dziecka 6-letniego językiem niemowlęcym.



Schemat. Osiem podstawowych okresów rozwojowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Trempała, Harwas-Napierała (2004).

Według Jeana Piageta (1969, s. 323) „rozwój jest procesem konstruowania się struktur umysłowych, dokonującym się w toku interakcji człowieka z otaczającym go światem, a w przypadku dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym – ze środowiskiem, w którym funkcjonuje. Interakcja ta polega na wcielaniu elementów zewnętrznych we własną aktywność podmiotu (dziecka), czyli polega na włączaniu we własne struktury wewnętrzne”. Zdaniem tego autora adaptacja osoby do środowiska, w którym funkcjonuje, odbywa się przez dwa procesy: *a k o m o d a c j ę*, która nie występuje bez *a s y m i l a c j i*, czyli własnej aktywności podmiotu – dziecka, w tym dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Piaget (1972, s. 99) wskazuje, że „z biologicznego punktu widzenia organizm, w toku wzajemnego oddziaływania zachodzącego między nim a ciałami czy też przejawami energetycznymi jego własnego środowiska, każdym aktem dostosowuje je do swoich struktur, przystosowując się zarazem sam do sytuacji: asymilacja okazuje się czynnikiem zapewniającym trwałość i ciągłość formom organizmu”. Jest to proces, który pozwala na zmianę dotychczasowego schematu. Prace Piageta kontynuowali różni badacze, część jego teorii zakwestionowali, poddali krytyce, np. Robert Sterneberg (2001), który przeczy, jakoby w konkretnym stadium rozwojowym dzieci wykazywały jednakowy poziom funkcjonowania we wszystkich obszarach, kontekstach i zadaniach. Mimo to koncepcje rozwojowe Piageta są współcześnie stosowane w różnych naukach, szczególnie w psychologii i pedagogice. Po licznych badaniach eksperymentalnych Piaget wyróżnił następujące po sobie stadia rozwoju:

- 1) stadium inteligencji sensomotorycznej – 0–2 lata;
- 2) stadium myślenia przedoperacyjnego – 2–7 lat;
- 3) stadium operacji konkretnych – 7–11 lat;
- 4) stadium operacji formalnych – 11–15 lat i więcej (za: Wadsworth, 1998, s. 39).

Granice wiekowe w poszczególnych stadiach są orientacyjne, istotna jest kolejność, nie chronologia rozwoju. Warto zaznaczyć, że dla specjalistów pracujących z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną określanie w sposób precyzyjny przedziałów wiekowych nie ma większego znaczenia, gdyż – jak już wspomniano – wiek metrykalny nie jest współmierny do wieku rozwojowego. Piaget wyróżnił stadia według kilku kryteriów: (1) stałość następowania po sobie nowych okresów rozwojowych; (2) formy nabyte w jednym stadium stają się częścią form stadium następnego; (3) każde ze stadiów obejmuje kształtowanie się struktury oraz jej osiągnięcie i trwałość; (4) rozwój i integracja struktur wpływa na większy zakres i stabilność poziomów równowagi w stadiach (za: Głokin, 1988). Przyjmuję, że znajomość poszczególnych stadiów rozwojowych powinna być podstawą do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną dla każdego specjalisty, bez względu na rodzaj prowadzonych zajęć, form terapii. Objętość prac Piageta nie pozwala w jednym artykule opisać poszczególnych stadiów, są one szczegółowo omówione w literaturze (zob. m.in. Piaget, 1966, 1972, 2006; Piaget, Inhelder, 1999).

Oprócz koncepcji Piageta niezwykle cenna w procesie wspierania rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest społeczno-poznawcza koncepcja teorii Lwa Wygotskiego (1896–1934). Jej zastosowanie w praktyce pozwala

odnieć sukces dziecku z każdym rodzajem i stopniem niepełnosprawności. Jak wskazuje Marzenna Zaorska (2017, s. 24), w opinii Wygotskiego niepełnosprawność intelektualna należy do szczególnie istotnych kwestii poznawania szerzej zdefiniowanej problematyki sprawności umysłowej człowieka. Autor uważał, że zdolności dziecka w dużej mierze zależą od udzielanego mu wsparcia. Jest to szczególnie istotne w grupie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, bo pozwala im rozumieć świat bez względu na osobiste ograniczenia możliwości poznawczych i być nie tylko bierną jednostką systemu społecznego, ale również czynną przez przyjmowanie różnych ról społecznych i podejmowanie decyzji (Hussman, 2017; Zaorska, 2017). Jedno z głównych założeń tej koncepcji jest następujące: tylko przy współdziałaniu dziecka z dorosłym zostanie osiągnięty optymalny poziom rozwoju istoty młodszej (za: Schafer, 2014). Wygostki wyróżnił strefy rozwoju. Strefa aktualnego rozwoju (SAR) wskazuje na to, co dziecko potrafi teraz, jakie czynności wykonuje samodzielnie bez ingerencji i pomocy osoby dorosłej, nauczyciela (za: Brzezińska, 2000a; Kulesza, 2004). Zdaniem Wygotskiego (1989) nauczanie jest efektywne wtedy, kiedy wyprzedza rozwój, bo prowadzi to do ożywiania wielu funkcji, umiejętności, które dopiero dojrzewają, a znajdują się w strefie najbliższego rozwoju (SNR), co przedstawia następujący przykład:

W zadaniu diagnostycznym dziecko ma zbudować wieżę z 10 klocków, ale buduje wieżę tylko z dwóch (zaczyna budować, ale zaraz kończy wykonanie zadania). Potrzebna jest tutaj wrażliwość nauczyciela i próba podpowiedzi dziecku, np. komunikat słowny, dotykowy, podanie klocków i obserwacja, jak dziecko zachowa się później. Jeżeli dzięki wsparciu wróci do budowania wieży, to można ocenić, że dana umiejętność znajduje się w strefie najbliższego rozwoju. Cel szczegółowy musi natomiast przyjmować charakter stopniowania trudności: jeżeli dziecko buduje wieżę z dwóch klocków, to celem szczegółowym będzie budowanie wieży z 4 lub 6 klocków, zależnie od tempa przyswajania nowych umiejętności, szczególnie przez dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym (opracowanie własne).

Dążąc do sukcesu edukacyjnego dziecka i sukcesu zawodowego nauczyciela, nie wystarczy tylko określenie strefy aktualnego czy najbliższego rozwoju. Nauczyciel musi zadbać o stworzenie optymalnych warunków, aby każde dziecko mimo niepełnosprawności mogło na miarę swoich możliwości się rozwijać. W koncepcji Wygotskiego występuje pojęcie *budowania rusztowania*, co oznacza wzajemność – uczenie się jako wspólna aktywność dziecka i nauczyciela. Dziecko jest „praktykantem”, który podejmuje się wykonania działania pod okiem kompetentnej osoby; nauczyciel jako osoba kompetentna zmienia i dostosowuje wzajemne typy aktywności, określone warunki (za: Schaffer, 2014).

U dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym okres przedszkolny może trwać między 2,5. a 9. rokiem życia. Trudno zatem o jednoznaczną charakterystykę rozwoju poznawczego dziecka w wieku przedszkolnym z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Należy wziąć pod uwagę kilka ważnych aspektów. Każde dziecko (bez względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności) to indywidualność, jego fizyczność i psychika rozwija się w nieco innym tempie w różnych warunkach wychowawczych i środowiskowych. Poznawanie rzeczywistości,

zdobywanie doświadczeń i mimowolne uczenie się odbywa się przez zabawę. Zauważam, że często jest to proces niedoceniany w rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Powszechnie duże znaczenie przypisuje się terapii – skuteczności stosowanych metod, form i jej rodzajów – dziecko jest często „terapeutyzowane”, co oznacza częste uczęszczanie na różne terapie, które nie rozwijają dziecka całościowo, ponieważ specjaliści zajmują się jedynie wybranymi obszarami rozwojowymi. Liczba godzin i rodzajów terapii często u dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym nie przekłada się na skuteczność, czyli poprawę jego funkcjonowania poznawczego czy psychospołecznego. Może to mieć negatywne znaczenie dla jego rozwoju emocjonalnego. Rozwój dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym jest procesem trudnym do scharakteryzowania. Istniejące koncepcje rozwoju dziecka neurotypowego okazują się jednak pomocne, co może mieć wpływ na skuteczną pracę specjalistów.

W dalszej części rozważań przeanalizuję wybrane stadia rozwoju wyłonione przez Piageta, który szukał odpowiedzi na pytanie, jak zmieniają się myślenie i wewnętrzne reprezentacje rzeczywistości fizycznej w różnych stadiach rozwoju człowieka. Autor poszukiwał odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dzieci rozumują, myślą i rozwiązują problemy (za: Gerrig, Zimbardo, 2012), dlatego też w dalszej części podjętych rozważań skupię się na wybranych stadiach rozwojowych dziecka.

Stadium rozwoju sensoryczno-motorycznego (0–2 lata)

Jest to okres, w którym dziecko funkcjonuje jedynie dzięki umiejętnościom wrodzonym. Reakcje na otaczający je świat są automatyczne przez odruchy wrodzone: ssanie, odruch chwytny, orientacyjny, przestachu, patrzenia, kroczy, skrzyżowany odruch zgięcia, reakcję podparcia, odruch chwytny stopy, toniczny odruch grzbietu, toniczny asymetryczny odruch szyjny, toniczny symetryczny odruch szyjny, odruch błędnikowy ustawienia głowy, odruch Moro, odruch oczno-karkowy Peipera, odruch Landau (m.in. Kielin, 2014; Masgutowa, 2005). Struktury układu nerwowego dojrzewają w działaniu, ruchy stają się coraz bardziej skoordynowane i złożone. Pod koniec tego okresu zaczynają się tworzyć pierwsze symbole reprezentacyjne, ponieważ działania podejmowane przez dziecko ulegają internalizacji. W tym stadium rozwoju dziecko stopniowo przechodzi od gromadzenia wiedzy o świecie przez działania względem otoczenia: ssanie, chwytanie, głaskanie, gryzienie. Według Piageta stanowi to podstawę do rozwoju myślenia dziecka, a operacje umysłowe są jedynie uwewnętrznionymi działaniami (za: Schaffer, 2018). W tym okresie rozwojowym Piaget wyróżnił podetapy (są one szczegółowo opisywane w literaturze, zob. m.in.: Piaget, 1966, 1972, 2006, w podjętej analizie jedynie je przywołam). Są to: 1) od sztywnych do elastycznych wzorców działania; 2) od pojedynczych do skoordynowanych wzorców czynności; 3) od zachowania reaktywnego do intencjonalnego; 4) od zewnętrznych czynności do reprezentacji umysłowych.

W tym stadium rozwoju Piaget wskazuje na znaczące osiągnięcie – odkrycie przez dziecko stałości przedmiotu, „uświadomienie sobie, że przedmioty są bytami

niezależnymi, które nie przestają istnieć, nawet gdy jednostka nie jest świadoma tego istnienia” (za: Schaffer, 2018, s. 193).

Stadium przedoperacyjne

Drugie stadium wyróżnione przez Piageta – przedoperacyjne – przypada na okres 2–7 lat. W tym okresie dziecko nabywa wiele umiejętności, m.in. posługuje się symbolami (jak słowa, obrazy umysłowe), próbuje zrozumieć zależności zachodzące w otaczającej je rzeczywistości, oddziela fantazję od rzeczywistości, na koniec etapu jest w stanie przyjąć perspektywę innych osób, pozbywa się własnego często nieświadomego egocentryzmu (za: Schaffer, 2018). Między 2. a 7. rokiem życia jest ogromna dla rozwoju przestrzeń czasowa. Na początku danego stadium dziecko rozwijające się w sposób neurotypowy jest jeszcze mało samodzielne, potrzebuje pomocy i wsparcia w takich czynnościach, jak mycie, ubieranie się, jedzenie i w różnych sytuacjach dnia codziennego. Bardzo szybko jednak rozwija się mowa, wyobraźnia, zdolność rozwiązywania zadań metodą prób i błędów, za pośrednictwem manipulacji i spostrzeżeń (Brzezińska, 2000a). Zdaniem Piageta dziecko w tym wieku zamiast angażować się jedynie w czynności sensoryczno-motoryczne (wspomniane wcześniej rzucanie, gryzienie, przekładanie, głaskanie), zaczyna podejmować zabawy z wyobraźni:

„W wieku 21 miesięcy Jacqueline zobaczyła muszlę i powiedziała «kubeczek», po czym podniosła ją i udawała, że pije... Następnego ranka zobaczyła tę samą muszelkę i powiedziała «szklanka», potem «kubeczek», następnie «kapelus», a na koniec «łódka na wodzie». Trzy dni później wzięła pudełko i zaczęła nim przesuwając w tę i z powrotem, mówiąc «samochodzik»” (Schaffer, 2018, s. 197).

Jest to okres, kiedy dla dziecka neurotypowego charakterystyczny jest przyrost wiadomości, umiejętności, ale zdaniem Piageta dziecko w tym wieku nie jest jeszcze w stanie manipulować docierającymi do niego informacjami według własnego uznania. Wskazywał on, że rozwój dziecka jest zależny od przyswajania różnych operacji, np. „dodawanie trzech rzeczy do pięciu jest operacją umysłową, inną jest porządkowanie przedmiotów według wielkości, a jeszcze inną zaklasyfikowanie różnych stworzeń jako muchy, słonie, psy, koty do jednej kategorii zwierząt” (za: Schaffer, 2018, s. 197). Jego zdaniem potrzebne jest myślenie na poziomie symbolicznym, które nie jest często jeszcze dostępne dla dzieci na tym etapie rozwoju. Wskazywał, że jest to warunkowane cechami charakteryzującymi myślenie, takimi jak:

– Egocentryzm – postrzeganie świata wyłącznie z własnej perspektywy, niewykształcona w pełni możliwość uwzględniania uczuć, myśli innych osób we własnym działaniu.

– Animizm – rozróżnienie tego, co jest żywe, od tego, co martwe; dziecko w wieku przedszkolnym nie jest zdolne tego całkowicie właściwie odróżnić, na co wskazuje następujący dialog:

Piaget: „Co robi słońce, gdy niebo jest zachmurzone i pada?”

Dziecko: „Idzie sobie, bo jest brzydka pogoda”.

Piaget: „Dlaczego?”

Dziecko: „Bo nie chce zmoknąć” (za: Schaffer, 2018, s. 198).

Jest to etap przejściowy, który zanika wraz z nowymi doświadczeniami dziecka, kiedy zaczyna ono rozumieć, że żyją ludzie i zwierzęta i co jest zasadniczą różnicą między żywymi i nieożywionymi istotami/przedmiotami.

– Sztywność myślenia – nieumiejętność odwrócenia biegu wydarzeń – tendencja myślenia o przedmiotach tak, jak wskazuje na to pierwsze doświadczenie. Z wiekiem dziecko jest w stanie poprzestawiać symbole tak, jak samo tego chce bądź tak, jak się od niego wymaga – zdolność do myślenia odwracalnego, a co za tym idzie – zdolność do dodawania i odejmowania.

– Rozumowanie przedlogiczne – dziecko w wieku przedszkolnym nie jest w stanie przechodzić w swoim rozumowaniu od szczegółu do ogółu lub odwrotnie, ponieważ prezentuje jeszcze myślenie transdukcyjne. Typ tego rodzaju myślenia ukazują słowa dziewczynki, która nie odbyła popołudniowej drzemki: „Nie miałam drzemki, więc to nie jest popołudnie” (za: Schaffer, 2018, s. 199). Piaget uważał, że w tym okresie występuje myślenie nielogiczne, przedlogiczne, a procesy myślenia systematycznego są jeszcze niedostępne dla dzieci w tym wieku (Schaffer, 2018).

Stadium operacji konkretnych

Kolejne stadium przypada na okres od 7. do 11. roku życia. Dzieci są wtedy w stanie przyswoić sobie różne operacje umysłowe: klasyfikują, odwracają własne myślenie, rozumieją i są w stanie w swoich działaniach zastosować poczucie stałości przedmiotu, na różny sposób manipulują symbolami. Widoczne jest myślenie logiczne (za: Schaffer, 2018). Ten okres w rozwoju myślenia często nie jest dostępny dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, dlatego został on jedynie zasygnalizowany, zgodnie z kolejnością stadiów w rozwoju myślenia według Piageta. Po tym stadium autor wyróżnił jeszcze stadium operacji formalnych, charakteryzujące się zdolnością dziecka do operacji umysłowych na pojęciach abstrakcyjnych. W tym czasie dziecko jest w stanie rozwiązać problem, myśląc o nim, bez podejmowania działań w sensie fizycznym, może myśleć i analizować hipotetycznie. Jak poprzedni, tak i ten okres jest niedostępny, nieosiągalny dla dzieci z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną, nawet w późniejszych latach ich życia.

Cień niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym i znacznym w rozwoju dziecka

Analizy charakterystyki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną wskazują, że bez względu na stopień tej niepełnosprawności zawsze istnieją opóźnienia w rozwoju fizycznym, poznawczym, społecznym, emocjonalnym (m.in.: Chodkowska, Szabała, 2012; Kostrzewski, 1981; Kirenko, Parchomiuk, 2008), ponieważ ma miejsce poważne uszkodzenie centralnego układu nerwowego. Przyjmując do przedszkola dziecko ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością intelektualną bądź jedynie z ryzykiem wystąpienia takiej niepełnosprawności (często współwystępują sprzężenia, dlatego niepełnosprawność intelektualna może być zdiagnozowana później, np. gdy dziecko rozpoczyna edukację

przedszkolną), każdy specjalista powinien mieć wiedzę na temat odruchów, jakie może ono przejawiać i na jakim poziomie może funkcjonować. „[...] analogie pomiędzy zdrowym niemowlęciem a kilkuletnim dzieckiem funkcjonującym w stadium I mogą być mylące. Uczniowie niepełnosprawni nie mają bowiem większości odruchowych umiejętności, w jakie wyposażone są noworodki. Najczęściej można zaobserwować u nich pojedyncze odruchy. Czasami dzieci te nie mają nawet odruchu ssania – tak podstawowego dla ich funkcjonowania” (Kielin, Klimek-Markowicz, 2016, s. 114). Każdy specjalista pracujący z dzieckiem z niepełnosprawnością powinien opracować plan, program terapii. W Polsce mają one różną postać ze względu na brak wspólnego jednolitego wzorca. Sprawia to, że jedne programy są bardziej rozbudowane, inne mniej. Specjaliści często czują się dezorientowani nie tylko w terapii z dzieckiem, ale przede wszystkim przy pracy przygotowującej cały proces. Piagetowska koncepcja rozwoju wydaje się przydatna przy opracowywaniu celów operacyjnych, szczegółowych, które stanowią najważniejszą część programu. Bardzo ważne w pracy każdego specjalisty z dzieckiem, które funkcjonuje na poziomie odruchów wrodzonych, jest bazowanie na nich w celu przekroczenia „automatycznego” etapu funkcjonowania dla wypracowania ruchów celowych. Badania wskazują, że już w okresie przypadającym na wyróżnione przez Piageta stadium inteligencji sensoryczno-motorycznej widoczne są znaczne opóźnienia w rozwoju psychoruchowym dziecka (Wyczesany, 2012). Często to właśnie rodzice są pierwszymi osobami, które to zauważają (Obuchowska, 1999; Twardowski, 1995, 2004; Aksamit, 2019).

Pierwsze różnice dotyczą często opisywanego przez Piageta poznawania świata najpierw przez automatyczne działania, później przez takie działania, jak: gryzienie, ssanie, dotykanie, które albo nie występują, albo przybierają charakter przetrwały. Kiedy występuje ryzyko niepełnosprawności albo kiedy postawiono już diagnozę niepełnosprawności intelektualnej, często najbardziej blokującym czynnikiem rozwoju poznawczego tej grupy dzieci jest opóźniony rozwój lub brak rozwoju myślenia przyczynowo-skutkowego oraz myślenia logicznego (Bobkowicz-Lewartowska, 2011; Kostrzewski, 1981). Dziecko z ryzykiem bądź ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w wieku 2–7 lat, czyli z Piagetowskiego stadium myślenia przedoperacyjnego, w zakresie samodzielności jest całkowicie zdane na osobę dorosłą, uzależnione od niej, co może być wynikiem obniżonych możliwości rozwoju ruchowego, czyli motoryki dużej i małej (Mađano, Hue, April, 2019). Rodzice często popełniają pewien błąd – przyjmują postawę nadopiekuńczą, czyli wyřęczają dziecko, wykonują za nie codzienne czynności. Rozwój mowy u tych dzieci także jest zaburzony. Mowa jest trudno zrozumiała dla osób z zewnątrz, przybiera charakter bełkotu (Wyczesany, 2012). Najczęściej przeważają alternatywne sposoby i formy komunikacji (Marcinkowska, 2013; Beukelman, Mirenda, 2013). W rozwoju poznawczym występuje problem z myśleniem abstrakcyjnym, na bardzo niskim poziomie jest abstrahowanie, wnioskowanie (Browder i in., 2009; Kostrzewski, 1981). Tę grupę dzieci cechuje słaba zdolność do opanowania popędów (Dekker, Koot, 2003), znacznie obniżony poziom uczuć wyższych, ich emocje często nie mają odniesienia do sytuacji tu i teraz (Kostrzewski, 1981). Przecho-

dzenie z jednego stadium do drugiego znacznie utrudniają współistniejące zaburzenia sensoryczne.

Współpracownica Piageta Bärbel Inhelder podjęła próby użycia jego koncepcji w klasyfikacjach dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną: 1) osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną cechuje sprawność przypadająca na stadium operacji konkretnych; 2) osoby z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną – częściowo na stadium przedoperacyjne; 3) osoby ze znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną – stadium inteligencji sensoryczno-motorycznej (za: Sękowska, 1982).

Równie często ze względu na współwystępujące sprzężone niepełnosprawności, np. mózgowie porażenie dziecięce (mpd), dziecko nie jest w stanie doświadczać tyle, ile jego pełnosprawny rówieśnik, który może podejść i dotknąć, powąchać, manipulować wieloma otaczającymi go przedmiotami. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną jest często uzależnione w tym obszarze od intuicji dorosłego, jego wiedzy na temat potrzeby stymulacji dzieci, które nie mogą doświadczyć tego w sposób naturalny. Dziecko rozwijające się w sposób neurotypowy może próbować metodą prób i błędów poznawać zależności w otaczającej je rzeczywistości. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną natomiast, zanim pozna owe zależności, bada otaczającą rzeczywistość w sposób specyficzny – przez wacanie, gryzienie, podrzucanie przedmiotami. To według dorosłych dziwny sposób zabawy czy używania przedmiotów, dlatego dochodzi do prób blokowania przez dorosłych tego rodzaju czynności podejmowanych przez dziecko. Może to, niestety, blokować jego jednostkowy indywidualny rozwój, prowadzić do zachowań problemowych, przejawiających się m.in. agresją, autoagresją, biciem, pluciem, gryzieniem. Wtedy pamięć ma charakter mechaniczny, jej trwałość jest ograniczona (Bobkowicz-Lewartowska, 2011; Bastianina, Taddei, 2017), zakłócona jest koncentracja uwagi (Chrzanowska, 2015), są problemy z zakresu zdolności wyciągania wniosków, z generalizacją zdobytej wiedzy, kontrolowaniem emocji, jak również rozumieniem społeczno-kulturowych norm zachowania i ich respektowaniem (Plichta i in., 2017). Występuje problem z dostrzeganiem istotnych elementów, koncentracja dotyczy częściej przedmiotów niż żywych. Sam proces postrzegania przebiega powoli, wybiórczo (Borzyszkowska, 1985).

Dyskusja

W podjętych rozważaniach dążyłam do ukazania specyfiki rozwojowej dzieci z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym w odniesieniu do koncepcji Piageta oraz Wygotskiego. Dążąc do dobrego, skutecznego systemu edukacyjnego w przedszkolu specjalnym, należy przyjąć założenie, że ma to odbywać się poprzez personalizację ścieżki wspomagania rozwoju, z szacunkiem dla autonomii i indywidualności każdego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym. To, w jaki sposób przebiega edukacja w przedszkolu specjalnym – czy tylko na podstawie literatury przedmiotu i dostępnej w niej charakterystyki niepełnosprawności intelektualnej, czy także na podstawie ogólnych prawidłowości stadiów rozwojowych, które dają szersze możliwości interpretacji towarzyszącej

dziecku niepełnosprawności – wpływa na samopoczucie dziecka, na odczuwanie przyjemności z nauki. Dzięki takiemu poczuciu dziecko podejmuje samoistnie aktywność, jest ciekawe świata. Częściowo przeanalizowane koncepcje Piageta oraz Wygotskiego mają ogromne znaczenie dla procesu terapeutycznego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na etapie planowania i w czasie trwania szeroko rozumianej edukacji i terapii. W koncepcji Piageta szczególnie ważne wydaje się rozumienie każdego zachowania się dziecka jako przejawu określonego stadium operacji umysłowych, bez względu na charakterystykę problemu, natomiast w koncepcji Wygotskiego (1971) ważne jest to, że zdolności dziecka w dużej mierze zależą od udzielanego mu wsparcia.

Amerykański psycholog, specjalista psychologii uczenia się i psychologii kognitywnej Howard Gardner jest twórcą teorii inteligencji wielorakich (Gardner, 2004). Mimo że są przeciwnicy jego tezy, uważa on, że nie ma czegoś takiego jak jedna inteligencja, ponieważ stykamy się z mnogością jej form. Przykładami mogą być: inteligencja językowa, przyrodnicza, muzyczna, logiczno-matematyczna, wizualno-przestrzenna, cielesno-kinetyczna, interpersonalna czy też intrapersonalna. Ważne jest więc, aby nauczyciel pracujący w przedszkolu specjalnym bazował na różnych koncepcjach rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Złożony rozwój omawianej grupy dzieci sprawia, że nie ma jednej drogi prowadzącej do realizacji procesu uczenia się, dlatego należy korzystać ze znajomości etapów rozwoju poszczególnych sfer rozwojowych funkcjonowania dziecka. Obszary rozwojowe są ze sobą powiązane i nawzajem się warunkują.

Bibliografia

- Ainscow, M. (2013). Making sense of inclusive education. *Trinity Education Papers: Examining theory and practice in inclusive education*, 2(2), 2–11.
- Aksamit, D. (2019). *Kobiety-matki o macierzyństwie. Socjopedagogiczne studium narracji matek dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bastianina, C., Taddei, S. (2017). Psychological and Cognitive Aspects of Borderline Intellectual Functioning. *European Psychologist*, 22, 3, 159–166.
- Becelewska, D. (2006). *Repetitorium z rozwoju człowieka*. Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Bentley-Williams, R., Butterfield, N. (1996). Transition from early intervention to school: A family focussed view of the issues involved. *Australasian Journal of Special Education*, 20(2), 17–28.
- Beukelman, D.R., Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore: Brookes.
- Bines, H., Lei, P. (2011). Disability and education: The longest road to inclusion. *International Journal of Educational Development*, 31, 419–424.
- Bobkiewicz-Lewartowska, L. (2011). *Niepełnosprawność intelektualna. Diagnoza, edukacja, wychowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Borzyszkowska, H. (1985). *Oligofrenopedagogika*. Warszawa: PWN.

- Browder, D.M., Ahlgrim-Delzell, L., Spooner, F., Mims, P.J., Baker, J.N. (2009). Using time delay to teach picture and word recognition to identify evidence-based practice for students with severe developmental disabilities. *Exceptional Children*, 75, 343–364.
- Brzezińska, A.I. (2000a). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A.I. (2000b). Wygotski i z Wygotskim w tle. Wprowadzenie. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobce dyskursy* (s. 5–9). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Brzezińska, A.I., Rękosiewicz, M. (2011). Kształtowanie się tożsamości w okresie dzieciństwa i dorastania u osób z niepełnosprawnością intelektualną: rola rodziny i szkoły. *Studia Edukacyjne*, 18, 23–44.
- Brzezińska, A., Trempała, J. (2001). Wprowadzenie do psychologii rozwoju. W: J. Strelau (red.), *Psychologia – podręcznik akademicki* T. 1. (s. 229–283). Gdańsk: GWP.
- Chodkowska, M., Szabała, M. (2012). *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dekker, M.C., Koot, H.M. (2003). DSM-IV Disorders in Children With Borderline to Moderate Intellectual Disability. I: Prevalence and Impact. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(8), 915–922.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gardner, J. (2004). *The Wrondoing that Gets Result*. England: University of Oxford.
- Gerrig, R., Zimbardo, P. (2012). *Psychologia i życie*. Warszawa: WN PWN.
- Gloksin, W. (1988). *Uwarunkowania psychicznego rozwoju dziecka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Zawiazków Zawodowych.
- Hurlock, E. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Hussman, J. (2017). The Gap between Intention and Action. *Autism*, 13, 139–150.
- Kielin, J. (2014). *Rozwój daje radość*. Gdańsk: GWP.
- Kielin, J., Klimek-Markowicz, K. (2016). *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. Sopot: GWP.
- Kirenko, J., Parchomiuk, M. (2008). *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: WN PWN.
- Konieczna, I. (2015). Choroba przewlekła jako przeszkoda w osiąganiu niezależności u dzieci. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 10, 181–197.
- Kostrzewski, J. (1981). Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo. W: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe–pedagogika* (s. 97–129). Warszawa: PWN.
- Kościelska, M. (1985). *Studia z psychologii klinicznej dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Kubicki, P., Dudzińska, A., Olcoń-Kubicka, M. (2011). *Wszystko jasne – dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych. Raport z działań w 2011 r.* Warszawa: Stowarzyszenie „Nie-Grzeczne Dzieci”.
- Kulesza, E.M. (2004). *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego – diagnoza i wspomaganie*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kulesza, E.M. (red.). (2011). *Rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym*. Wyd. 2 poprawione. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Madano, Ch., Hue, O., April, J. (2019). Fundamental movement skills in children and adolescents with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(5), 1018–1033.
- Marcinkowska, B. (2013). *Model kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – w poszukiwaniu wzajemności i współpracy*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Masgutowa, S. (2005). *Neurokinezyjologiczna Terapia Taktylna dr Swietłany Masgutowej: metoda pracy z dziećmi i dorosłymi z wyzwaniami w psychoruchowym rozwoju*. Warszawa: Międzynarodowy Instytut Neurokinezyjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów.
- Obuchowska, I. (1999). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
- Piaget, J. (1966). *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1969). Punkt widzenia Piageta. *Psychologia Wychowawcza*, 12(5), 509–531.
- Piaget, J. (1972). *Strukturalizm*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii rozwoju*. Warszawa: WN PWN.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1999). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Plichta, P., Jagoszewska, I., Gładyszewska-Cybulko, J., Szczupał, B., Drzazga, A., Cytowska, B. (2017). *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schafer, H.R. (2014). *Psychologia rozwoju dziecka*. Warszawa: WN PWN.
- Schafer, H.R. (2018). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WN PWN.
- Sękowska, Z. (1982). *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa: PWN.
- Speck, O. (2015). *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik do celów wychowawczych i edukacyjnych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Spitzer, M. (2008). *Jak się uczy mózg*. Warszawa: WN PWN.
- Sterneberg, R.J. (2001). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WSiP.
- Trempała, J., Harwas-Napierała, B. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. T. 2. Warszawa: WN PWN.
- Twardowski, A. (1995). Rodzina a dziecko niepełnosprawne. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (s. 18–53). Warszawa: WSiP.
- Twardowski, A. (2004). *Wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych w środowisku rodzinnym*. Poznań: WN UAM.
- Wadsworth, B.J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Wyczesany, I. (2012). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wygotski, L.S. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517–530). Warszawa: PWN.
- Wygotski, L.S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.
- Zaorska, M. (2017). Zagadnienie niepełnosprawności intelektualnej w percepcji Lwa Wygotskiego. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 4(38), 23–45.

Akty prawne

- 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.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli. Dz. U. 2017 poz. 649.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz. U. 2017 poz. 1578.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz. U. 2017 poz. 59.

**SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH MODERATE
AND SEVERE INTELLECTUAL DISABILITIES IN A SPECIAL
KINDERGARTEN – A PRACTICAL APPROACH**

Abstract

The aim of this article is to characterize the cognitive development of a preschool child on the basis of selected theoretical concepts in relation to moderate and severe intellectual disability. These considerations will serve as a guideline for further theoretical analyses and practical activities supporting the development of children with intellectual disabilities. From a biological perspective, intellectual disability is a typical medical problem. In the developmental context, it means “a failure in the process of development” (Kościelska, 1995; Speck, 2015). I assume that the determinant for planning and implementing the content, forms and methods of teaching in special kindergarten should be the level of cognitive development of each child. In the study I refer to selected concepts of development in the terms of Jean Piaget and Lev Vygotsky, which, as I assume, can be a field for analysis of the development of children who require multi-profile support.

Keywords: intellectual disability, cognitive development, special kindergarten

ELŻBIETA PARADOWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-6729-8169>

eparadowska@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

SPRAWOZDANIE Z II OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ Z CYKLU *DZIECKO I RODZINA* – OBRADY SEKCJI III *EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA – WYZWANIA DLA DZIECKA I RODZINY*, 27 KWIETNIA 2021

Konferencja z cyklu *Dziecko i rodzina* zatytułowana *Funkcjonowanie dziecka we współczesnym świecie. Współpraca z rodziną. Wyzwania, zagrożenia, perspektywy* odbyła się w trybie online. Została ona zorganizowana przez Wyższą Szkołę Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie i Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie we współpracy z Katedrą Pedagogiki Ogólnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Instytutem Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz Zakładem Pedagogiki Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Jej uroczystego otwarcia dokonała dr hab. Magdalena Sitek, prof. nadzw., rektor Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, wraz z dr hab. Anną Fidelus, prof. UKSW – prorektor ds. studenckich i kształcenia Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz dr Aleksandrą Lukasek – adiunktem Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie.

W ramach konferencji, po sesji plenarnej i warsztacie, prowadzone były równoległe spotkania w czterech następujących sekcjach: *Sytuacje trudne dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej i resocjalizacyjnej*; *E-dziecko, e-rodzina – świadomy rodzic, bezpieczne dziecko*; *Edukacja włączająca – wyzwania dla dziecka i rodziny* oraz *Zarządzanie placówką oświatową w sytuacji kryzysowej*.

W związku z problemami technicznymi (niemożność nawiązania łączności online), które się pojawiły niezależnie od organizatorów przed obradami poszczegól-

nych sekcji, obrady te rozpoczęły się z pewnym opóźnieniem. Niektórzy prelegenci mieli trudności z wygłoszeniem swoich referatów na skutek niemożności połączenia się z Internetem.

W sekcji III *Edukacja włączająca – wyzwania dla dziecka i rodziny* pierwsza głos zabrała dr Magdalena Malik (Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu). W referacie (*Nie*) *Pełnosprawność oswojona, czyli klasa szkolna jako zespół wzajemnej współpracy między szkołą a domem ucznia* podzieliła się swoimi doświadczeniami z półtorarocznej pracy z dziećmi z autyzmem i zespołem Aspergera w edukacji szkolnej. Wskazała przede wszystkim na konieczność dobrej współpracy w trójce nauczyciel – uczeń – rodzice dla osiągnięcia sukcesów na miarę możliwości dziecka. W tym zakresie, jak zauważyła, konieczne jest znalezienie czasu na rozmowy z rodzicami, wymianę informacji o tym np., co dziecko je (co lubi, czego nie lubi), jak reaguje na różne bodźce, jak lubi spędzać czas, czy i na jakie zajęcia pozalekcyjne uczęszcza. Równie istotne jest, by rodzice wiedzieli, jakie cele realizuje nauczyciel w pracy z dzieckiem, do czego dąży. Prelegentka podkreśliła ważną rolę pedagoga specjalnego, który wspiera dziecko w klasie szkolnej. Odwołując się do własnych doświadczeń uznała, że praca nauczyciela, który wspiera dziecko z autyzmem lub z zespołem Aspergera w klasie, oraz praca innych nauczycieli i specjalistów, którzy pracują z takim dzieckiem, przynosi efekty, w szczególności w połączeniu z kontraktem zawartym z rodzicami. Sprawia to, że rodzice czują

się współodpowiedzialni za efekty pracy i bardziej angażują się we współpracę.

Wioletta Wieczorek-Płochocka (Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie) w referacie *Formy wsparcia dziecka i rodziny w edukacji włączającej* skupiła się na pracy nauczyciela współorganizującego kształcenie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Podkreśliła, że w zmienionych przez pandemię warunkach kształcenia (tj. w związku z edukacją online) niezwykle istotne jest, by zespół w edukacji zdalnej nadal pracował jako zespół (tj. w ściślejszej współpracy). Konieczne jest poznanie potrzeb ucznia w nowych warunkach edukacji, systematyczny kontakt z rodzicami, by mieli oni poczucie wsparcia, poznanie, jak dziecko funkcjonuje w domu, wymiana tych informacji z innymi specjalistami. Prelegentka stwierdziła, że uczniowie w różny sposób mogą reagować na konieczność stałego przebywania w domu. Dotychczas dom był dla nich miejscem dającym poczucie bezpieczeństwa, miejscem odpoczynku. Aktualnie, w związku z edukacją zdalną, nauka została przeniesiona do domu. To może powodować zniechęcenie, zmęczenie, spadek motywacji. Uczeń może potrzebować dodatkowo również wsparcia w tym zakresie. W zmienionych warunkach edukacji ważne jest, by uczeń rozumiał, co się wokół niego dzieje – stąd konieczne jest wyjaśnienie dziecku tej sytuacji w przystępny dla niego sposób. Nauczyciel, w tym nauczyciel współorganizujący kształcenie, powinien mieć orientację, jakie uczeń ma warunki do nauki w domu, czy sprzyjają one skupieniu uwagi, kiedy najlepiej mu się pracuje/odrabia lekcje oraz jakie są obciążenia dziecka wynikające z nauki zdalnej. Podobnie jak poprzednia prelegentka Wioletta Wieczorek-Płochocka podkreśliła wagę systematycznego kontaktu z rodzicami, którzy są na co dzień z dzieckiem. Dzięki temu widzą, jak ono funkcjonuje, orientują się, kiedy funkcjonuje ono najlepiej, by móc odrobić lekcje, wykonywać zadania szkolne.

Kolejną prelegentką, Dorotą Wodniczką (również reprezentującą Wyższą Szko-

łę Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie), wygłosiła referat pt. *Między integracją a wykluczeniem. Rodzina wobec niepełnosprawności bliskiej osoby*. Opierając się na swoich doświadczeniach wyniesionych z pracy w szkole z dziećmi ze spektrum autyzmu stwierdziła, że z rozmów z wieloma rodzicami dowiedziała się (podobnie jest to opisywane w literaturze przedmiotu), że niepełnosprawność dziecka powoduje w rodzinie wiele zmian. Rodzina taka z reguły funkcjonuje inaczej, gdyż niepełnosprawność jednego z jej członków dotyka pozostałych członków rodziny. Niepełnosprawność członka rodziny (dziecka) powoduje stres, pociąga za sobą konieczność rezygnacji z pracy jednego z rodziców, najczęściej matki, wzrost wydatków w związku z prowadzeniem rehabilitacji, a co za tym idzie (w połączeniu ze zmniejszeniem dochodów) – pogorszenie się jakości życia. Dodatkowo rodziny z osobą (w tym z dzieckiem) z niepełnosprawnością ciągle jeszcze stosunkowo często są stygmatyzowane w obszarze życia społecznego. Wprawdzie, jak wspomniała prelegentka, według aktualnych badań społeczeństwo opowiada się za integracją, lecz w większości osoby te nie mają styczności z osobami z niepełnosprawnością – znają je jedynie z plakatów. W rzeczywistości to, jak traktowana jest osoba z niepełnosprawnością i jej rodzina, zależy od różnych czynników, w tym od rodzaju niepełnosprawności, poziomu funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością oraz wieku tej osoby. Jak się okazuje, na wykluczenie narażone są w największym stopniu osoby z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodziny, przy czym im osoba jest starsza, im występuje u niej większy stopień niepełnosprawności, tym bardziej zarówno osoba, jak i jej rodzina jest narażona na marginalizację.

Sylwia Suchocka (podobnie jak poprzednie prelegentki reprezentująca Wyższą Szkołę Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie) podzieliła się swoimi doświadczeniami w referacie *Diagnozowanie logopedyczne uczniów*

w okresie pandemii. Zwróciła uwagę zebranych na całkowicie odmienne warunki pracy logopedy w okresie pandemii. Jak zauważyła, już Europejski Dzień Logopedy, obchodzony dnia 6 marca, pokazał, jak inne są to czasy. Rodzice mogli skorzystać z bezpłatnej diagnozy logopedycznej online dla dziecka. Pandemia spowodowała brak możliwości dokonywania bezpośredniej diagnozy logopedycznej. Dla logopedów sytuacja ta była początkowo wielkim zaskoczeniem, a potem wielkim wyzwaniem. Ten czas postawił przed logopedomi pracującymi w różnych instytucjach (żłobkach, przedszkolach, szkołach, na oddziałach itp.) nowe wyzwania. Specjaliści ci znaleźli się nagle w sytuacji, w której należało kontynuować pracę z dziećmi poza gabinetem wyposażonym w odpowiednie narzędzia pracy/pomoce. Zmianie uległ czas pracy – został skrócony do 30 minut, a następne 15 minut zostało przeznaczonych na rozmowę z rodzicami, ponieważ w trybie stacjonarnym rodzice często byli obecni podczas zajęć, a w trybie online – dużo rzadziej. Zdaniem prelegentki grupą, która bezwzględnie wymaga stałej obecności rodziców podczas zajęć logopedycznych online, są dzieci w wieku 2–3 lat. Wtedy konieczna jest pomoc rodziców, ponieważ np. w diagnozie słuchu dziecko musi kliknąć odpowiedni obrazek. W warunkach edukacji zdalnej diagnoza z obiektywnych względów jest ograniczona, gdyż nie ma możliwości obserwacji dziecka w warunkach rzeczywistych – w różnych sytuacjach, w tym przeprowadzenia oceny relacji rówieśniczych. Oczywiście jest, jak zauważyła prelegentka, że diagnoza i terapia online musi być dostosowana do potrzeb i możliwości dziecka, w tym dotyczących posiadanego sprzętu technicznego. Nie ulega wątpliwości, że w warunkach edukacji online praca logopedy jest bardzo utrudniona. Dokonując diagnozy specjalistycznej, współpracuje on z wieloma specjalistami (neurologiem, pediatrą, laryngologiem, foniatrą i ortodontą), co w czasie pandemii nie jest możliwe.

Ostatnią osobą, która miała możliwość wygłoszenia referatu, była Magdalena Słowik (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski). W wystąpieniu pt. *Edukacja oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna świadczona zdalnie w opinii rodziców, uczniów i nauczycieli – pozytywne i negatywne aspekty e-edukacji oraz wynikające z niej zagrożenia i wnioski* przedstawiła ona wyniki przeprowadzonych przez siebie badań online w grupie 190 osób: nauczycieli ze szkół podstawowych, uczniów oraz ich rodziców.

Rodzice jako negatywne aspekty e-edukacji i zdalnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej wskazywali m.in.: nadmiar informacji, brak odpowiedniego sprzętu, mnogość wykorzystywanych przez nauczycieli platform edukacyjnych, duże zróżnicowanie wymagań wśród nauczycieli, braki w instrukcjach do zadań domowych. Rodzice dostrzegali także pozytywne aspekty takiej edukacji, a wśród nich starania większości nauczycieli w dostosowaniu wymagań edukacyjnych, form i metod pracy do zmienionej na skutek pandemii sytuacji uczniów. Uważali, że nauczyciele i specjaliści w razie potrzeby udzielali pomocy uczniom i rodzicom, dążyli na ogół do rozwiązywania pojawiających się problemów, współpracując z innymi nauczycielami i specjalistami oraz rodzicami, konsultując sytuację ucznia i udzielając porad rodzicom, prowadząc rozmowy z uczniami (indywidualnie i/lub grupowo). Zdaniem rodziców pomocne były również organizowane online pogadanki z psychologiem i pedagogiem.

Z perspektywy uczniów do negatywnych aspektów e-edukacji należą: trudności techniczne – brak odpowiedniego sprzętu lub dostępu do niego w przypadku dzielenia go z rodzeństwem, brak odpowiedniego miejsca do nauki zdalnej w domu, brak odpowiednich instrukcji dotyczących instalowania danego programu do edukacji. Uczniowie wskazywali, że brakowało im kontaktów z rówieśnikami, mieli zbyt dużo zadawanych prac domowych, a w efekcie zbyt dużo czasu zmuszeni byli spędzać przed komputerem, przy czym

doświadczali braku możliwości uzyskania pomocy nauczyciela w zrozumieniu materiału oraz znudzenia i przemęczenia. Uczniowie, którzy wymagali różnych form rehabilitacji z wykorzystaniem ruchu, często byli jej pozbawieni, co niekorzystnie odbijało się na ich funkcjonowaniu. Wśród pozytywnych aspektów e-edukacji uczniowie wskazali m.in. dogodny sposób udziału w lekcjach – w domu, bez konieczności przemieszczania się, przebiegania się w strój dzienny, możliwość pozornego udziału w lekcjach czy wykonywania na komputerze wielu aktywności jednocześnie.

W badaniach również nauczyciele wyrazili swoje opinie dotyczące e-edukacji. Jak relacjonowała autorka badań, wśród jej negatywnych stron wskazali m.in.: trudności techniczne (brak odpowiedniego sprzętu), brak ujednolicenia sposobu kontaktowania się z uczniami, brak odpowiednich wskazówek ze strony MEiN pomocnych w edukacji online, konieczność zmiany rodzaju platformy wykorzystywanej przez nauczyciela na skutek późniejszej decyzji dyrekcji szkoły. Nauczyciele zwracali również uwagę na brak możliwości weryfikacji faktycznej frekwencji uczniów, ich wiedzy, jak też konieczność spędzania wielu godzin przed komputerem.

Wśród dostrzeganych minusów edukacji zdalnej wskazywano także na konieczność dokonywania zmian w IPET w związku ze zmianą formy edukacji, trudności z przeniesieniem zajęć rewalidacyjnych na formę online, duże obciążenie dzieci i ich rodziców w związku z koniecznością (często) samodzielnego opracowywania materiału dydaktycznego, wykonywania różnych zadań oraz realizacją ćwiczeń w ramach rewalidacji czy rehabilitacji.

Kończąc swoje wystąpienie prelegentka zwróciła uwagę na fakt, że pod-

czas pandemii realizowane były online na ogół wszystkie zajęcia, które odbywały się w szkole przed pandemią, w tym zajęcia rewalidacyjne i specjalistyczne. Przedstawiając wnioski końcowe i sugestie, Słowik zaznaczyła, że edukacja zdalna, oprócz pewnych korzyści, takich jak np.: lepsza frekwencja uczniów, udział uczniów w licznych projektach online, wzrost kompetencji uczniów (w tym uczniów z zespołem Aspergera) związanych z posługiwaniem się różnymi programami wykorzystywanymi w edukacji zdalnej oraz wzrost umiejętności dotyczących zachowań w sieci, ma też minusy. Należą do nich m.in.: trudności z weryfikacją wiedzy uczniów (częste ściąganie, pomoc osób trzecich itp.), problemy z motywacją do nauki, trudności z egzekwowaniem aktywności uczniów na zajęciach, spędzanie przez uczniów wielu godzin przed komputerem, niechęć do podejmowania przez dzieci innych aktywności. Jak się okazało, zmiana formy edukacji z edukacji stacjonarnej na e-edukację była bardzo stresująca dla uczniów z zespołem Aspergera, co powodowało u nich (szczególnie początkowo) reakcje lękowe, wycofanie się, a nawet sporadycznie wystąpienie zachowań agresywnych. Prelegentka uważała, że po powrocie do edukacji tradycyjnej warto rozważyć pozostawienie w formie online zebrań z rodzicami, zebrań specjalistów i innych spotkań. Taka forma edukacji byłaby wskazana dla uczniów z chorobami przewlekłymi, którym dawałaby możliwość uczestnictwa w zajęciach.

Dr Dariusz Sarzała (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski), kończąc prowadzoną przez siebie sesję, podziękował prelegentom i wyraził przekonanie, że wygłoszone referaty przyczynią się do wniesienia wielu ciekawych rozwiązań do praktyki pedagogicznej, w tym w edukacji online.

R E C E N Z J E

AGNIESZKA STEFANOW
<https://orcid.org/0000-0002-6137-5610>
agnieszka.stefanow@op.pl
Uniwersytet Śląski w Katowicach

DOI: 10.5604/01.3001.0015.3943

Jacek J. Błeszyński: *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań.* Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2020, ss. 192.

Od czasu wprowadzenia w 1943 r. współczesnej koncepcji autyzmu autorstwa Leo Kanner'a zrealizowano wiele badań dotyczących tego zaburzenia. Były one osadzone w zróżnicowanych koncepcjach i perspektywach naukowych. Znaczna ich część została osadzona w paradygmacie pozytywistycznym (Delacato, 1995; Minshew, Hobson, 2008; Korendo, 2013; Prokopiak, 2017), w którym podmiotowość osoby badanej bywa trudno uchwytana, a dane pochodzą zwykle od osób pośrednio związanych z autyzmem, co może obniżać trafność prowadzonych analiz.

W ostatnich latach ukazało się wiele publikacji poświęconych zaburzeniom ze spektrum autyzmu (ZSA), jednak większość z nich nie należy do naszej rodzimej literatury, co sprzyja rozpatrywaniu problematyki autyzmu w kontekstach kulturowych, społecznych i ekonomicznych odległych od naszych realiów. Tym bardziej cieszy praca dotycząca autyzmu przygotowana na podstawie badań prowadzonych w Polsce.

W rekomendowanej publikacji autor osadził swoje badania w paradygmacie interpretatywnym, zakładając, że ujęcie personalistyczne pozwala na dokonanie najbardziej wartościowych dla praktyki pedagogicznej analiz. Warto podkreślić, że wykształcenie autora i jego długoletni związek z badaną populacją gwarantują interdyscyplinarne podejście oraz praktyczną wartość prowadzonych w pracy analiz.

Książka to raport z badań, których celem było poznanie opinii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu dotyczących ich funkcjonowania w sferze psychospołecznej oraz ich poglądów na temat zdiagnozowanego zaburzenia.

Na strukturę pracy składa się sześć logicznie powiązanych ze sobą rozdziałów, a przejrzystość struktury stanowi jej kolejny walor.

We wstępie autor pisze, że chciałby, żeby ta książka była „upomnieniem się” o prawo do wypowiedzi dorosłych osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Błeszyński zaznacza, że należy odejść od terminologii medycznej w celu zrozumienia pragnień i potrzeb osób z ZSA. Następnie wyjaśnia czytelnikowi, czym jest poznanie, lokując zaburzenia ze spektrum autyzmu w różnych ujęciach naukowych.

Założenia metodologiczne i praktyczny opis koncepcji badań zostały opisane w kolejnym rozdziale. Badania właściwe poprzedzone były etapem badań pilotażowych, a ich wyniki zostały zweryfikowane i poddane analizie krytycznej na Międzynarodowej Konferencji *Focus on Autism*. Metodą badań była netnografia, narzędziem badawczym – ustrukturyzowane wywiady netnograficzne przeprowadzone bezpośrednio ze 168 dorosłymi osobami z autyzmem. Biorąc pod uwagę style percepcyjne w tej populacji osób, w tym możliwe monoprzetwarzanie (przetwarzanie tylko jednej modalności), zastosowanie wywiadów netnograficznych jest jak najbardziej uzasadnione. Zastosowanie triangulacji w badaniach umożliwiło autorowi bardziej wnikliwe i wielostronne poznanie problemu badawczego.

Po przedstawieniu założeń badawczych zostało przedstawione meritum publikacji – analiza danych z wykorzystaniem oprogramowania komputerowego CAQDAS. Rezultaty badań ukazano w sposób przejrzysty dzięki zamieszczeniu licznych tabel, zostały one opracowane według kryte-

rium płci i wieku (respondenci znajdowali się w przedziałach wiekowych od 12. do 48. roku życia) oraz zakwalifikowane do czterech głównych kategorii.

Pierwszą kategorię stanowiła autoprezentacja, podczas której badani zostali poproszeni o napisanie kilku zdań o sobie. Pytaniem wprowadzającym było pytanie o zainteresowania, jakie są ważne dla osób z ZSA i bywają dla nich bardzo absorbujące. Osoby z ZSA często o nich mówią, gdyż w tym temacie czują się bezpiecznie, także i w badaniu potrafiły przedstawić je konkretnie. Następnie autor podjął skuteczną próbę odpowiedzi na pytanie, co osoby z ZSA zmieniłyby w swoim życiu. Zidentyfikował trudności tych osób oraz to, w czym są najlepsze i co w ich opinii odróżnia je od innych ludzi. Wszystkie te pytania zmusiły badanych do auto-refleksji, respondenci mogli zdecydować, jakie są ich mocne, a jakie słabe strony. Jest to ważne, gdyż często to specjaliści dokonują za nich takiej oceny. Niestety w wypowiedziach badanych znajduje odzwierciedlenie model medyczny niepełnosprawności. Być może jest to pochodną tego, że osoby z ZSA czują, że muszą dopasować się do czynników zewnętrznych, czują swoją inność, niekoniecznie w pozytywnym tego słowa znaczeniu.

Rozpatrywaną kategorią była także percepcja zmysłowa, a zadanie respondentów polegało na dokończeniu zdania o tym, czego doświadczają w obrębie poszczególnych układów sensorycznych. Analizie danych otrzymanych z każdego zmysłu został poświęcony osobny podrozdział z odpowiednią podbudową teoretyczną. Percepcja osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu jest bardzo ważnym zagadnieniem, gdyż osoby z autyzmem żyją w tej samej rzeczywistości co ludzie neurotypowi, jednak ich percepcja jest całkiem odmienna. Badania Bleszyńskiego są nowatorskie, gdyż ich nadrzędnym celem nie jest dostarczenie dowodów na istnienie zaburzeń w zakresie przetwarzania sensorycznego u osób z ASD, na czym koncentruje się wielu badaczy (Caldani

i in., 2020; Tavassoli i in., 2017; Minshew, Hobson, 2008), a zrozumienie tego, co czują osoby ich doświadczające. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego zostały ujęte w klasyfikacji DSM-V, co świadczy o tym, że nie należy ich ignorować. Uważam, że warto zapoznać się z danymi otrzymanymi przez autora, gdyż – jak udowodniono – odmienna percepcja zmysłowa nie oznacza, że gorsza.

Rozumienie przez respondentów zaburzeń ze spektrum autyzmu i autyzmu stanowiło kolejną kategorię, w której podjęli oni próbę odpowiedzi na pytania, czym jest autyzm, co w sobie lubią, w czym im autyzm przeszkadza, w czym pomaga. Kategoria ta jest ciekawa, bo w literaturze, pomimo wielu publikacji dorosłych osób z ZSA, w których opisują swoją percepcję świata, wciąż można odczuć niedosyt ich odniesienia się do diagnozy nozologicznej.

Ostatnią kategorię stanowi komunikacja, jest ona jednym z elementów triady zaburzeń autystycznych. Problemy w komunikacji osób z ZSA są dokładnie opisane w literaturze specjalistycznej, w której podkreśla się między innymi zaburzenia semantyczno-pragmatyczne. Podążając dalej za nurtem personalistycznym, autor także w tym rozdziale oddał głos osobom z ZSA, które przede wszystkim opisywały to, co czują, gdy mają coś powiedzieć lub gdy już mówią, prezentując trudności, jakich doświadczają.

Na zakończenie autor przedstawił najważniejsze wnioski z raportu badań, obalając mit, że autyzm ubezwłasnowolnia.

Uważam, że jest to publikacja zdecydowanie warta polecenia dzięki nowatorskiemu podejściu do zaburzeń ze spektrum autyzmu. Na uwagę zasługują solidne podstawy teoretyczne badań, charakteryzujące się interdyscyplinarnym podejściem do problematyki i bogatym przeglądem literatury polskiej oraz anglojęzycznej. Czytając tę książkę odnosimy wrażenie, że wiemy, co mają nam do powiedzenia dorosłe osoby z ZSA. Książka ta jest skierowana nie tylko do rodziców, opiekunów czy specjalistów pracujących z osobami

z ZSA, lecz do każdej osoby odpowiedzialnej pośrednio lub bezpośrednio za inkluzję społeczną i edukacyjną.

Bibliografia

- Caldani, S., Baghdadi, M., Moscoso, A., Acquaviva, E., Gerard, Ch., Marcelli, V., Peyre, H., Atzori, P., Delorme, R., Mbucci, M. (2020). *Vestibular Functioning in Children with Neurodevelopmental Disorders Using the Functional Head Impulse Test*. Pobrano z: <https://www.mdpi.com/2076-3425/10/11/887>
- Delacato, C.H. (1995). *Dziwne, niepojęte: Autystyczne dziecko*. Warszawa: Fundacja Synapsis.
- Korendo, M. (2013). *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*. Kraków: Wydawnictwo Metody Krakowskiej.
- Minshew, N., Hobson, J.A. (2008). Sensory Sensitivities and Performance on Sensory Perceptual Tasks in High-functioning Individuals with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1485–1498.
- Prokopiak, A. (2017). *Uczeń z autyzmem*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tavassolia, T., Millerb, L.J., Schoenb, S.A., Broute, J.J., Sullivanf, J., Baron-Cohen, S. (2017). *Sensory reactivity, empathizing and systemizing in autism spectrum conditions and sensory processing disorder*. Pobrano z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878929316301396>

Abstrakt

Książka Jacka J. Bleszyńskiego „Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań” zawiera wyniki badań osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ZSA) osadzonych w paradygmacie interpretatywnym. Autor pisze, że „nadszedł czas na wysłuchanie osób ze spektrum autyzmu” i prezentuje zmianę podejścia w kierunku humanistyczno-personalistycznego rozumienia osoby. Publikacja jest zdecydowanie warta polecenia, ponieważ skierowana jest nie tylko do rodziców, opiekunów czy specjalistów pracujących z osobami z ZSA, ale do każdej osoby odpowiedzialnej pośrednio lub bezpośrednio za inkluzję społeczną i edukacyjną.

Słowa kluczowe: zaburzenia ze spektrum autyzmu, raport z badań, inkluzja

Abstract

A book written by Jacek J. Bleszyński entitled “What people with autism tell us about themselves. Research report.” contains the results of research on people with autism spectrum disorder (ASD) embedded in an interpretative paradigm. The author writes that “it is time to listen to people with autism spectrum disorders” and presents a change in approach towards a humanistic and personalistic understanding of a person. The publication is definitely worth recommending because it is directed not only to parents, guardians or specialists working with people with ASD, but to everyone who is directly or indirectly responsible for social and educational inclusion.

Keywords: autism spectrum disorders, research report, inclusion