

Nr 3 (314) 2022
Tom LXXXIII
MAJ
CZERWIEC

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Su-Jan Lin (RC) – pedagogika specjalna
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

Monika Bielska-Łach (PL) – język polski
Marta Łach-Kowalewska (PL) – język angielski

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Artykuły publikowane w czasopiśmie są dostępne na licencji CREATIVE COMMONS:



Uznanie autorstwa – Użycie Niekommercyjne 4.0 Polska

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), Aniela Korzon (PL), Bohumil Koukola (CZ), Manabu Kuroda (JP), Irena Pospiszył (PL), Adam Szecówka (PL), Grzegorz Szumski (PL)

Komitety Redakcyjne:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Kornelia Czerwińska (członek), Jolanta Jamiołkowska (sekretarz redakcji), Małgorzata Kierzkowska (członek), Iwona Konieczna (członek), Katarzyna Nawrocka (członek), Milena Miałkowska-Kozaryna (członek), Karolina Skarbek (członek), Ewa Wapiennik-Kuczbajska (członek)

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

Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
e-mail: redakcja@aps.edu.pl
www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl • <https://e-szkołaspecjalna.pl>
nakład 350 egz.

SPIS TREŚCI

ROK MARII GRZEGORZEWSKIEJ

- 165 – *Anna Hryniewicka*
Warszawskimi śladami Marii Grzegorzewskiej

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 178 – *Tomasz Gosztyła, Paweł Grygiel, Aneta Lew-Koralewicz*
Skala Praktyk Włączających – polska adaptacja Enabling Practices Scale
- 193 – *Karolina Walczak-Człapińska*
„Moralne odłączanie się” i empatia świadków dręczenia rówieśniczego

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 206 – *Agnieszka Stefanow*
Zaburzenia przetwarzania sensorycznego w układzie przedsionkowym a codzienne funkcjonowanie w aktywnościach przedszkolnych dziecka ze spektrum autyzmu. Studium przypadku z zaleceniami do pracy z dzieckiem w przedszkolu

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- 221 – *Wołodimir Szewczenko*
Feliks Mowczanowski (1853–1921) i jego innowacyjne podejście do edukacji dzieci głuchoniemych w początkach XX wieku

PRAWO I PRAKTYKA

- 229 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Osoba ubezwłasnowolniona jako pracownik. Część 1

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- Ita Plutowska-Witaszek: *Supelki, czyli marzenia się spełniają*. PHW ARTI Artur Rogala, Mariusz Rogala sp. j., Ożarów Mazowiecki 2022, ss. 96 (*Joanna Moleda*)

CONTENTS

THE YEAR OF MARIA GRZEGORZEWSKA	
165 – <i>Anna Hryniewicka</i>	Following the footsteps of Maria Grzegorzewska in Warsaw
SCIENTIFIC STUDIES	
178 – <i>Tomasz Gosztyła, Paweł Grygiel, Aneta Lew-Koralewicz</i>	Polish adaptation of the Enabling Practices Scale
193 – <i>Karolina Walczak-Człapińska</i>	“Moral disengagement” and empathy of witnesses of peer bullying
FROM TEACHING PRACTICE	
206 – <i>Agnieszka Stefanow</i>	Sensory processing disorders in the vestibular system and everyday functioning in pre-school activities of a child with the autism spectrum disorder. Case study with recommendations for working with a child in the pre-school
MERITORIOUS FOR SPECIAL EDUCATION	
221 – <i>Wołodimir Szewczenko</i>	Felix Movchanovsky (1853–1921) and his innovative approach to education of deaf children in the beginning of 20th century
LAW AND PRACTICE	
229 – <i>Małgorzata Szeroczyńska</i>	Incapacitated person as an employee. Part 1
WE RECOMMEND	
Ita Plutowska-Witaszek: <i>Supelki, czyli marzenia się spełniają</i> . PHW ARTI Artur Rogala, Mariusz Rogala sp. j., Ożarów Mazowiecki 2022, ss. 96 (<i>Joanna Moleda</i>)	

ROK MARII GRZEGORZEWSKIEJ

ANNA HRYNIEWICKA
<https://orcid.org/0000-0001-5905-1839>
hryniew@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.9192
Data wpływu: 20.05.2022
Data przyjęcia: 15.06.2022

*Jest w duszy polskiej ukryty zakątek,
Gdzie błędzą ciche lat umarłych cienie,
Leży tam kamień grobowych pamiątek,
A pod kamieniem krwawi się Wspomnienie.
(...) O, miasto moje! O, Warszawo święta!
Skroni zniżam kornie do twoich kamieni,
Bo w każdym głazie czyjaś łza zaklęta,
I krew się czyjaś na każdym czerwieni!
A gdy myśleli, że cię złożą w trumnie,
Że padniesz, ziemią przysypana krwawą,
To ty z uśmiechem tak hardo, tak dumnie
Męczeński krzyż swój dźwigając, Warszawo!*

Artur Oppman (1917, s. 143–146)

WARSZAWSKIMI ŚLADAMI MARII GRZEGORZEWSKIEJ

Artykuł nie koncentruje się na biografii ani na dorobku naukowym Marii Grzegorzewskiej. Dotyczy raczej jej związków z Warszawą i ukazuje krótką historię i walory architektoniczne miejsc, w których funkcjonowała ona jako uczennica, studentka oraz dyrektor PIPS, ze szczególnym uwzględnieniem jej postawy wobec propozycji wyjazdu ze zburzonej w czasie okupacji Warszawy oraz działań na rzecz poprawy warunków lokalowych uczelni.

Słowa kluczowe: Maria Grzegorzewska, PIPS, Warszawa międzywojenna, degradacja miasta w czasie II wojny światowej, walory architektoniczne ulic związanych z PIPS

Maria Grzegorzewska pierwsze lata życia spędziła we wsi Wołucz, gdzie jej ojciec Adolf Grzegorzewski dzierżawił majątek ziemski. Wczesne dzieciństwo upływało jej wśród dużej, blisko żyjącej ze sobą rodziny, silnie związanej ze środowiskiem, odpowiedzialnej za losy ludzi z najbliższego otoczenia. Jak pisała Doroszevska (1972, s. 10) „głębokie codzienne związanie Marii ze wsią ukształtowało głębokie zainteresowanie się przyrodą, jej prawami i urokami. A zwłaszcza sprawami ludzi wiejskich, z którymi stale obcowała, a może nawet odbiło się na jej postawie życiowej”.

W 1898 roku Grzegorzewska opuściła to bezpieczne dla niej miejsce, udając się do Warszawy, gdzie początkowo podjęła edukację w Żeńskim Zakładzie Naukowym Jadwigi Kotwickiej na ul. Brackiej 18, a następnie na pensji Pauliny Hewelke na ul. Marszałkowskiej 122.

Jak podaje Lerski (2015a, s. 35–36), w tym czasie Warszawa jako stolica całego kraju, chociaż podzielonego przez zaborców, wzbudzała powszechny podziw,

miłość i dumę, „jednoczyła umysły, pragnienia i dążenia, była uosobieniem tego, co społeczeństwo uważało za zbiór najwyższych cech i najwyższych wartości, tożsamy z kwestią istnienia narodu. Wszystko, co warszawskie było wtedy uznawane za najlepsze, zarówno w zakresie postawionych na bardzo wysokim poziomie spraw materialnych kształtujących jej codzienność, jak i przede wszystkim w nadrzędnej sferze ducha. (...) Do Warszawy odnoszono się zawsze jako do stolicy kraju, będącego symbolem Państwa, a jej stawiana na piedestale historia była egemplifikacją miłości Polaków do Ojczyzny. (...) Kochało ją całe społeczeństwo (...) za to, że była bastionem polskości, skupieniem wartości i dążeń kulturalnych, oświatowych, patriotycznych, niepodległościowych. Również dlatego, że jej zewnętrzna szata, w jaką przyobłół ją XIX wiek, była wyrazem wysokiego poziomu aspiracji i potrzeb estetycznych elity, która nadała ten styl bez mała całemu miastu”.

Do szczególnie eleganckich ulic Warszawy, nazywanej później mitycznym „Paryżem Północy”, należały ulice Bracka i Marszałkowska, związane z wczesnym etapem kształcenia Grzegorzewskiej. Obie ulice znajdowały się w centrum miasta i były po obu stronach zabudowane pięknymi kamienicami wzniesionymi w duchu eklektycznym, nawiązującym do neorenesansu, neobaroku, neoklasycyzmu, neogotyku, secesji i modernizmu, z pięknymi fasadami skomponowanymi ze smakiem i umiarem, z wyszukаныmi zdobieniami i formami, takimi jak „atlanci podtrzymujący korynckie pilastry i kolumny, płaskorzeźby w najwymyślniej zdobionych przejazdach bramnych, skrzydlate anioły na dachach i wieżyczkach, girlandy i festony kwiatów ponad oknami, tympanony, portale, wydatne balkony z krągłymi tralkami oraz kroksztynami strojnymi w liście akantu, lwie głowy i palmety. Starannie rzeźbiona stolarka okien i drzwi, witraże klatek schodowych, pluszowe chodniki mieniające się czerwienią, naciągnięte mosiężnymi sztabami na marmurową biel schodów, otoczonych ręcznie kutą balustradą (...). Kremowa terakota i żeliwne odboje w bramkach zamykanych na noc arcydziełami kunsztu kowalskiego lub stolarskiego – wrotami (...). Kryształ lamp gazowych na obficie zdobionych sztukateriami, malowidłami, a często i złoceniami klatkach schodowych, gdzie w ścianach – nisze z rzeźbami, piec z kafli oblewanych majoliką. Powyżej gzymsy z meandrem lub motywem biegnących fal, podpierane przez putta, łabędzie, maskarony. Dwuskrzydłowe wysokie drzwi do mieszkań, obficie skrojone w wyczelowane snycerskie zdobienia, obwiedzione rzeźbionym w drewno portalem, wyprawionym najczęściej «pod mahoń», «pod dąb», «pod palisander», a na piętrze ostatnim, zdobionym najobficiej – obowiązkowo plafon z jutrenką, porannym błękitnym niebem z rajskimi ptakami i jeszcze kandelabr, połączony z balustradą schodów” (Lerski, 2015a, s. 37–38). Ten wszechobecny kult piękna dotyczył każdego warszawskiego domu, willi i kamienicy, banku, świątyni, gmachu szkolnego czy teatralnego, hali targowej czy siedziby miejskich wodociągów, znajdujących się nie tylko w śródmieściu, lecz również w odległych dzielnicach miasta, którego „wysoki standard wymogów dotyczących estetyki, «potrzeba piękna na co dzień», bogactwo wystroju domów i lokali (...), stwarzały niezwykle klimat kultury życia codziennego wczesnej Warszawy” (Lerski, 2015a, s. 40–41), obligujący jego mieszkańców «do galanterii» zarówno w zachowaniu, jak i w wygładzie.

Na ulicy Brackiej pod numerem 18, niedaleko ul. Kruczej i Widok, w gmachu znajdującym się na tyłach, wybudowanej około 1900 roku według projektu

architekta Edwarda Augusta Lilpopa, efektownej kamienicy Kiersnowskiej, której frontowa elewacja, mimo utraty wieńczącego ją hełmu, uznawana jest „za jedną z najbardziej efektownych z czasów belle époque, jakie przetrwały w Warszawie”, z wysokimi na trzy piętra wykuszami, z eklektycznymi oraz secesyjnymi dekoracjami architektonicznymi, pnącymi się ponad wielkimi witrynami sklepów, charakterystycznymi dla Warszawy XIX i XX wieku, które kusiły warszawskie damy wytwornym obuwem i misternie haftowanymi koronkami oraz zapraszały młodzież do księgarni Towarzystwa „Urania”, prowadzonej przez spółkę akcyjną zarządzaną przez znaną działaczkę społeczną i założycielkę Klubu Wioślarek – Wandę Herse – znajdowała się pensja Jadwigi Kotwickiej (Majewski, 2013). Do czasu powolnej zabudowy okolicy jej okna wychodziły „na piękny ogród ciągnący się aż na tyły pałacu Kossakowskich przy Nowym Świecie” (Majewski, 2013) oraz na owalny zieleniec z fontanną, ulokowany w głębi podwórza¹ – fot. 1.



Fot. 1. Oficyna przy ul. Brackiej 18, gdzie mieścił się Zakład Naukowy Jadwigi Kotwickiej. Fotografia z albumu szkolnego z lat 1904–1910

Druga z pensji, założona w 1874 roku przez Izabelę Smolikowską, a od 1896 przyjęta przez Paulinę Hewelke, mieściła się w kamienicy Stanisława Bogowolskiego, wzniesionej około 1860 roku na bardzo reprezentacyjnej ul. Marszałkowskiej, naprzeciwko wysokiego i nowoczesnego gmachu wydawnictwa Gebethner i Wolff oraz obok domu Towarzystwa Ubezpieczeń „Rosja”. Ta trzypiętrowa, neorenesansowa kamienica, częściowo spalona podczas Powstania Warszawskiego, od strony ul. Marszałkowskiej została rozebrana

¹ Na marginesie warto wspomnieć, że od 2020 r. kamienica przy ul. Brackiej 18 jako „jedna z lepiej zachowanych kamienic czynszowych o dziewiętnastowiecznym rodowodzie na terenie śródmieścia Warszawy”, jednocześnie „jedna z najcenniejszych historycznych realizacji mieszkaniowych na terenie całej ulicy Brackiej, wyróżniająca się nie tylko jakością rozwiązań zdobniczych, ale też skalą i wysokością zabudowy”, „o indywidualnym wyrazie artystycznym, bogatym repertuarze rozwiązań stylistycznych i funkcjonalnych oraz wysokim standardzie wykończenia i znacznym poziomie zachowania oryginalnej substancji zabytkowej”, została wpisana do rejestru zabytków (<https://www.mwkwz.pl/archiwum-aktualnosci-lista/1370-kolejna-warszawska-kamienica-trafia-do-rejestru-zabytkow>).

w 1946 roku, natomiast od strony ul. Sienkiewicza i ul. Zgody wyburzona w 1961 roku w związku z budową Domów Towarowych Centrum (Lerski, 2015b, s. 51).

Według Stefani Podhorskiej-Okołów (1955), która miała możliwość oglądania ówczesnej Warszawy nie tylko jako uczennica, lecz także późniejsza nauczycielka, na początku XX wieku przez ul. Marszałkowską, z szerokimi chodnikami, wysadzanymi drzewami w żelaznych koszach, prowadziła jedna z głównych linii tramwajowych z południa na północ (od placu Krasińskich do rogatek Mokotowskich) oraz szlak handlowy z wieloma luksusowymi sklepami, zwracającymi uwagę kilkuletnich dziewczynek. Był tam skład Jarosławskich Wyrobów Lnianych, skład apteczny Spiessa, skład naczyń gospodarskich Treptego, księgarnie, sklepy z materiałami piśmiennymi, cukiernia Stengla oraz sklepy z piernikami i słodyczami, zwłaszcza ze złotymi karmelkami ślazowymi przechowywanymi w szklanych słojach, które „podobne do kawałków szlifowanego bursztynu” wabiły kolorem, kształtem i glazurą (por. Podhorska-Okołów, 1955, s. 91–94). W pobliżu hałaśliwej i ruchliwej ul. Marszałkowskiej, na której przed pierwszą wojną światową, podobnie jak na innych ulicach, oprócz zwykłych pojazdów, towarzyszyły przechodniom wydające ogłuszający warkot wrotki, masowo używane wówczas przez młodzież szkolną, znajdował się kontrastujący z nią spokojem i ciszą Ogród Saski (Podhorska-Okołów, 1955, s. 136). Jak podaje Lerski (2015c, s. 155), ogród ten, „z jego mitologicznymi posagami, zapachem kwitnącej akacji i wspaniałą fontanną”², zbudowaną w 1853 roku według projektu Henryka Marconiego, został „ukształtowany na Osi Saskiej, jako ogród w stylu francuskim, w 1724 roku. Zniszczony przez niemieckie pociski w czasie Powstania Warszawskiego, po wojnie odtworzony tylko częściowo bez rekonstrukcji wielu obiektów, jako Teatr Letni, Pijalnia Wód Mineralnych, palmiarnia itp.”.

Po ukończeniu pensji Hewelke w roku szkolnym 1907/1908 Grzegorzewska odbyła roczny kurs przygotowawczy do studiów uniwersyteckich na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym Towarzystwa Kursów Naukowych, które było pierwszą polską legalną uczelnią w Królestwie Polskim, kontynuującą tradycje działającego na przełomie XIX i XX wieku tajnego Uniwersytetu Latającego. Początkowo uczelnia ta mieściła się w siedzibie Stowarzyszenia Techników w Warszawie przy ul. Włodzimierskiej 3/5³ (por. Towarzystwo Kursów Naukowych, 1906, s. 310), a po przekształceniu jej w 1916 roku w Wolną Wszechnicę Polską Zrzeszenie Nauczycieli, jakie miało miejsce po opuszczeniu Warszawy przez Rosjan, przeniosła się najpierw na ul. Śniadeckich 8, a następnie w 1929 roku do nowo wybudowanego gmachu przy ul. Banacha 2, stanowiącej najstarszy odcinek ul. Opaczewskiej, zabudowany podmiejskimi domami już pod koniec XIX wieku. Nad wejściem do tego wspaniałego, zaprojektowanego przez Pawła Wędrzyńskiego, gmachu Wszechnicy Polskiej, ornamentowanego detalem w stylu neorenesansu i neobaroku polskiego oraz art déco, widnieje napis „Es litteris libertas” (z literatury wolność), który przetrwał w czasie konspiracyjnej

² Por. charakterystyka przytoczona za Marią Dąbrowską (1955, s. 38).

³ Nazwa ulicy w 1884 r. nadana na część Włodzimierza I Wielkiego, od 1916 r. występuje jako ulica Tadeusza Czackiego.

działalności uczelni podczas okupacji hitlerowskiej i nadal ozdabia gmach użytkowany obecnie przez Wojskową Akademię Polityczną (Zieliński, 2010, s. 95–96).

Gdy po kilkunastoletniej przerwie Grzegorzewska z dyplomem wyższej uczelni oraz doktoratem wróciła do Warszawy, by zająć się organizacją szkolnictwa specjalnego, ze zdumieniem obserwowała nienotowany nigdy wcześniej rozwój miasta. Według Lerskiego (2015a, s. 38), Warszawa w tym czasie wypełniała się „piękną architekturą nie tylko reprezentacyjną, ale przede wszystkim użytkową, mieszkaniową. Ustawiczne dążenie do podnoszenia poziomu wytworów kultury materialnej, zamiłowanie do dzieł sztuki, do otaczania się pięknem, były zjawiskiem jeśli idzie o tamtą Warszawę powszechnym, stojącym w centrum zainteresowania ludzi. Były to lata, kiedy w ciągu jednego roku budowano tysiąc nowych kamienic”, które „jako zasadnicza część struktury i tkanki miejskiej, pod względem smaku stały z pewnością na estetycznej wyżynie”, podziwianej nawet przez naszych wrogów w okresie drugiej wojny światowej.

W 1921 roku Grzegorzewska założyła Seminarium Pedagogiki Specjalnej, ukierunkowane na przygotowanie wykwalifikowanych nauczycieli dla dzieci ociemniałych, upośledzonych umysłowo oraz upośledzonych moralnie, które po połączeniu z prowadzonym przez Tytusa Benniego Instytutem Fonetycznym im. Jana Sierzyńskiego stało się załącznikiem Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Pierwszą siedzibą Instytutu, podobnie jak wcześniej siedzibą Seminarium, był Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie, ulokowany przy placu Trzech Krzyży 2/4/6, położonym się w centrum Warszawy na Trakcie Królewskim, pomiędzy wylotami ulic: Nowy Świat, Książęca, Bolesława Prusa, Wiejska, Aleje Ujazdowskie, Mokotowska, Hoża, Żurawia i Bracka. Ten ukształtowany w XVIII wieku szlak, łączący rezydencję królewską na Zamku Warszawskim z letnim pałacem Na Wyspie w Łazienkach, został zapoczątkowany w czasach książęcych. „Tędy bowiem przebiegał uczęszczany trakt handlowy, prowadzący z książęcej siedziby w Czersku, wiodący obok XIII-wiecznego grodu w Jazdowie, a kończący się w Zakroczymiu. W następnych stuleciach przebiegał on przez Stare i Nowe Miasto Warszawy. Przy owym szlaku rozciągały się grunty książęce, przekształcone później w folwarki”, poza którymi w kierunku południowym tworzyło się przedmieście Starej Warszawy, nazywane najpierw Przedmieściem Czerskim, później Bernardyńskim, a od XVI wieku Przedmieściem Krakowskim (Mórawski, Głębocki, 1996, s. 96). W 1731 roku za Augusta II została wytyczona tzw. Droga Kalwaryjska, prowadząca w kierunku Belwederu, obecnie Al. Ujazdowskie, na początku której król nakazał ustawić na kolumnach złociste krzyże. Od nich wywodzi się nazwa plac Trzech Krzyży, który jako plac publiczny przez pewien czas pełnił funkcję targowiska. W 1818 roku na pamiątkę wjazdu do Warszawy i koronacji na króla Polski cara Aleksandra I w centralnym punkcie tego placu podjęto budowę świątyni pod wezwaniem św. Aleksandra. Świątynia według projektu Chrystiana Piotra Aignera została wzniesiona ze składek społecznych. Jej korpus w kształcie dużej rotundy, pokrytej kopułą z portykami z dwóch przeciwległych stron, w zamysłu autora nawiązywał do rzymskiego Panteonu. Pod koniec XIX wieku budowla została rozbudowana, zmieniając całkowicie swój pierwotny wygląd, przywrócony częściowo po drugiej wojnie światowej przez architekta Stanisława

Marzyńskiego⁴ (Mórawski, Głębocki, 1996, s. 131). Z dawnej zabudowy placu po zniszczeniach wojennych, oprócz szczytowej ściany neogotyckiej kamienicy parafii św. Aleksandra, wzniesionej w 1902 roku na ul. Książęcej 21, w której w latach 1918–1921 przebywał nuncjusz papieski, późniejszy papież Pius XI, a w 1922 roku – Giovanni Battista Montini, znany jako papież Paweł VI, zachował się jedynie gmach Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych, założony w 1816 roku przez Jakuba Zebedeusza Falkowskiego w Szczuczynie, przeniesiony rok później najpierw do oficyny Pałacu Kazimierzowskiego w Warszawie, następnie na Krakowskie Przedmieście 34, a w roku 1827 do nowego neorenesansowego gmachu przy placu Trzech Krzyży. W głębi za tym budynkiem, złożonym z części głównej i dwóch oficyn wysuniętych ku ulicy, znajdował się ogromny ogród z widoczną z placu Trzech Krzyży XVIII-wieczną willą Dominika Merliniego zwaną „Pałacykiem”, „Domkiem Holenderskim” lub „Domkiem Myśliwskim”.

Według relacji jednej z pierwszych studentek Grzegorzewskiej – Józefy Telatyckiej (1989, s. 97–98), w roku 1922/1923 Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej był ulokowany w lewym skrzydle Instytutu Głuchoniemych na I piętrze, gdzie zajmował trzy przechodnie pokoje przeznaczone na gabinet dyrektora, salę wykładową służącą również jako miejsce do nauki dla słuchaczy i sypialnię dla pięciu słuchaczek; w głównym gmachu na „stryszku”, gdzie jeden duży pokój był przeznaczony na sypialnię dla słuchaczy; oraz w „Pałacyku”⁵ na I piętrze, gdzie znajdowała się duża 10-osobowa sypialnia słuchaczek, a na II piętrze był mały szczytowy pokój 3-osobowy, również pełniący funkcję sypialni dla „naszych pań”.

Następną siedzibą uczelni był „Dom Stefanowicza” znajdujący się w Alejach Ujazdowskich 20 róg ówczesnej Instytutowej (obecnie ul. Matejki 12). Początki tej alei sięgają 1731 roku, w którym to na gruntach Ujazdowa wytyczono Drogę Kalwaryjską z drewnianymi stacjami Męki Pańskiej. Po ich rozebraniu „obsadzona drzewami droga stała się elementem stanisławowskiego barokowego założenia urbanistycznego, realizowanego według planów Augusta Moszyńskiego. Przed 1786 r. ulica otrzymała obecną nazwę. W latach Królestwa Polskiego pomiędzy ul. Piękną a placem Na Rozdrożu poszerzono jej wschodnią stronę, tworząc plac Ujazdowski, miejsce rewii wojskowych, zabaw publicznych i wystaw rolniczo-przemysłowych, a od 1896 r. – park Ujazdowski. W latach trzydziestych XIX w. stanęły w Al. Ujazdowskich pierwsze pałacyki i wille arystokracji warszawskiej. Wtedy też Al. Ujazdowskie stały się najelegantszą i najmodniejszą ulicą, były jakby letnim salonem Warszawy, miejscem spacerów i przejażdżek” (Mórawski, Głębocki, 1996, s. 134). Jednym z ciekawszych obiektów znajdujących się na tej ulicy był „Dom Stefanowicza”. Ta dwupiętrowa neobarokowa kamienica, wybudowana w 1863 roku według projektu Leon Rakowskiego, na początku XX wieku

⁴ Z powodu bombardowań, poza barokową rzeźbą z białego marmuru przedstawiającą Chrystusa w grobie, nie zachował się oryginalny wystrój wnętrza kościoła (Mórawski, Głębocki, 1996, s. 132).

⁵ Willa ta była prawdopodobnie wybudowana na początku lat 80. XVIII w. według projektu królewskiego architekta Dominika Merliniego – twórcy Powązek i Łazienek – z przeznaczeniem na jego siedzibę; od połowy XIX w. po przebudowaniu stanowiła zaplecze warsztatowo-magazynowe Instytutu Głuchoniemych; obecnie jest rezydencją ambasadora Irlandii (Kwiatkowski, 1990, s. 55; Świdorski, 2017, s. 19).

przebudowana i podwyższona do czterech pięter przez Edwarda Goldberga, w czasie okupacji znalazła się w obrębie tzw. niemieckiej dzielnicy, pod koniec wojny zaś, podobnie jak większość pałaców i kamienic na tej ulicy, doszczętnie spłonęła i dotychczas nie została odbudowana (Zieliński, 1995, s. 68).

Do ostatniej przedwojennej siedziby – w al. 3 Maja 18 – Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej przeniósł się w 1935 roku w związku z pozbawieniem Grzegorzewskiej funkcji dyrektora Państwowego Instytutu Nauczycielskiego oraz nakazem opuszczenia dotychczasowego lokum obu prowadzonych przez nią instytucji (fot. 2).



Fot. 2. Ostatnia siedziba PIPS przed wybuchem drugiej wojny światowej – al. 3 Maja 18

Jak podaje Eugeniusz Szwankowski (1963, s. 232), aleja ta – w 1824 roku wytyczona od Solca do Nowego Światu i dalej na zachód; na odcinku Nowy Świat–Powiśle – biegła w wykopie, wysadzonym czterema rzędami drzew, i prowadziła do portu, nadbrzeżnych składów drzewnych oraz dzielnicy przemysłowej południowego Powiśla. Na przełomie lat 1926/27 wzdłuż południowej strony tej drogi powstał ogromny młyn parowy Towarzystwa Wyrobów Zbożowych, a około 1838 roku droga ta, zwana wówczas Nową Drogą Jerozolimską, została przedłużona o 170 m od Solca do nadbrzeża kamiennego. Od roku 1845 przecinały ją tory kolejowe prowadzące od fabryki wagonów do portu. Około 1900 roku wzdłuż tej części alei przeprowadzono ogromne roboty wodociągowe, a w latach 1904–1913 wybudowano nowoczesną arterię łączącą Warszawę z Pragą, w postaci mostu Poniatowskiego oraz 700-metrowego wiaduktu prowadzącego do niego, jednocześnie zasypano wykop, tworząc dojazd do wiaduktu od Nowego Światu. W roku 1915 dwa środkowe przęsła mostu zostały wysadzone w powietrze przez wycofujące się z Warszawy rosyjskie wojska (Szwankowski, 1963, s. 232–233). Ponowne zniszczenie mostu, odbudowanego w 1927 roku, podobnie jak zniszczenie wielu sąsiadujących z nim okazałych kamienic z przełomu XIX i XX wieku, w tym siedziby Instytutu, nastąpiło podczas drugiej wojny światowej. W tym czasie zmieniono również nazwę ulicy (nadaną w 1916 roku w związku z obchodami 125. rocznicy Konstytucji 3 Maja), najpierw na polską ul. Dworcową i niemiecką Bahnhofstrasse, a następnie na Ostlandstrasse (Kunert, 2012, s. 66; Szarota, 2010, s. 49–50). Po wojnie jej

fragment od wieżyc mostu Poniatowskiego do Nowego Świata przemianowano na Al. Jerozolimskie, zachowując starą nazwę jedynie na odcinku od Wisły do skarpy wiślanej (Lerski, 2015d, s. 206–207).

Od czasów okupacji hitlerowskiej miejscem, z którym Grzegorzewska związała swoje życie, stała się Ochota. W przeciwieństwie do innych regionów Warszawy, dzielnica ta nie miała bogatych tradycji i wielowiekowych zabytków. Z informacji zebranych przez Móraskiego i Głębockiego (1996, s. 346) wynika, że Ochota „jako osada wchodziła w skład Wielkiej Woli. Rozlokowana wzdłuż traktu z Warszawy do Krakowa, dopiero w XIX w. zyskała samodzielność”. Wytczenie Al. Jerozolimskich oraz wybudowanie szosy Krakowskiej (późniejszej ul. Grójeckiej) ożywiło osadnictwo Ochoty, choć nadal pozostawała ona wsią z mnóstwem ogrodów i pól uprawnych. Dopiero na początku XX wieku Ochota oddzieliła się od gminy Czyste. W 1909 roku jej część „po obecny plac Narutowicza” została włączona do Warszawy, jednak zasadnicze zmiany dokonały się w niej w okresie międzywojennym, w którym „uksztaltowały się nowe założenia urbanistyczne, wybudowano kolonie mieszkaniowe, przeprowadzono linię tramwajową na Okęcie, tworząc przy tym węzeł komunikacyjny na placu Narutowicza”, przeprowadzono linię Elektrycznej Kolei Dojazdowej oraz wzniesiono wiele budynków instytucji publicznych i państwowych, szkół oraz pierwszy w Polsce Dom Akademicki (Móraski, Głębocki, 1996, s. 346).

W momencie, kiedy tylko okazało się możliwe prowadzenie dotychczasowej działalności naukowo-dydaktycznej, Grzegorzewska skorzystała z propozycji Józefa Nowakowskiego, warszawskiego inspektora szkolnego, a jednocześnie absolwenta PIPS z roku 1929/1930 i podjęła już 1 listopada 1939 roku pracę w charakterze nauczycielki w szkole specjalnej nr 177 przy ulicy Tarczyńskiej 27 oraz pracę w charakterze psychologa ośrodka selekcji dla dzieci do szkół specjalnych. Równolegle rozpoczęła tajną działalność w Komendzie Głównej Armii Krajowej, na zlecenie której badała kandydatów do pracy konspiracyjnej; w Departamencie Oświaty i Kultury Delegatury Rządu na Kraj⁶ początkowo jako referent Głównej Komisji Planowania, a następnie jako kierownik Wydziału Kształcenia Nauczycieli w latach 1942–1944 organizowała i kierowała rocznym studium przygotowującym specjalistów do zakładów kształcenia nauczycieli (por. Arch. APS, życiorys Marii Grzegorzewskiej; Grabowski, 2010, s. 141); w Instytucie Pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego, Uniwersytecie i Ludowym Instytucie Oświaty i Kultury prowadziła wykłady; ponadto opracowywała programy umożliwiające samokształcenie, które wraz z odpowiednimi materiałami przekazywała nauczycielom przebywającym w niemieckich obozach jenieckich (Kornet, 1985, s. 43–44). W czasie Powstania Warszawskiego pracowała w służbie sanitarnej w Ochockim Obwodzie IV, wśród silnie obsadzonych i ufortyfikowanych obiektów niemieckich ulokowanych w obrębie tego rejonu

⁶ W Departamencie, powołanym w 1941 r. w ramach Polskiego Państwa Podziemnego, działał Sekretariat Generalny i trzy działy: kultury i sztuki, nauki i szkół wyższych oraz kształcenia i wychowania. Tym ostatnim działem kierował Władysław Radwan, którego bliskim współpracownikiem była Grzegorzewska (por. Grabowski, 2010, s. 139–141).

(koszary policji niemieckiej w Domu Akademickim przy pl. Narutowicza, koszary SS w budynku Dyrekcji Lasów Państwowych przy ul. Wawelskiej 56 oraz przy ul. Tarczyńskiej 8 – por. <http://www.sppw1944.org/index.html>; http://www.sppw1944.org/powstanie/sanitariat_04.html; opr. Janaszek-Seydlitz). Następnego dnia po upadku Reduty Kapiskiej z grupą innych sanitariuszek Grzegorzewska została umieszczona w tzw. Zieleniaku, utworzonym przez Niemców na terenie byłego targowiska warzywnego przy ul. Grójeckiej 95 (obecnie Hale Banacha), stanowiącego dla wypędzonej z Warszawy ludności cywilnej przystanek w drodze do obozu przejściowego ulokowanego w Warsztatach Zakładów Naprawczych Taboru Kolejowego w Pruszkowie, z którego wywożono tysiące ludzi na roboty przymusowe do III Rzeszy lub do obozów koncentracyjnych. Na szczęście dzięki dobrej orientacji w terenie Grzegorzewskiej udało się zbiec z tego miejsca i dotrzeć do rodziny przebywającej w Kadach pod Grodziskiem. W listopadzie 1944 roku, wezwana przez Władysława Radwana, dotarła do Zalesia Górnego, gdzie do końca roku szkolnego prowadziła tajne zajęcia w młodszych klasach szkoły podstawowej, założonej przez Helenę Radwanową oraz jej kuzynkę – Ewę Krauze w domu przy ul. Anny Jagiellonki 7. Mimo otrzymanych jeszcze przed zakończeniem drugiej wojny światowej propozycji wznowienia działalności PIPS w Łodzi, która w niewielkim stopniu dotknięta była zniszczeniami wojennymi, Grzegorzewska nie zdecydowała się na opuszczenie stolicy. Marek Żuławski (1946, s. 57) pisał, że Warszawa po Powstaniu Warszawskim była „już tylko gigantycznym morzem gruzów, pustynią bezwodną i bezludną, Jerozolimą dwudziestego wieku niemo wznoszącą ku niebu szczyty od pożogi kości. Miasto umarłe, miasto upiór – miasto symbol najtragiczniejszy...”, a jednak najdroższy dla wielu Polaków, także dla Grzegorzewskiej, która nie zważając na liczne trudności po sześciolletniej przerwie 1 grudnia 1945 roku oficjalnie reaktywowała działalność Instytutu w prestiżowym przed wojną kompleksie budynków Związku Nauczycielstwa Polskiego przy ul. Smulikowskiego 6/8 – fot. 3. Choć kompleks tych budynków z uwagi na stacjonujących w nim podczas wojny Niemców nie doznał tak wielkich uszkodzeń, jak inne warszawskie budynki, niemniej jednak częściowemu zniszczeniu uległ narożnik zachodniej oficyny budynku przy ul. Smulikowskiego 1/3 oraz wnętrze zespołu po przeciwnej stronie ulicy. W jak trudnych warunkach funkcjonował wówczas Instytut świadczy wypowiedź Marii Bastówny, zarejestrowana w Kronice z 1945/1946 roku (Muzeum APS). Ta jedna z pierwszych powojennych studentek Instytutu, która pomimo lęku przed opuszczeniem znośnych warunków życia w Katowicach, zdecydowała się przyjechać do zniszczonej Warszawy na studia, była wstrząśnięta tym, co zobaczyła.

„Jak strasznym wydał się ten widok – zobaczyłam jedno wielkie cmentarzysko, coś nie dające się opisać ogromem przygnębienia. Pytając o drogę, bo trudno było poznać się w tym rumowisku, szłam jak skazaniec oglądając coraz to inne dowody zniszczenia i myślałam jak ciężko będzie tutaj żyć wśród tych ruin – zamknąć się chyba i nie oglądać niczego. Nareszcie wchodzę do gmachu ZNP. Wpadam z impetem do jakiegoś mieszkania, gdzie mnie skierowano. Zastałam tam dwie panie, jedną siedzącą przy biurku, drugą zajętą porządkowaniem książek (...). Pytam rozgorączkowana «gdzie jest ta Pani Grzegorzewska». «Ja jestem» brzmi odpowiedź.

Krzyżują się nasze spojrzenia i wszystko, co słyszałam dotąd, kojarzę z obrazem widzianym, uderzona jestem oryginalnością wyglądu, tym dziwnym – bliżej nie dać się określić wyrazem, wymową oczu (...). Uderza mnie zimno i chłód panujący w tym mieszkaniu o wybitych oknach, przeszywający wiatr dmie na korytarzach i w tym mieszkaniu, przejmując chłodem i wywiera przez to niemiłe wrażenie. Wszędzie pracują robotnicy nad remontem. Nastawiona jestem wojowniczo i pytam donośnym głosem odbijającym się od ścian pokoju: «czy nie lepiej byłoby urządzić ten Instytut w Katowicach lub w Krakowie, aniżeli tu w tych strasznych warunkach na tych zgłiszczach i ruinach?» Przez twarz siedzącej przy stole Pani szybko, jak błyskawica przebiegł gniew i powiedziała z akcentem «Tu właśnie na tych zgłiszczach i ruinach będzie Instytut, niech cała Polska ogląda ogrom zniszczenia i tutaj właśnie w Warszawie niech rozpocznie się to samo co przed wojną życie». Ostatnie słowa owiane były pewną melancholią” (Muzeum APS). Dalszy ciąg tej relacji dotyczył perypetii związanych z wyjazdem na kurs, przeżywanych cierpień, niepewności co do wyboru kierunku studiów. W czasie tej krótkiej rozmowy Grzegorzewska „wlała w me serce dużo otuchy, rozpromieniała wewnętrznie, przyprowadziła do należytej postawy. Dziwnie oddziaływał jej miękki, dźwięczny głos. Ta chwila dała mi wiele. Byłam szczęśliwa z odnalezienia serca, z którego emanowała dobroć, które tak dalece potrafi przeistoczyć człowieka, byłam w mocy tych oczu, pod których urokiem pozostają prawie wszyscy, którzy się z Nią zetknęli. Byłam szczęśliwa tą dziwną radością, która umacnia, krzepi i buduje” (Muzeum APS).



Fot. 3. Wykładowcy i studenci PIPS przed siedzibą przy ul. Smulikowskiego 6/8

Na podobne trudności zwróciła uwagę również ówczesna sekretarka Instytutu – Józefa Teletycka (1989, s. 104), według której po drugiej stronie korytarza prowadzącego do sali wykładowej, gabinetu dyrektora, laboratorium psychologicznego oraz pokoju ćwiczeń ortofonicznych „hulał wiatr, zawiewał śnieg lub lał deszcz. Druga część domu, rozbita pociskiem, nie była odbudowana. Kaloryfery nie działały, więc wstawiono piece kaflowe, szamotowe z rurami wychodzącymi przez okno”. Wcale nie lepsze warunki panowały w dwóch pokojach hotelowych, w których Grzegorzewska zmuszona była zamieszkać na skutek utraty w pierwszych dniach Powstania Warszawskiego swojego domu przy ul. Ursynowskiej 14 m. 3.

Nic więc dziwnego, że w tych warunkach Grzegorzewska, nie mogąc należycie rozwinąć działalności uczelni, podjęła starania o przydział nowego lokalu dla Instytutu. Choć decyzja o jego przyznaniu została wydana 1 grudnia 1946 roku⁷, jednak ten długo oczekiwany moment przeniesienia Instytutu do czteropiętrowej czynszowej kamienicy na ul. Spiskiej 16, ze względu na przeciągający się remont budynku, miał miejsce dopiero 1 lipca 1948 roku. Jak podaje Zieliński (2010, s. 77), kamienica – wybudowana około 1935 roku u zbiegu ul. Spiskiej i Grójeckiej z ul. Niemcewicza, stanowiącą główny odcinek dawnej Drogi Królewskiej – znacznie ucierpiała na skutek działań wojennych. Na szczęście udało się ją odbudować, dostosowując jej walory użytkowe do potrzeb Uczelni (fot. 4), czyli zorganizowania pomieszczeń na sale wykładowe, internat, redakcję czasopisma „Szkoła Specjalna” oraz na mieszkania służbowe dla pracowników. Maria Grzegorzewska, przebywając w tej okolicy w czasie okupacji, z pewnością przez długie lata nosiła w sobie pamięć nie tylko o zrujnowanych domach, lecz również o pomordowanych w bestialski sposób mieszkańców Warszawy⁸. Jak pisała w „Listach do Młodego Nauczyciela” (2002, s. 53), „życie ma swoje prawa – zasklepia i goi rany – nie wraca już tylko ludzi, co odeszli”.



Fot. 4. Wyjazd dzieci do teatru, maj 1950 roku, ul. Spiska 16

Po zmianie warunków lokalowych PIPS, jakie nastąpiło w 1959 roku po przeniesieniu sal wykładowych, pracowni specjalistycznych oraz pomieszczeń administracyjnych Uczelni do nowego, obszernego, trzykondycyjnego budynku przy ul. Szczęśliwickiej 40⁹ (lokal przy ul. Spiskiej 16 pozostawiono na potrzeby internatu), znacznie rozszerzyły się możliwości obsługi stale zwiększającej

⁷ Pierwotnie kamienica na Spiskiej, o przydział której poza PIPS starał się także Szpital Dzieciątka Jezus, została przyznana Dyrekcji Lasów Państwowych. Ostatecznie jednak, dzięki poparciu ob. Kaczmarskiego, dyrektora Gabinetu Ministra Odbudowy, jej posiadaczem został Instytut (Arch. APS).

⁸ Również tych pomordowanych w okolicach ul. Spiskiej, Grójeckiej, Kaliskiej (por. Zieliński, 2010, s. 77; Wroniszewski, 2002, s. 99, 102–109).

⁹ Powierzchnia użytkowa tego pierwotnie planowanego na szkołę podstawową budynku wynosi 3200 metrów kwadratowych, zaś kubatura 15 470 metrów kwadratowych.

się liczby studentów. Po pewnym czasie i one okazały się jednak niewystarczające dla pełnego zabezpieczenia potrzeb rozwijającej się Uczelni. Począwszy od lat 80. XX w. PIPS korzystał również: z budynku po Warszawskim Oddziale Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Rembertowie przy ul. Cyrulików 35, w którym po przeprowadzeniu prac adaptacyjnych zlokalizowano Ośrodki Studiów Zaocznych; z budynku dawnego internatu Zespołu Szkół Chemicznych w Piastowie przy ul. Popiełuszki 24; z pomieszczeń wynajmowanych: w LO im. H. Kołłątaja przy ul. Grójeckiej 93; w przedszkolu nr 100 przy ul. Częstochowskiej 16/18; w Zespole Szkół Ekonomicznych przy ul. Szczęśliwickiej 42; w Akademii Medycznej; w Zespole Ośrodków dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących przy ul. Kopińskiej 6/10; w Technikum Kolejowym przy ul. Szczęśliwickiej 56.

W 1996 roku całkowicie zakończono budowę i oddano do eksploatacji nowy obiekt dydaktyczno-biblioteczny, a w 2002 roku wmurowano kamień węgielny pod sześciokondygnacyjny gmach, który częściowo rozpoczął funkcjonowanie w roku 2003, natomiast w pełni został oddany do użytku w roku 2006. Obecnie społeczność akademicka z radością oczekuje na zaplanowane w sierpniu 2022 roku otwarcie kolejnego budynku, co wspaniale wpisuje się w obchody 100-lecia APS, która z maleńkiej kameralnej Uczelni w ciągu wieku przekształciła się w ogromny ośrodek naukowo-dydaktyczny, oferujący studia nie tylko z zakresu pedagogiki specjalnej, lecz również pedagogiki, wspomagania rozwoju człowieka, logopedii, edukacji artystycznej, filozofii, socjologii, profilaktyki społecznej, pracy socjalnej i psychologii. Wysoko wykwalifikowana kadra naukowa APS aktywnie uczestniczy w realizacji licznych krajowych i międzynarodowych programów badawczych, odwołujących się niejednokrotnie do teoretycznej i praktycznej spuścizny Marii Grzegorzewskiej. Kontynuując to dzieło, warto pamiętać o miejscach i warunkach, w jakich rodziły się pomysły patronki uczelni; oby nigdy nie sprawdziły się słowa poety, że „To, co przeżyło jedno pokolenie, Drugie przerabia w sercu i w pamięci: I tak pochodem idą cienie... cienie... Aż się następne znów na krew poświęci!” (Oppman, 1917).

Bibliografia

- Dąbrowska, M. (1955). Warszawa mojej młodości. W: H. Boguszewska (red.), *Warszawa naszej młodości* (s. 33–59). Warszawa: Iskry.
- Doroszewska, J. (1972). Drogi życia Marii Grzegorzewskiej. W: J. Doroszewska, M. Fal-ski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 9–27). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Grabowski, W. (2010). Departament Oświaty i Kultury Delegatury Rządu na Kraj. *Niepodległość i Pamięć* 17/1(31), 139–162.
- Grzegorzewska, M. (2002). *Listy do Młodego Nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kornet, G. (1985). Okres II wojny światowej w Polsce Ludowej. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska – Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych* (s. 43–47). Warszawa: WSPS.
- Kunert, A.K. (2012). Pamięć II wojny światowej w nazewnictwie ulic Warszawy. W: *Śladami nazw miejskich Warszawy* (s. 66). Warszawa: Muzeum Historyczne m.st. Warszawy.
- Kwiatkowski, M. (1990). *Plac Trzech Krzyży. Rocznik Warszawski XXI*. Warszawa: PIW.
- Lerski, T.M. (2015a). Marii Dąbrowskiej Warszawą oszołomienie. W: E. Manowiecka, T.M. Lerski (red.), *Warszawa Marii Dąbrowskiej. Portret miasta w zwierciadle literatury* (s. 35–50). Warszawa: PIW.

- Lerski, T.M. (2015b). Przypis do rozdz. Warszawa pod zaborami (1905–1918). W: E. Manowiecka, T.M. Lerski (red.), *Warszawa Marii Dąbrowskiej. Portret miasta w zwierciadle literatury* (s. 51–67). Warszawa: PIW.
- Lerski, T.M. (2015c). Przypis do rozdz. Parki, zieleń, ogrody, cmentarze (ok. 1905–1964). W: E. Manowiecka, T. M. Lerski (red.), *Warszawa Marii Dąbrowskiej. Portret miasta w zwierciadle literatury* (s. 155–167). Warszawa: PIW.
- Lerski, T.M. (2015d). Przypis do rozdz. Powstanie Warszawskie (1 sierpnia 1944 – 2 października 1944). W: E. Manowiecka, T.M. Lerski (red.), *Warszawa Marii Dąbrowskiej. Portret miasta w zwierciadle literatury* (s. 206–207). Warszawa: PIW.
- Majewski, J.S. (2013). Szkoła rewolucjonistek schowana za piękną kamienicą. *Gazeta Wyborcza*, 17.02.2013 r.
- Mórawski, K., Głębocki, W. (1996). *Bedeker Warszawski*. W 400-lecie społeczności Warszawy. Warszawa: Iskry.
- Oppman, A. (1917). Pięciu poległych. W: *Pieśni o sławie: nowe poezje*. Warszawa, Lublin, Łódź, Kraków: Gebethner i Wolff.
- Podhorska-Okołów, S. (1955). *Warszawa mego dzieciństwa*. Warszawa: Czytelnik.
- Szarota, T. (2010). *Okupowanej Warszawy dzień powszedni. Studium historyczne* (s. 49–50). Warszawa: Czytelnik.
- Szwankowski, E. (1963). *Ulice i place Warszawy*. Warszawa: PWN.
- Świdorski, T.A. (2017). *Przewodnik po głuchej Warszawie*. Warszawa: Instytut Historii Głuchych „Surdus Historicus”.
- Telatycka, J. (1989). Na przestrzeni lat... W: U. Eckert, M. Gawarecka (red.), *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej* (s. 97–105). Warszawa: WSPS.
- Towarzystwo Kursów Naukowych (1906). *Przegląd Techniczny*, 26, 310.
- Wroniszewski, J.K. (2002). *Ochota-Okęcie. Warszawskie Termopile 1944. Przewodnik historyczny po miejscach walk i pamięci z lat 1939–1944*. Warszawa: Fundacja „Wystawa Warszawa Walczy 1939–1945”.
- Zieliński, J. (1995). *Atlas dawnej architektury ulic i placów Warszawy*. T. 1. Warszawa: Towarzystwo Opieki nad Zabytkami.
- Zieliński, J. (2010). *Przewodnik po Ochocie. Ochotnicy na spacer*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.
- Żuławski, M. (1946). Warszawa. *Nowa Polska. Miesięcznik*, VI(1), 57–61.

Źródła internetowe

<http://www.sppw1944.org/index.html>

http://www.sppw1944.org/powstanie/sanitariat_04.html

FOLLOWING THE FOOTSTEPS OF MARIA GRZEGORZEWSKA IN WARSAW

Abstract

This article does not focus on the biography or scientific achievements of Maria Grzegorzewska. Rather, it concerns her relationships with Warsaw and shows a short history as well as architectural values of the places where she functioned as a schoolgirl, student and director of PIPS, with particular emphasis on her attitude towards the proposal to leave Warsaw, demolished during the occupation, and actions to improve the university's premises.

Keywords: Maria Grzegorzewska, PIPS, interwar Warsaw, city degradation during World War II, architectural values of streets associated with PIPS

TOMASZ GOSZTYŁA
<https://orcid.org/0000-0001-5780-2862>
 tgosztyla@ur.edu.pl
 Uniwersytet Rzeszowski
 PAWEŁ GRYGIEL
<https://orcid.org/0000-0001-9790-3772>
 pawel.grygiel@uj.edu.pl
 Uniwersytet Jagielloński
 ANETA LEW-KORALEWICZ
<http://orcid.org/0000-0002-4193-7014>
 alew@ur.edu.pl
 Uniwersytet Rzeszowski

ISSN 0137-818X
 DOI: 10.5604/01.3001.0015.9193
 Data wpływu: 16.04.2021
 Data przyjęcia: 26.04.2022

SKALA PRAKTYK WŁĄCZAJĄCYCH – POLSKA ADAPTACJA ENABLING PRACTICES SCALE

Celem artykułu jest prezentacja procedury polskiej adaptacji Enabling Practices Scale (EPS) autorstwa Iana Dempseya (1995) z Uniwersytetu Newcastle oraz przedstawienie właściwości psychometrycznych adaptowanego narzędzia (rzetelności, struktury czynnikowej, trafności zewnętrznej oraz stabilności pomiaru). Skala została opracowana jako narzędzie do diagnozy stosowanych przez profesjonalistów praktyk wspomagających i wzmacniających rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, ale może być także wykorzystywana w badaniach z udziałem rodziców dzieci z innymi zaburzeniami neurorozwojowymi. W procesie adaptacji przyjęto polską nazwę: Skala Praktyk Włączających. Przeprowadzono badania z udziałem 334 rodziców dzieci z następującymi zaburzeniami neurorozwojowymi: spektrum autyzmu, niepełnosprawnością intelektualną, zespołem deficytu uwagi, specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się, zaburzeniami w komunikowaniu się, zaburzeniami motorycznymi oraz z innymi nieprawidłowościami w rozwoju. Wykonane analizy statystyczne potwierdziły zakładaną przez autora trójczynnikową strukturę skali, wzdłużną skalarną niezmienną pomiarową, wysoki poziom stabilności (test-retest) i zgodności wewnętrznej oraz adekwatną trafność zewnętrzną narzędzia.

Słowa kluczowe: zaburzenia neurorozwojowe, wsparcie, adaptacja narzędzia diagnostycznego

Wprowadzenie

Zaburzenia neurorozwojowe to grupa nieprawidłowości w rozwoju o neurobiologicznych uwarunkowaniach. Najczęściej diagnozowane są w dzieciństwie i charakteryzują się deficytami, które utrudniają funkcjonowanie indywidualne, społeczne, szkolne, a później także zawodowe. Zakres i głębokość deficytów różni się i może obejmować szereg nieprawidłowości dotyczących zarówno rozwoju motorycznego, jak i intelektualnego, emocjonalnego oraz społecznego (American Psychiatric Association, 2015). Zgodnie z klasyfikacją Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), do zaburzeń neurorozwojowych zalicza się: spektrum

autyzmu, zespół deficytu uwagi i nadpobudliwości ruchowej, niepełnosprawność intelektualną, zaburzenia w komunikowaniu się, specyficzne zaburzenia uczenia się oraz zaburzenia motoryczne.

Jednym z kluczowych czynników dobrej jakości terapii i edukacji dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi jest współpraca specjalistów z rodzicami (Lindsay i in., 2016; Marshall, Mirenda, 2002). Rodzina dziecka z zaburzeniami rozwoju po otrzymaniu diagnozy znajduje się w trudnej sytuacji. Zarówno sam fakt wykrycia niepełnosprawności u dziecka, jak również późniejsze, codzienne funkcjonowanie rodziny mogą stanowić źródło silnego stresu (Craig i in., 2016). Zmaganie się z kryzysem emocjonalnym, jakiego doświadczają rodzice, wiąże się z pokonywaniem jego kolejnych faz – szoku, rozpacz, pozornego przystosowania się i w efekcie konstruktywnego przystosowania się do sytuacji (Twardowski, 2008; Sekułowicz, 2007). W zależności od etapu radzenia sobie z trudnościami, na którym znajduje się rodzina, wymaga ona zróżnicowanych form wsparcia, dedykowanych zarówno rodzicom, jak i rodzeństwu osób z niepełnosprawnością. W szczególnie trudnej sytuacji znajdują się matki, gdyż to zwykle na nich spoczywa największy zakres odpowiedzialności za proces wychowania i rehabilitacji dziecka (Barłóg, 2019; Tomczyszyn, 2018). Znaczne obciążenia dotyczą jednak wszystkich członków rodziny, gdyż niepełnosprawność dziecka jest czynnikiem zakłócającym równowagę i funkcjonowanie całego systemu rodzinnego.

Trudne doświadczenia, które są udziałem rodziny, wpływają na zmiany w relacjach pomiędzy małżonkami, a także kształtowanie postaw rodzicielskich, które cechuje często nadopiekuńczość wobec dziecka i ograniczanie jego autonomii, a z drugiej strony nadmierny dystans i niekiedy odtrącenie. Rodzice są zagubieni w nieznanym dla nich sytuacji i często mają problemy z realną oceną możliwości i ograniczeń dziecka, co utrudnia rozwijanie jego samodzielności (Kościółek, Wolska, 2018; Myśliwczyk, 2017; Marmola, 2015).

Warunkiem przywrócenia homeostazy jest reorganizacja życia rodzinnego, a w szczególności kształtowanie pozytywnych więzi pomiędzy poszczególnymi osobami w rodzinie (Twardowski, 2012). Proces pomyślnej adaptacji do niepełnosprawności dziecka, dokonywanie pozytywnych zmian zależą od osobistych zasobów rodziców i wiążą się przede wszystkim z zaangażowaniem w planowanie i realizowanie celów, poczuciem własnej skuteczności oraz wysokim poziomem nadziei podstawowej, rozumianej jako przekonanie o uporządkowaniu i sensowności świata oraz jego przychylności ludziom (Byra, Parchomiuk 2018). W tym kontekście istotnym celem oddziaływań terapeutycznych jest upelnomocnienie rodziców, rozumiane jako zmiany w relacjach pomiędzy rodziną a otoczeniem społecznym, dostrzeżenie odpowiedzialności za własne sprawy i zwiększenie kompetencji rodziców, co wiąże się z samodzielnym zaspokajaniem potrzeb i osiąganiem zamierzonych celów (Twardowski, 2012; Kwaśniewska, 2007; Willis i in., 2019). Aby osiągnąć te cele, konieczne jest zapewnienie wysokiej jakości współpracy z rodzicami, co pozwoli na udzielanie właściwego do potrzeb wsparcia i profesjonalnej pomocy (Skórczyńska, 2006).

W poprzednich dziesięcioleciach, w okresie dominacji modelu medycznego w rehabilitacji, pacjent postrzegany był jako odbiorca usług, które proponowali i realizowali wykwalifikowani profesjonaliści (Twardowski, 2012). Wszelkie decyzje były

podejmowane przez specjalistów, a od rodziców oczekiwano dostosowania się do wyznaczonych przez nich celów i metod działania. Z czasem, wraz z rozpowszechnieniem się społecznego modelu niepełnosprawności, zmienił się stosunek do udziału rodziców w rehabilitacji. Zaczęto dostrzegać zasoby tkwiące w rodzinie i możliwości ich wykorzystania w procesie terapii dziecka. Rodzina zaczęła być spostrzegana jako ważne, a niekiedy podstawowe ogniwo oddziaływań terapeutycznych i edukacyjnych, warunkujących ich efektywność (Dale, 2009; Azad i in., 2018).

Przyjmując, w myśl podejścia ekologicznego, że rodzina jest podstawowym środowiskiem rozwoju i wychowania dziecka, należy uwzględnić jej podstawowe cechy w planowaniu i realizowaniu oddziaływań pomocowych, co pozwoli na reagowanie zarówno na potrzeby dziecka, jak i całej rodziny. Współpraca specjalistów z rodzicami umożliwia rozpoznawanie potrzeb, aktywizowanie i dynamizowanie rozwoju dziecka w obu kontekstach środowiskowych (Kwaśniewska, 2007; Beveridge, 2005). Profesjonaliści dzielą się z rodzicami swoją wiedzą i doświadczeniem, aby zwiększyć kompetencje matek i ojców oraz nauczyć ich metod pracy z dzieckiem. Pełnią oni funkcję konsultantów i instruktorów dla rodziny. Rodzice natomiast przekazują wiedzę o dziecku, jego potrzebach, możliwościach rodziny. Są postrzegani jako istotny element procesu wspierania rozwoju dziecka, a ich zaangażowanie i uczestnictwo wpływa pozytywnie na efektywność oddziaływań terapeutycznych i edukacyjnych (Kaiser, Roberts, 2012; Dale, 2009; Christenson, 2004).

Podejście zorientowane na rodzinę zakłada partnerskie relacje pomiędzy członkami procesu wspomagania. Do najważniejszych założeń koncepcji możemy zaliczyć:

- przekonanie o silnym wpływie interakcji pomiędzy rodzicami a dziećmi na osiągnięcia rozwojowe dzieci;
- respektowanie prawa rodziców do podejmowania decyzji w sprawach dotyczących dziecka;
- pogląd, że optymalny rezultat oddziaływań zależy w dużej mierze od wspomagania rozwoju dziecka w rodzinie;
- doskonalenie umiejętności rodziców w pracy z dzieckiem pozwala im zwiększyć poczucie kompetencji rodzicielskich (Skórczyńska, 2006).

Partnerstwo pomiędzy rodzicami, terapeutami i nauczycielami stanowi jeden z podstawowych warunków skuteczności oddziaływań terapeutycznych, pozwala na generalizowanie efektów terapii i podtrzymanie rozwiniętych u dziecka umiejętności czy sprawności (Kwasiborska-Dudek, 2020). Partnerska współpraca specjalistów z rodzicami jest bardzo ważnym aspektem wpływającym również na upęłnomocnienie rodzin dzieci z niepełnosprawnością. W procesie upęłnomocnienia rodziców uruchamiane zostają zasoby i siły rodziny w celu samodzielnego pokonywania występujących trudności. Elementy upęłnomocnienia to przede wszystkim: poczucie skuteczności, poczucie możliwości decydowania o osobie, przekonanie o wartości własnych działań, możliwość zaspokajania własnych potrzeb, umiejętność korzystania z dostępnych zasobów, rozumienie otoczenia społecznego i wiara w możliwość wpływania na nie, aktywność i zaangażowanie, a także zdolność do występowania we własnym imieniu (Twardowski, 2012, s. 286–287). Rozwój tych umiejętności jest stopniowy

i odbywa się poprzez wspieranie rodziców w procesie wychowania i terapii dziecka. Aby go osiągnąć, konieczne jest pozytywne nastawienie specjalistów do idei uppełnomocnienia, a także podjęcie działań na rzecz jej realizacji w partnerskiej relacji (Twardowski, 2012).

Jednakże, jak obrazują to badania, relacje o charakterze partnerskim pomiędzy rodzicami, terapeutami i nauczycielami nie są standardem w oddziaływaniach wspierających (Jacobs i in., 2016). Rodzice, pomimo gotowości, w niewielkim stopniu uczestniczą w zajęciach terapeutycznych, a otrzymywane wsparcie często oceniają jako niewystarczające. Również samodzielne decyzje rodziców nie zawsze są akceptowane przez specjalistów. System wsparcia rodziny jest niedostateczny, konieczne jest w szczególności otwarcie się na dialog i nawiązanie partnerskich relacji, zamiast wychodzenie z pozycji autorytetu (Barłóg, 2019; Żyta, Ćwirynkało, 2015).

W kontekście powyższych rozważań istotna jest diagnoza zadowolenia rodziców ze współpracy ze specjalistami, a w szczególności ze stosowanych przez nich praktyk związanych z uppełnomocnieniem rodziców. W Polsce, jak do tej pory, brakowało stosownych narzędzi diagnostycznych, które by temu służyły. Celem artykułu jest przedstawienie procesu adaptacji oraz zaprezentowanie właściwości psychometrycznych Enabling Practices Scale (Skali Praktyk Włączających) autorstwa Iana Dempseya (1995) z Uniwersytetu Newcastle.

Enabling Practices Scale (EPS)

EPS została opracowana jako narzędzie do pomiaru stosowanych praktyk wspomagających i wzmacniających rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Dempsey, 1995), ale z powodzeniem może być wykorzystywana w badaniach z udziałem rodziców dzieci z innymi zaburzeniami neurorozwojowymi. Istotnym założeniem przy konstruowaniu narzędzia było wsparcie skoncentrowane na rodzinie. Wzmocnienie jest tu rozumiane jako proces, w którym rodzice dzieci z niepełnosprawnością przejmują kontrolę nad swoim życiem i uzyskują krytyczne zrozumienie swojego otoczenia.

Narzędzie składa się z 24 twierdzeń dotyczących tego, w jakim stopniu – zdaniem rodzica – zespół profesjonalistów stosuje się do praktyk wspomagających i upodmiotawiających. Respondenci ustosunkowują się do każdego stwierdzenia na 5-stopniowej skali. Każdorazowo rodzic ocenia cały zespół. Poszczególne twierdzenia dotyczą m.in.: poszanowania przez zespół wartości ważnych dla rodziny; poczucia, że jest się równorzędnym partnerem; otwartości na sugestie ze strony rodzica; troski wyrażanej przez zespół o dziecko i rodzinę; współpracy przy tworzeniu programu dla dziecka; poczucia, że wskazówki i sugestie zespołu są możliwe do wykonania i przynoszą pożądane rezultaty.

Na podstawie badań przeprowadzonych z udziałem 127 rodziców dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną wyodrębniono następujące czynniki: poczucie komfortu w relacji (*comfort with relationship*), współpraca (*collaboration*), autonomia rodziców (*parental autonomy*). Wartość współczynnika alfa Cronbacha dla nich wyniosła odpowiednio: 0,93; 0,85 i 0,70. Z kolei w badaniach M. Cartera, C. Kemp i N. Sweller (2017) z wykorzystaniem EPS, przy udziale 128

rodzin dzieci z niepełnosprawnością, nie potwierdzono takiej struktury czynnikowej, uzyskując alternatywną: komfort i wzajemność (*comfort and reciprocity*), autonomia (*autonomy*) i wsparcie (*support*). Autorzy potwierdzają użyteczność narzędzia w zakresie oceny usług związanych z upodmiotowieniem rodziny osoby z niepełnosprawnością, jednocześnie postulując dalsze badanie jego właściwości psychometrycznych. EPS nie służy do oceny konkretnego specjalisty, ale całego zespołu, co może być przydatne przy ewaluacji działania fundacji, stowarzyszenia, szkoły albo oceny kompleksowego programu (projektu) skierowanego do rodzin z dzieckiem z zaburzeniami neurorozwojowymi.

Opracowanie polskiej wersji skali

Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki (DEC-2018/02/X/HS6/02306). Przed przystąpieniem do prac translatorskich i – w dalszej kolejności – badań empirycznych, uzyskano zgodę Dempseya na dokonanie polskiej adaptacji narzędzia. Postarano się również o zgody autorów polskich wersji kwestionariuszy i skal wykorzystywanych w ocenie trafności zewnętrznej adaptowanego narzędzia. Projekt uzyskał aprobatę Komisji Bioetycznej. Proces adaptacji obejmował opisane poniżej działania. Poszczególne pozycje narzędzia, wraz z instrukcją, przełożono z języka angielskiego na polski przy udziale trzech niezależnych tłumaczy z doświadczeniem w zakresie przekładania tekstów o tematyce psychospołecznej. Na podstawie uzyskanych tłumaczeń uzgodniono wersję roboczą skali, która poddana została tłumaczeniu zwrotnemu na język angielski (procedura backtranslation) przez dwóch niezależnych tłumaczy, którzy ustalili wersję zwrotną w języku oryginału. Następnie przygotowano drugą polską wersję roboczą skali, na podstawie tłumaczenia i tłumaczenia zwrotnego, która stała się przedmiotem eksperckiej analizy jakościowej z udziałem psychologów, pedagogów specjalnych i polonisty z dobrą znajomością języka angielskiego. Po uwzględnieniu uwag przyjęto ostateczną polską wersję skali, którą wykorzystano w badaniach z udziałem rodziców dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi.

Osoby badane i procedura

W badaniach udział wzięło 334 rodziców dzieci z następującymi zaburzeniami neurorozwojowymi: spektrum autyzmu (146 przypadków), niepełnosprawnością intelektualną (33 przypadki), zespołem deficytu uwagi (13 przypadków), specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się (3 przypadki), zaburzeniami w komunikowaniu się (22 przypadki), zaburzeniami motorycznymi (43 przypadki) oraz innymi nieprawidłowościami w rozwoju (63 przypadki). O rodzaju zaburzenia stwierdzonego u dziecka informowali badani. Badania były anonimowe, a udział w nich w pełni dobrowolny. Wśród respondentów znalazły się 232 matki i 39 ojców, 63 osoby odmówiły podania płci. 172 osoby miały wykształcenie wyższe, 70 średnie, 20 zasadnicze zawodowe, 9 podstawowe lub niepełne podstawowe, 63 osoby nie udzieliły informacji na ten temat. Badani byli w wieku od 23 do 64 lat ($M = 38,4$; $SD = 6,86$). Zestawy narzędzi badawczych rozprowadzono w kopertach, z pisemną instrukcją wyjaśniającą, w jakim celu realizowany

jest projekt. Respondenci byli informowani o możliwości odstąpienia od badań w każdym momencie. Do rodziców docierano za pośrednictwem przeszkolonych terapeutów i nauczycieli, zatrudnionych w instytucjach wspierających rozwój ich dzieci (stowarzyszenia, fundacje, szkoły i przedszkola znajdujące się na terenie trzech województw: podkarpackiego, lubelskiego i śląskiego).

Analizy statystyczne

Na uzyskanym materiale przeprowadzona została analiza: (a) rzetelności (zgodności wewnętrznej w oparciu o współczynniki alfa Cronbacha oraz omega-ga); (b) zakładanej struktury czynnikowej; (c) wzdlużnej niezmienności pomiarowej; (d) stabilności longitudinalnej konstruktów latentnych (rzetelności typu test-retest: ci sami rodzice, badani po 1–2 tygodniach); (e) trafności zewnętrznej, z wykorzystaniem zmodyfikowanych polskich wersji Kwestionariusza do badania relacji między terapeutą i pacjentem F.-M. Starka (T-P) w wersji dla pacjentów (Cechnicki, Wojnar, 1997), Skali zaufania pacjent – lekarz Anderson i Dedrick (SZPL) (Krajewska-Kułał i in., 2008) oraz Kwestionariusza do pomiaru relacji terapeutycznej McGuire-Snieckus, McCabe, Catty, Hansson i Priebe (STAR-P) (Sosnowska i in., 2011) (modyfikacja polegała na zastąpieniu sformułowań „mój terapeuta/lekarz” wyrażeniami: „terapeuta/lekarz mojego dziecka”). W przypadku analizy czynnikowej wykorzystano model konfirmacyjny, ponieważ celem było potwierdzenie struktury uzyskanej już przez Dempseya (1995). W modelowaniu struktury czynnikowej oraz niezmienności pomiarowej zastosowano estymator ważonych najmniejszych kwadratów ze skorygowaną średnią i wariancją (WLSMV) oraz eliminację braków danych parami (*pairwise deletion*). Niezbędne obliczenia wykonano za pomocą pakietów: SPSS, lavaan oraz semTools. Dwa ostatnie funkcjonują w otwartym środowisku R.

Wyniki

Wykorzystując pracę tłumaczy i analizę ekspercką, przyjęto polską nazwę adaptowanego narzędzia: Skala Praktyk Włączających (SPW).

Pierwszy krok analiz obejmował weryfikację struktury czynnikowej skali SPW. W ocenie dopasowania modeli do danych uwzględnione zostały trzy miary: (a) pierwiastek ze średniego kwadratu błędu przybliżenia (*root mean square error of approximation*, RMSEA); (b) względny indeks dopasowania (*comparative fit index*, CFI) oraz (c) nienormowany indeks dopasowania (*Tucker-Lewis index*, TLI). Przyjęto (Marsh, Hau, Grayson, 2005; Yu, 2002), że model wskazujący na adekwatne dopasowanie do danych cechuje się wartościami RMSEA równymi lub mniejszymi niż 0,06 oraz wartościami CFI i TLI większymi niż 0,90. Jednocześnie o lepszym dopasowaniu modelu do danych, bardziej adekwatnym odzwierciedleniu „faktycznej” struktury czynnikowej świadczą niższe wartości współczynników RMSEA oraz wyższe wartości współczynników CFI i TLI.

Przeprowadzone analizy potwierdziły, że zakładany przez autora skali model trójczynnikowy jest stosunkowo dobrze dopasowany do danych (por. tabela 1) i lepiej odzwierciedla relacje między zmiennymi niż model zakładający

występowanie jednego czynnika ($\Delta\chi^2 = 201,817$; $\Delta df = 3$; $p < 0,001$; $\Delta CFI = -0,023$; $\Delta TLI = -0,025$; $\Delta RMSEA = 0,027$).

Tabela 1. Miary dopasowania modelu jedno- i trójczynnika testowanych w ramach konfirmacyjnej analizy czynnikowej

Model	χ^2	df	p	RMSEA	CFI	TLI	$\Delta RMSEA$	ΔCFI	ΔTLI
jednoczynnikowy	877,24	252	< 0,001	0,095	0,953	0,948	–	–	–
trójczynnika	566,61	249	< 0,001	0,068	0,976	0,973	0,027	-0,023	-0,025

Uwaga: χ^2 = test dobroci dopasowania chi-kwadrat; df = stopnie swobody; p = poziom istotności; CFI = *Comparative Fit Index*; TLI = *Tucker-Lewis Index*; RMSEA = *Root-Mean-Square Error of Approximation*; Δ = różnica

Standaryzowane ładunki czynnikowe dla wymiarów Komfortu, Współpracy i Autonomii były istotnie statystycznie różne od 0 (por. tabela 2). Średnia wielkość ładunków czynnikowych dla „Komfortu” wyniosła 0,786; dla „Współpracy” 0,818; dla „Autonomii” zaś 0,639.

Tabela 2. Standaryzowane ładunki czynnikowe (model konfirmacyjny – CFA)

Nr pozycji	Komfort		Nr pozycji	Współpraca		Nr pozycji	Autonomia	
	Ładunek	Błąd stand.		Ładunek	Błąd stand.		Ładunek	Błąd stand.
1	0,765**	0,030	13	0,643**	0,051	4	0,758**	0,038
2	0,730**	0,027	15	0,921**	0,017	10	0,264**	0,093
3	0,786**	0,023	16	0,870**	0,019	17	0,585**	0,069
5	0,873**	0,018	19	0,804**	0,017	21	0,947**	0,041
6	0,789**	0,023	20	0,854**	0,019	–	–	–
7	0,865**	0,016	–	–	–	–	–	–
8	0,810**	0,023	–	–	–	–	–	–
9	0,864**	0,018	–	–	–	–	–	–
11	0,753**	0,024	–	–	–	–	–	–
12	0,795**	0,028	–	–	–	–	–	–
14	0,800**	0,025	–	–	–	–	–	–
18	0,609**	0,040	–	–	–	–	–	–
22	0,796**	0,022	–	–	–	–	–	–
23	0,750**	0,033	–	–	–	–	–	–
24	0,807**	0,022	–	–	–	–	–	–

Uwaga: * oznacza $p < 0,05$; ** oznacza $p < 0,01$

Kolejny krok poświęcono ustaleniu rzetelności pomiaru (jego zgodności wewnętrznej) skali kwestionariusza SPW. W tym celu wykorzystano klasyczny współczynnik alfa Cronbacha (1951) oraz – niezakładający tau-ekwiwalentności

– współczynnik omega (McDonald, 1999). Obie miary wiarygodności obliczane zostaną za pomocą polichorycznej macierzy korelacji, oddającej porządkowy poziom pomiaru wskaźników (Gadermann, Guhn, Zumbo, 2012). Narzędzie może zostać uznane za rzetelne (wewnętrznie zgodne), gdy miary alfa/omega osiągną wartość przynajmniej 0,7 (DeVellis, 2012).

Analizy rzetelności konstruktu latentnego dla modelu trójczynnika okazały się satysfakcjonujące (w przypadku „Komfortu”: alfa = 0,965; omega = 0,866; w przypadku „Współpracy”: alfa = 0,897; omega = 0,873; w przypadku „Autonomii”: alfa = 0,816; omega = 0,769).

W następnym kroku zweryfikowano wzdłużną niezmienną pomiarową, będącą krytycznym założeniem każdego porównania longitudinalnych lub międzygrupowych (Millsap, 2011). Brak przynajmniej częściowej niezmienności pomiarowej uniemożliwia interpretowanie różnic występujących pomiędzy określonymi parametrami modelu między turami badań i/lub między grupami (Horn, Mcardle, 1992). Wzdłużna niezmienną pomiarowa dowodzi pomiarowej „stabilności” cechującej narzędzie. Jest więc istotnym wskaźnikiem rzetelności narzędzia badawczego.

W omawianych analizach wykorzystano podejście zaproponowane przez Dubravkę Svetinę z zespołem (2020) oraz Hao Wu i Ryne’a Estabrooka (2016), zgodnie z którym w kroku pierwszym estymuje się model konfiguracyjny (M0), w którym wszystkie parametry modelu w każdym z okresów testuje się jako niezależne od siebie. W kroku drugim estymowany jest model zakładający równość odpowiadających sobie progów twierdzeń (niezmienną progową). W ramach kroku trzeciego zakłada się dodatkowo niezmienną ładunków czynnikowych (niezmienną typu metrycznego). W kroku ostatnim estymowany zostaje model skalarny, w którym – oprócz wielkości ładunków czynnikowych oraz progów – ograniczenie równości nakłada się także na – odpowiadające sobie – średnie itemów.

Dla sprawdzenia, czy nałożone ograniczenia w znaczącym stopniu pogarszają dopasowanie modelu do danych w stosunku do modelu bez ograniczeń, uwzględniono zmianę (Δ) trzech miar: χ^2 , RMSEA oraz CFI. Przyjęto regułę, że hipoteza o niezmienności pomiarowej zostanie odrzucona, gdy spełniony zostanie któryś z trzech warunków: poziom istotności $\Delta\chi^2$ będzie mniejszy niż 0,05, $\Delta\text{RMSEA} \leq 0,01$, $\Delta\text{CFI} \geq -0,002$ (Svetina, Rutkowski, Rutkowski, 2020).

Miary dopasowania modeli testowanych w ramach wzdłużnej niezmienności pomiarowej i różnice między nimi zebrano w tabelach 3 i 4. Przeprowadzone analizy wykazały, że kwestionariusz SPW charakteryzuje się częściową skalarną inwariancją pomiarową. Do jej osiągnięcia (por. poziom istotności różnic testu chi kwadrat) niezbędne stało się uwolnienie średnich dla dwóch pozycji: numer 10 oraz 13.

Dodatkowo stwierdzono stosunkowo wysokie korelacje wzdłużne między odpowiadającymi sobie zmiennymi latentnymi (dla „Autonomii” $r = 0,87$; dla „Komfortu” $r = 0,89$; dla „Współpracy” $r = 0,89$), co świadczy o stosunkowo wysokim poziomie stabilności narzędzia.

W ostatnim kroku przeprowadzono także ocenę trafności zewnętrznej polskiej wersji skali. Zakładano pozytywne korelacje wyników ogólnych adaptowanego narzędzia z wynikami ogólnymi w STAR-P, SZPL, czynnikami Akceptacja i Profesjonalizm w T-P oraz negatywne z następującymi czynnikami

T-P: Niepewnością, Dominacją i Odrzuceniem. Korelacje wyniku ogólnego Skali Praktyk Włączających z wynikami ogólnymi w STAR-P: $r = 0,474$; $p < 0,001$; z wynikiem w SZPL: $r = 0,504$; $p < 0,001$; z T-P (Akceptacja): $r = 0,455$; $p < 0,001$; z T-P (Profesjonalizm): $r = 0,546$; $p < 0,001$; z T-P (Niepewność): $r = -0,430$; $p < 0,001$; z T-P (Dominacja): $r = -0,399$; $p < 0,001$; z T-P (Odrzucenie): $r = -0,403$; $p < 0,001$. Uzyskane wyniki potwierdziły więc trafność zewnętrzną adaptowanej skali.

Tabela 3. Miary dopasowania modeli testowanych w ramach wzdlużnej niezmienności pomiarowej

Poziom niezmienności	χ^2	df	p	RMSEA	CFI	TLI
konfiguralny	1978,40	1055	< 0,01	0,052	0,969	0,967
progowy	2025,27	1100	< 0,01	0,051	0,969	0,969
metryczny	2038,24	1123	< 0,01	0,050	0,970	0,970
skalary bez modyfikacji	2066,97	1146	< 0,01	0,050	0,970	0,970
skalary – modyfikacja 1	2063,29	1145	< 0,01	0,050	0,970	0,970
skalary – modyfikacja 2	2060,86	1144	< 0,01	0,050	0,970	0,970

Uwaga: χ^2 = test dobroci dopasowania chi-kwadrat; df = stopnie swobody; p = poziom istotności; CFI = *Comparative Fit Index*; TLI = *Tucker Lewis Index*; RMSEA = *Root-Mean-Square Error of Approximation*. Modyfikacja 1 = uwolnienie średniej pozycji numer 10. Modyfikacja 2 = uwolnienie średniej pozycji numer 13

Tabela 4. Różnice miar dopasowania modeli testowanych w ramach wzdlużnej niezmienności pomiarowej

Porównywane modele	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	$\Delta RMSEA$	ΔCFI	ΔTLI
progowy vs konfiguralny	31,105	45	0,943	-0,001	0,000	0,001
metryczny vs progowy	30,053	23	0,148	-0,001	0,000	0,001
skalary – bez modyfikacji vs metryczny	48,002	23	0,002	0,000	0,000	0,000
skalary – modyfikacja 1 vs metryczny	37,163	22	0,023	0,000	0,000	0,000
skalary – modyfikacja 2 vs metryczny	30,341	21	0,085	-0,000	0,000	0,001

Uwaga: χ^2 = test dobroci dopasowania chi-kwadrat; df = stopnie swobody; p = poziom istotności; CFI = *Comparative Fit Index*; TLI = *Tucker-Lewis Index*; RMSEA = *Root-Mean-Square Error of Approximation*; Δ = różnica

Procedura badania polską wersją skali

SPW składa się z 24 twierdzeń, do których osoba badana ustosunkowuje się na 5-stopniowej skali, gdzie: 1 – zupełnie nieprawdziwe, 2 – w dużej mierze nieprawdziwe, 3 – trochę prawdziwe, 4 – w dużej mierze prawdziwe, 5 – bardzo prawdziwe. Ogólny wynik SPW jest sumą liczb oznaczonych dla każdego twierdzenia

i maksymalnie może wynosić 120 punktów. Wyniki w podskalach uzyskuje się poprzez zsumowanie odpowiednich pozycji, zgodnie z podanym kluczem:

Komfort: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 18, 22, 23, 24

Współpraca: 13, 15, 16, 19, 20

Autonomia rodziców: 4, 10, 17, 21

Podsumowanie

Celem artykułu było opisanie procedury polskiej adaptacji Enabling Practices Scale (EPS), autorstwa Dempseya oraz przedstawienie właściwości psychometrycznych adaptowanego narzędzia. Skala Praktyk Włączających pozwala na ujęcie stosowanych przez profesjonalistów pracujących z dziećmi z zaburzeniami neurorozwojowymi (terapeutów, pedagogów, psychologów, pracowników socjalnych i nauczycieli) praktyk wspomagających i wzmacniających rodziców, w ich subiektywnej ocenie. Stwarza także możliwości praktycznej ewaluacji jakości pracy instytucji (szkoły, stowarzyszenia) bądź realizacji przedsięwzięć, np. turnusów rehabilitacyjnych. W odróżnieniu od niektórych wcześniejszych analiz (Carter i in., 2017) przeprowadzona konfirmacyjna analiza czynnikowa potwierdziła – zakładaną przez autora skali – trójczynnikową strukturę kwestionariusza.

Narzędzie daje możliwość obliczenia wyników w podskalach Komfortu, Współpracy i Autonomii. Składa się z 24 twierdzeń, jest stosunkowo krótkie, a czas jego wypełnienia nie przekracza 10 minut. Skala w polskiej adaptacji ma zadowalające właściwości psychometryczne: wysoki poziom zgodności wewnętrznej, stabilności wzdłużnej oraz trafności zewnętrznej.

Mimo obiecujących wyników warto też zasygnalizować pewne ograniczenia niniejszych badań, mających na celu adaptację skali. Próba badawcza nie miała charakteru reprezentatywnego i dominowały w niej kobiety. Jeśli chodzi o poszczególne zaburzenia neurorozwojowe, przeważali rodzice dzieci ze spektrum autyzmu (blisko 44% badanych), a w przypadku niektórych problemów w rozwoju procentowy udział rodziców był niewielki, przykładowo, rodzice dzieci z zespołem deficytu uwagi stanowili około 4% badanych, a ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się – niecały 1%. Ze względu na rozbieżne wyniki uzyskiwane przez różnych badaczy (por. np. Carter i in., 2017) w przyszłości należałoby dodatkowo zweryfikować strukturę narzędzia na większej, reprezentatywnej próbie badawczej z wykorzystaniem bardziej zróżnicowanych technik analitycznych (w tym eksploracyjnych analiz czynnikowych, eksploracyjnej analizy grafów etc.).

Bibliografia

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2015). *Neurodevelopmental Disorders : DSM-5® Selections*. American Psychiatric Association Publishing.
- Azad, G.F., Marcus, S.C., Sheridan, S.M., Mandell, D.S. (2018). Partners in School: An Innovative Parent-Teacher Consultation Model for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 28(4), 460–486, doi: 10.1080/10474412.2018.1431550

- Barłóg, K. (2019). Upewnienie rodziców dziecka z niepełnosprawnością w oddziaływaniach edukacyjno-rehabilitacyjnych. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 36, 176–191, doi: 10.4467/25439561.NP.19.053.12296
- Beveridge, S. (2005). *Children, Families and Schools. Developing partnerships for inclusive education*. London-New York: RoutledgeFalmer.
- Byra, S., Parchomiuk, M. (2018). Pozytywne zmiany w percepcji matek dzieci z niepełnosprawnością – struktura i uwarunkowania. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 30, 324–342, doi: 10.4467/25439561.NP.18.034.9872
- Carter, M., Kemp, C., Sweller, N. (2017). Construct validation of the Enabling Practices Scale. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(3), 223–229, doi: 10.3109/13668250.2016.1230182
- Cechnicki, A., Wojnar, M. (1997). Konstrukcja kwestionariusza do badania relacji między terapeutą a pacjentem psychiatrycznym. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 6, 269–276.
- Christenson, S.L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83–104, doi: 10.1521/scpq.18.4.454.26995
- Craig, F., Operto, F.F., De Giacomo, A., Margari, L., Froli, A., Conson, M., Ivagnes, S., Monaco, M., Margari, F. (2016). Parenting stress among parents of children with Neurodevelopmental Disorders. *Psychiatry Research*, 242, 121–129, doi: 10.1016/j.psychres.2016.05.016
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Dale, N. (2009). *Working with Families of Children with Special Needs: Partnerships and Practice*. London: Taylor and Francis e-library.
- Dempsey, I. (1995). The Enabling Practices Scale: The Development of an Assessment Instrument for Disability Services. *Australia & New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 20(1), 67–73.
- DeVellis, R.F. (2012). *Scale development: Theory and applications (3rd ed)*. London, New Delhi: SAGE.
- Gadermann, A.M., Guhn, M., Zumbo, B.D. (2012). Estimating ordinal reliability for likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 1–13.
- Horn, J.L., Mcardle, J.J. (1992). A practical and theoretical guide to measurement invariance in aging research. *Experimental Aging Research*, 18(3), 117–144.
- Jacobs, M., Downie, H., Kidd, G., Fitzsimmons, L., Gibbs, S., Melville, C. (2016). Mental health services for children and adolescents with learning disabilities: a review of research on experiences of service users and providers. *British Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 225–232, doi:10.1111/bld.12141
- Kaiser, A.P., Roberts, M.Y. (2012). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), 295–309, doi: 10.1044/1092-4388(2012/11-0231)
- Kościółek, M., Wolska, D. (2018). *Możliwości terapii i wsparcia osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin*. Kraków: Wydawnictwo UP.
- Krajewska-Kuślak, E., Wróblewska, K., Kruszewa, R., Szpakow, A., Kuślak, W., Baranowska, A., Jankowiak, B., Krajewska, K., Kondzior, D., Lewko, J., Łukaszuk, C., Rolka, H., Klimaszewska, K., Kowalczyk, K., Sierakowska, M., Szyszko-Perłowska, A., Van Damme-Ostapowicz, K., Jaszewski, M., Kowalewska, B., Chilińska, J., Gołębiewska, A. (2008). Ocena zaufania pacjent lekarz z zastosowaniem skali Anderson i Dedrick. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 89(3), 414–418.

- Kwasiborska-Dudek, J. (2020). Rola rodziców we wczesnej interwencji terapeutycznej ESDM (Early Start Denver Model). W: A. Prokopiak (red.), *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia* (s. 63–69). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kwaśniewska, G. (2007). Współczesne tendencje we wczesnej interwencji. W: G. Kwaśniewska (red.), *Interdyscyplinarność procesu wczesnej interwencji wobec dziecka i jego rodziny* (s. 88–93). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lindsay, G., Ricketts, J., Peacey, L.V., Dockrell, J.E., Charman, T. (2016). Meeting the educational and social needs of children with language impairment or autism spectrum disorder: the parents' perspectives. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(5), 495–507, doi: 10.1111/1460-6984.12226
- Marmola, M. (2015). Relacje w małżeństwie a postawy rodziców wobec niepełnosprawnych dzieci. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 3, 132–142.
- Marsh, H.W., Hau, K.-T., Grayson, D. (2005). Goodness of fit evaluation in structural equation modeling. W: A. Maydeu-Olivares, J.J. McArdle, R.P. McDonald (red.), *Contemporary psychometrics: A festschrift for Roderick P. McDonald* (s. 275–340). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marshall, J.K., Mirenda, P. (2002). Parent-Professional Collaboration for Positive Behavior Support in the Home. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 17(4), 216–228, doi: 10.1177/10883576020170040401
- McDonald, R.P. (1999). *Test theory: a unified treatment*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Millsap, R.E. (2011). *Statistical approaches to measurement invariance*. New York: Routledge.
- Myśliwczyk, I. (2017). (Nie)szczęśliwi rodzice – refleksje rodziców dorosłych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w rekonstrukcjach biograficznych. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 25, 55–71, doi: 10.4467/25439561.NP.17.003.8079
- Sekułowicz, M. (2007). Rodzina wobec niepełnosprawności dziecka – problemy adaptacji i funkcjonowania. W: G. Kwaśniewska (red.), *Interdyscyplinarność procesu wczesnej interwencji wobec dziecka i jego rodziny* (s. 44–59). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Skórczyńska, M. (2006). *Współczesne tendencje we wczesnej interwencji u dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych. Perspektywa edukacyjna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sosnowska, M., Prot-Klinger, K., Scattergood, M., Paczkowska, M., Smolicz, A., Ochocka, M. (2011). Relacja terapeutyczna w psychiatrii środowiskowej z perspektywy pacjenta i terapeuty. *Psychiatria Polska*, 45(5), 723–735.
- Svetina, D., Rutkowski, L., Rutkowski, D. (2020). Multiple-Group Invariance with Categorical Outcomes Using Updated Guidelines: An Illustration Using M plus and the lavaan/semTools Packages. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 27(1), 111–130, doi: 10.1080/10705511.2019.1602776
- Tomczyszyn, D. (2018). Podział obowiązków i władzy w rodzinie wychowującej dziecko z niepełnosprawnością intelektualną. *Opuscula Sociologica*, 1(23), 65–82, doi: 10.18276/os.2018.1-06
- Twardowski, A. (2008). Pomoc rodzinom dzieci niepełnosprawnych. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (s. 543–582). Warszawa: WSiP.
- Twardowski, A. (2012). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Willis, C.E., Reid, S., Elliott, C., Nyquist, A., Jahnsen, R., Rosenberg, M., Girdler, S. (2019). "It's important that we learn too": Empowering parents to facilitate participation in physical activity for children and youth with disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 26(2), 135–148, doi: 10.1080/11038128.2017.1378367
- Wu, H., Estabrook, R. (2016). Identification of Confirmatory Factor Analysis Models of Different Levels of Invariance for Ordered Categorical Outcomes. *Psychometrika*, 81(4), 1014–1045, doi: 10.1007/s11336-016-9506-0

- Yu, C. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes*. Los Angeles: University of California.
- Żyta, A., Ćwirynkało, K. (2015). Wspieranie rodzin dzieci z niepełnosprawnością – perspektywa zmiany. *Wychowanie w Rodzinie*, 11(1), 377–396, doi: 10.23734/wwr2015.377.396

POLISH ADAPTATION OF THE ENABLING PRACTICES SCALE

Abstract

The aim of this paper is to present the procedure of the Polish adaptation of Enabling Practices Scale (EPS) by I. Dempsey (1995) from the Newcastle University and to present the psychometric properties of the adapted tool (reliability, factor structure, external validity and measurement stability). The scale was developed as a tool for diagnosing the support and empowerment practices used by professionals for parents of children with intellectual disabilities, but it can also be used in research involving parents of children with other neurodevelopmental disorders. In the adaptation process, the following Polish name was adopted: *Skala Praktyk Włączających*. The research was conducted among 334 parents of children with the following neurodevelopmental disorders: autism spectrum disorder, intellectual disability, attention deficit disorder, specific learning disorders, communication disorders, motor disorders, and other developmental disorders. The statistical analyses performed confirmed the three-factor structure of the scale assumed by the author, the longitudinal scalar measurement invariance, the high level of stability (test-retest) and the internal conformity as well as the adequate external validity of the instrument.

Keywords: neurodevelopmental disorders, support, diagnostic tool adaptation

Skala Praktyk Włączających

Ian Dempsey

w polskiej adaptacji T. Gosztyły, P. Grygiela i A. Lew-Koralewicz

Skala zawiera różne twierdzenia dotyczące sposobów, w jakich specjaliści mogą współdziałać z rodzinami i je traktować. Zakreśl tę odpowiedź, która najlepiej określa, na ile prawdziwie poszczególne twierdzenia opisują sposób, w jaki specjaliści współpracują z Tobą i Twoją rodziną.

Zakreśl cyfrę, która <i>najlepiej opisuje</i> Twoją odpowiedź lub odczucia odnośnie każdego twierdzenia	Zupełnie nieprawdziwe	W dużej mierze nieprawdziwe	Trochę prawdziwe	W dużej mierze prawdziwe	Bardzo prawdziwe
Specjaliści i ja jesteśmy zgodni odnośnie tego, co jest najważniejsze w planie terapii mojego syna/mojej córki	1	2	3	4	5
Łatwo jest postępować zgodnie z radami specjalistów	1	2	3	4	5
Omawiając plan terapii mojego syna/mojej córki, specjaliści uwzględniają moją rodzinę i bliskich	1	2	3	4	5
To ja jestem osobą podejmującą najważniejsze decyzje dotyczące planu terapii mojego syna/mojej córki	1	2	3	4	5
Sugestie specjalistów dotyczące pracy z moim synem/moją córką sprawiają, że czuję się komfortowo	1	2	3	4	5
Specjaliści akceptują wartości i przekonania naszej rodziny	1	2	3	4	5
Jestem równorzędnym partnerem w relacji ze specjalistami	1	2	3	4	5
Współpraca ze specjalistami sprawiła, że czuję się bardziej kompetentna/y	1	2	3	4	5
Przy planowaniu terapii mojego syna/mojej córki dobrze się współpracuje ze specjalistami	1	2	3	4	5
Mam poczucie, że to mnie należy się największe uznanie za postępy mojego syna/mojej córki	1	2	3	4	5

Zakreśl cyfrę, która najlepiej opisuje Twoją odpowiedź lub odczucia odnośnie każdego twierdzenia	Zupełnie nieprawdziwe	W dużej mierze nieprawdziwe	Trochę prawdziwe	W dużej mierze prawdziwe	Bardzo prawdziwe
Z pomocą specjalistów jestem w stanie szybko rozwiązywać problemy	1	2	3	4	5
Sugestie specjalistów są pozytywne	1	2	3	4	5
Specjaliści zachęcają mnie do kontaktu z rodziną i bliskimi, kiedy potrzebuję rady	1	2	3	4	5
Specjalistom zależy na moim synu/mojej córce i rodzinie	1	2	3	4	5
Wsparcie specjalistów spełnia potrzeby naszej rodziny	1	2	3	4	5
Specjaliści wychodzą naprzeciw troskom i potrzebom naszej rodziny	1	2	3	4	5
To ja w największym stopniu odpowiadam za ważne zmiany w życiu mojego syna/mojej córki	1	2	3	4	5
Czuję się swobodnie, dając rady specjalistom, jeśli poproszą mnie o wsparcie	1	2	3	4	5
Stosując się do sugestii specjalistów, nauczyłam/em się, jak radzić sobie z trudnościami w mojej rodzinie	1	2	3	4	5
Specjaliści oferują pomoc w odpowiedzi na potrzeby naszej rodziny	1	2	3	4	5
Decyduję o planach terapii dla mojego syna/mojej córki	1	2	3	4	5
Specjaliści chętnie przyjmują moje sugestie	1	2	3	4	5
Czuję, że potrafię wprowadzić w życie sugestie specjalistów	1	2	3	4	5
Sugestie specjalistów dotyczące zajmowania się moim synem/moją córką w domu przynoszą dobre rezultaty	1	2	3	4	5

Copyright © 1995 Ian Dempsey
Wszelkie prawa zastrzeżone

„MORALNE ODŁĄCZANIE SIĘ” I EMPATIA ŚWIADKÓW DRĘCZENIA RÓWIEŚNICZEGO

Dokonując przeglądu literatury dotyczącej dręczenia rówieśniczego, wielokrotnie można napotkać na konkluzje dotyczące deklarowanej przez świadków chęci pomocy osobie doświadczającej przemocy rówieśniczej. Jak się jednak okazuje, obietnice te rzadko zostają przez nich urzeczywistnione i mają niewiele wspólnego z działaniem pomocowym w konkretnej sytuacji. Autorzy opracowań naukowych (Hymel, Bonanno, 2014; Machackova, Pfetsch, 2016; Tłuściak-Deliowska, 2016; Gini, Pozzoli, Thornberg, 2017, 2020) wśród istotnych czynników powstrzymujących świadków przed interwencją wymieniają między innymi wysoki poziom moralnego odłączania się i niski poziom empatii obserwatorów. Artykuł stanowi próbę ukazania roli, jaką odgrywa empatia i mechanizmy „moralnego odłączania się” świadków dręczenia rówieśniczego w obliczu wyrządzanej ofierze krzywdy. Autorka dokonała prezentacji badań własnych, które stanowią część szerszego projektu badawczego, podczas którego przeprowadziła 23 wywiady swobodne ze studentami różnych kierunków studiów. Głównym założeniem badań było poznanie predyktorów interwencji podczas dręczenia szkolnego. W opracowaniu koncentruje się na empatii i „moralnym odłączaniu się” oraz na konkretnych technikach neutralizacji, jakie stosują świadkowie w celu zaniechania interwencji wobec ofiary dręczenia rówieśniczego lub podejmowania wobec nich działań obronnych/pomocowych. Zaprezentowane wnioski stanowią istotny punkt w projektowaniu szkolnych działań profilaktycznych ukierunkowanych na kształtowanie moralności i empatii.

Słowa kluczowe: empatia, moralność, dręczenie rówieśnicze, świadkowie, bullying

Wprowadzenie

Dręczenie szkolne jest problemem wielowymiarowym. W literaturze przedmiotu analizowane jest z perspektywy personologicznej i procesualnej (Tłuściak-Deliowska, 2017). Pierwszy z obszarów odwołuje się do charakterystyki poszczególnych uczestników przemocy rówieśniczej. Koncentruje się przeważnie na czynnikach związanych z podatnością lub odpornością na dręczenie oraz na charakterystycznych cechach sprawców. W tym ujęciu uwaga badaczy oscyluje wokół diady ofiara – sprawca. Można przywołać tu szereg opracowań empirycznych ułożonych w perspektywie indywidualnej, które stały się podłożem do opracowania typologii ofiar i sprawców (Salmivalli i in., 1996; Obermann, 2011; Twemlow, Sacco, 2013). Natomiast dla podejścia procesualnego charakterystyczna jest analiza procesów grupowych, w które uwikłani są poszczególni uczestnicy. Mam tu na myśli strukturę grupy, więzi międzyludzkie, normy grupowe czy klimat społeczny szkoły, w której dochodzi do dręczenia. Takie holistyczne pojmowanie fenomenu dręczenia rówieśniczego,

uwzględniające zarówno indywidualne predyspozycje i właściwości jednostek, jak i kontekst społeczno-kulturowy, zmienia optykę patrzenia na samo zjawisko przemocy rówieśniczej, a zarazem inicjuje potrzebę badań uwzględniających powyższe konteksty. Przekłada się to również na planowanie działań wychowawczych i profilaktycznych realizowanych w placówkach wychowawczych i resocjalizacyjnych.

Prezentowane opracowanie podkreśla znaczenie empatii oraz moralności świadków podczas interwencji w sytuacji dręczenia rówieśniczego. Odnosząc się do samej definicji, można uznać dręczenie za działanie niemoralne, akt instrumentalny, którego celem jest wyrządzenie krzywdy, szkody innej osobie (rzadziej) grupie osób, a jednocześnie zdobycie innych korzyści w postaci np. uznania, prestiżu czy podniesienia własnego statusu społecznego w grupie. Tę niemoralną intencję podkreślał już w swojej definicji twórca koncepcji bullyingu – Olweus (2003), zwracając uwagę na znaczenie trzech wymiarów, tj. powtarzalności, nierównowagi sił między sprawcą a ofiarą oraz intencjonalności działań przemocowych.

Możemy więc wnioskować o niemoralności zachowań sprawców bullyingu chcących uzyskać korzyści ze stosowania przemocy rówieśniczej. Jakie znaczenie ma jednak moralność w perspektywie zachowań świadków dręczenia? Jak potwierdzają badania (Salmivalli i in., 1996; Hawkins, Pepler, Craig, 2001) jedynie 19% świadków dręczenia rówieśniczego podejmuje interwencję w postaci przeciwstawienia się, jawnej obrony ofiary czy udzielenia jej wsparcia, podczas gdy deklaruje ją aż 80% badanych. Nieprawdziwe wydaje się twierdzenie, iż świadkowie nie podejmują działań, ponieważ uznają dręczenie za zachowanie moralne. Co więcej, okazuje się, że brak reakcji nie jest też (na zasadzie prostego, liniowego związku) zależny od niskiego poziomu moralności świadków, którzy świadomie przyczyniają się do dręczenia, popierając stanowisko sprawców. Świadkowie bowiem, mimo przekonania o niemoralności bullyingu oraz posiadania normy dotyczącej pomocy osobie doznającej cierpienia, nie stają w jej obronie. Jak podają badacze (Hymel, Bonanno, 2014; Gini, Pozzoli, Thornberg, 2020), za ten stan rzeczy odpowiedzialne jest (indywidualne i grupowe) „moralne odłączanie się” świadków w sytuacji dręczenia oraz stosowanie przez nich technik neutralizacji, mających na celu zachowanie pozytywnego obrazu własnej osoby.

Moralność i empatia a dręczenie rówieśnicze

Rozpoczynając rozważania na temat rozwoju moralnego, należałoby odwołać się do jednej z kluczowych koncepcji, ułożonej w podejściu poznawczo-rozwojowym. Zgodnie z ujęciem Kohlberga znaczącą rolę w procesie rozumowania moralnego odgrywa perspektywa społeczno-moralna. Autor pojmuje rozumowanie moralne jako „specyficzny punkt widzenia, z którego dana osoba spostrzega społeczne fakty i określa społeczno-moralne wartości (Czyżowska i in., 2013, s. 117). Twórca tej koncepcji wyróżnił trzy poziomy rozwoju moralnego, a każdemu z nich przypisał inną perspektywę społeczno-moralną funkcjonowania jednostki. Perspektywa indywidualna (egocentryczna) jest charakterystyczna dla poziomu przedkonwencjonalnego, na którym działania jednostki sprowadzają się do przestrzegania obowiązujących zasad w celu uniknięcia kary lub zdobycia określonych korzyści. Drugiemu poziomowi (konwencjonalnemu) odpowiada perspektywa

członka danej społeczności. Zachowanie jednostek na tym poziomie jest podporządkowane sprawnemu odgrywaniu ról społecznych (np. rola kolegi, rola ucznia). Funkcjonowanie na poziomie konwencjonalnym cechuje przekonanie, że stosowanie się do określonych zasad jest pomocne we właściwym funkcjonowaniu całego systemu społecznego. Trzeci, postkonwencjonalny poziom rozwoju moralnego wiąże się natomiast z prospołecznym punktem widzenia. Przestrzeganie zasad stanowi element umowy społecznej. Jest ono ściśle związane z przekonaniem o istnieniu uniwersalnych zasad etycznych, do których przestrzegania jednostka jest zobowiązania mimo zmiennych okoliczności (Czyżowska i in., 2013).

Mimo niewątpliwego wkładu Kohlberga w rozwój psychologii moralności, zaproponowana koncepcja rozumowania moralnego spotkała się z krytyką innych badaczy (por. Gilligan, 1982; Rest i in., 1999). Kluczowym argumentem przez nich podnoszonym jest zawężenie moralności jedynie do myślenia moralnego, z pominięciem sił motywacyjnych i uczuć empatycznych. W latach 90. XX w. badacze zaczęli dostrzegać także istotne znaczenie emocji (tj. empatii, poczucia winy, wstydu) w regulowaniu funkcjonowania moralnego (Żylicz, 2012, s. 78). Propagatorem takiego podejścia był Hoffman (2006). Autor argumentuje, iż „abstrakcyjnym zasadom, których uczymy się w «chłodnym» kontekście spotkań z wychowawcą lub kaznodzieją, właściwie brak siły motywacyjnej. Zasluga empatii, forma jej współdziałania z zasadami moralnymi, polega na transformacji ich (zasad moralnych) do prospołecznego «gorącego» działania. Nasycenie poznania emocjami wynikającymi z empatii przydaje mu siły motywacyjnej” (Hoffman, 2000; za: Stach, 2012, s. 36). W ujęciu Hoffmana struktura moralna to zatem „sieć uczuć empatycznych, reprezentacji poznawczych i motywów. Jest ona złożona z zasad moralnych, norm, reguł, poczucia dobra i zła, poczucia popełnionego występkę oraz obrazów własnych działań, które pomogły lub skrzywdziły innych, samooskarżeń i poczucia winy” (Hoffman, 2006 za: Szafrńska, 2017, s. 2). Autor koncepcji podkreśla też silny związek między uczuciami empatycznymi, a kształtowanymi na drodze socjalizacji wartościami: troski i sprawiedliwości. Podaje, iż w wyniku tego procesu sądy moralne dotyczące nas samych lub drugiego człowieka są uwarunkowane regułami sprawiedliwości i troski, które są silnie związane z empatią.

Hoffman uznaje empatię za zjawisko wielowymiarowe, definiując ją jako „reakcję uruchamianą przez oznaki cierpienia pochodzące zarówno od ofiary, jak i sytuacji, w jakiej się znajduje. Jak już wspomniano, reakcje empatyczne ściśle wiążą się jednak z kognitywnymi procesami empatycznymi. „Owe połączenie komponentów – emocjonalnego i poznawczego umożliwia jednostce adekwatne, a więc odpowiednie do danej sytuacji reagowanie na cierpienie drugiego człowieka, okazywanie mu współczucia i niesienie pomocy” (Kaźmierczak, Płopa, Retkowski, 2007, s. 10). Autorzy łączą empatię z aktywnym zainteresowaniem drugim człowiekiem, przez co rozumieją „specyficzne ukierunkowanie na innych ludzi, które prowadzi do określonych działań służących poprawie ich dobrostanu, jednocześnie usprawniając indywidualne funkcjonowanie społeczne” (Kaźmierczak, Płopa, Retkowski, 2007, s. 10). Z umiejętnością empatyzowania z innymi wiążą oni zachowania altruistyczne, które charakteryzuje tendencja do udzielania pomocy innym.

Przywołane spojrzenie na kwestie moralności i empatii może mieć znaczenie dla planowania działań wychowawczych i profilaktycznych w kontekście

interwencji świadków podczas obserwowania dręczenia rówieśniczego. Być może pomocne byłoby wdrożenie do profilaktyki treningu wnioskowania moralnego i kształtowanie postaw empatycznych w sytuacjach dręczenia. Z badań (Gini i in., 2007; Thornberg, Jungert, 2014; Machackova, Pfetsch, 2016, Gini, Pozzoli, Thornberg, 2017) bowiem wynika, że moralność i empatia stanowią istotne czynniki podejmowania lub zaniechania działań pomocowych. Autorzy podkreślają istotność mechanizmów indywidualnego i grupowego „moralnego odłączania się” oraz związanych z nimi technik neutralizacji, jakie stosują świadkowie.

Odwołując się do koncepcji „moralnego odłączania się” (ang. *moral disengagement*) Bandury (1999), jednostka jest w stanie uzasadnić własne nienormatywne zachowanie, bazując na istniejących okolicznościach. Innymi słowy: bierny świadek dręczenia rówieśniczego w sytuacji nieudzielenia pomocy osobie doznającej krzywdy, mimo iż posiada normę wyrażającą się w dezaprobach zachowań przemocowych oraz nakazującą udzielenie wsparcia ofierze, w większości przypadków nie czyni tego. W takiej sytuacji często towarzyszy mu poczucie winy, wstyd czy inne negatywne emocje, wywołujące dyskomfort (Pozzoli, Gini, 2010). Starając się nie dopuścić do autodeprecjacji i chcąc pozbyć się negatywnych odczuć, stosuje różnego rodzaju techniki uzasadniające własne postępowanie. W związku z powyższym „moralne odłączanie się” należy rozumieć jako postępowanie niezgodne ze standardami moralnymi oraz stosowanie (w sytuacji dręczenia rówieśniczego) praktyk/działań prowadzących do popełniania czynów niemoralnych, jednocześnie bez uszczerbku na samoocenie i poczuciu winy sprawcy.

Bandura (1999) wymienia tu osiem mechanizmów „moralnego odłączania się”: uzasadnienie moralne (*moral justification*), łagodzące porównania (*advantageous comparison*), rozproszenie odpowiedzialności (*responsibility diffusion*), przeniesienie odpowiedzialności (*displacement of responsibility*), eufemistyczne określenia (*euphemistic labeling*), dehumanizacja ofiary (*dehumanization*), obwinianie ofiary (*victim-blaming*), zniekształcenie konsekwencji (*distortion of consequences*) (Bandura, 2007, s. 151; Obermann, 2011, s. 241). Uzasadnienie moralne to proces wyjaśniania własnego zachowania jako służącego ważnym społecznie celom. Łagodzące porównania (kontrastowe zestawienia) własnych niegodziwych czynów z bardziej agresywnymi zachowaniami innych osób pozwalają ocenić, że nasze działanie nie wydaje się aż tak krzywdzące. Dwie z technik odnoszą się do poczucia odpowiedzialności za dręczenie rówieśnicze. Obermann (2011, s. 241) wyjaśnia, że dyfuzja odpowiedzialności ma miejsce w przypadku, gdy uczestnicy twierdzą, iż są jedynie częścią większej grupy, systemu i nie mają realnego wpływu na to, co się w nim dzieje. Drugą techniką jest przeniesienie odpowiedzialności na inne osoby bądź okoliczności. Z dehumanizacją wiąże się pozbawienie ofiary cech ludzkich. Strategia ta daje przyzwolenie oprawcy na niewłaściwe zachowanie. Kolejną techniką jest obwinianie ofiary za bycie obiektem dręczenia. Aby zneutralizować własne poczucie winy, sprawcy lub świadkowie przypisują winę ofierze, argumentując przemoc prowokacją, niewłaściwym zachowaniem czy postawą osoby poddawanej dręczeniu.

Na kwestię redukcji dysonansu poznawczego ujawniającego się w sytuacji popełnienia przestępstwa, a tym samym stosowanie technik neutralizacji przez sprawcę przestępstwa zwrócili uwagę Sykes i Matza (1957). Wyłonione przez

twórców techniki neutralizacji osłabiają bowiem moc obowiązywania normy moralnej lub prawnej naruszanej przez jednostkę. Normy prawne są więc „rozmiękczone”, „omijane”, jednak nie są jawnie negowane przez sprawców (Wypler, 2013, s. 32). Techniki neutralizacji „przyczyniają się do zaangażowania jednostki w działania przestępcze, modyfikacji obrazu samego siebie, a także stworzenia własnej interpretacji reakcji otoczenia” (Siemaszko, 1993; za: Sikorska, 2016, s. 148).

Sykes i Matza (1957) wyróżnili pięć technik neutralizacji (por. Sikorska, 2016; Wypler, 2013; Siemaszko, 1993; Sykes, Matza, 1957):

1. Kwestionowanie odpowiedzialności – sprawca działania zaprzecza intencjonalności swojego zachowania, tłumacząc je działaniem sił zewnętrznych (tj. nieszczęśliwy zbieg okoliczności, trudne dzieciństwo, zaburzenia, trudna sytuacja życiowa).
2. Kwestionowanie szkody – technika, w której sprawca podważa zależność między popełnionym przez niego czynem a szkodą, jaką poniosła ofiara jego działania.
3. Kwestionowanie ofiary – służy pomniejszeniu, podważeniu roli ofiary. Sprawca neutralizuje swoje zachowanie, argumentując je chęcią zemsty za wcześniej wyrządzone krzywdy, rewanzem, odpłatą. W innym znaczeniu ofiara jest kwestionowana, gdy trudno ją zidentyfikować. Wtedy sprawca całkowicie zaprzecza jej istnieniu.
4. Potępienie potępiających – sprawca czynu prezentuje siebie jako przeciętnego uczestnika społeczeństwa, podkreślając, że każdy jego członek dopuszcza się podobnych zachowań (tzn. postępuje niemoralnie, nieuczciwie). Neutralizacja zachowania niemoralnego następuje także wtedy, gdy dane zachowanie pojawia się z dużą częstotliwością i wtedy jego negatywny charakter przestaje być oczywisty.
5. Odwołanie się do wyższych racji – jednostka usprawiedliwia swoje zachowanie koniecznością dokonania wyboru, poświęceniem jednego dobra w imię drugiego (narusza jedną normę, by chronić inną). Jej racje mają oczywiście charakter subiektywny.

Stosowanie wymienionych technik neutralizacji zachowań niemoralnych prowadzi do stosowania samousprawiedliwień, a tym samym podejmowania zachowań zgodnych z przekonaniem o adekwatności i moralności własnego działania.

Na istotne znaczenie wielowymiarowego konstruktu „moralnego odłączenia się” oraz na stosowane strategie neutralizacji przez świadków dręczenia rówieśniczego zwrócili uwagę m.in.: Obermann (2011), Thornberg, Jungert (2014), Gini, Pozzoli, Thornberg (2017). Okazuje się bowiem, iż niezaangażowani (obojętni) świadkowie mają istotnie wyższy poziom „moralnego odłączenia się” w porównaniu z obrońcami ofiar i świadkami z poczuciem winy. Również outsiderzy wykazują znacząco wyższy poziom odłączenia niż obrońcy ofiar. Ciekawy model motywacji do podejmowania interwencji zaprezentowali Thornberg i Jungert (2014). Autorzy poza „moralnym odłączaniem się” świadków zwrócili uwagę na emocje przez nich przeżywane, poczucie krzywdy, relacje między ofiarą i świadkiem oraz poczucie własnej skuteczności. Dane empiryczne wskazują również na związek między indywidualnym i grupowym „moralnym odłączaniem się”. Jak się okazuje, wycofanie i „moralne odłączanie się” świadków poprzez odczuwany dyskomfort i moralne cierpienie miało negatywny wpływ na obronę oraz znaczący wpływ na bierne postawy pozostałych obserwatorów.

Co więcej, badacze podają, że na wzmocnienie tych postaw znacząco wpływa grupowe „moralne odłączanie się” (Gini, Pozzoli, Thornberg, 2017).

Metodologia badań

W badaniu zastosowano procedury sekwencyjnego badania mieszanego. Celem tego była dyrektywa metodologiczna zakładająca rekonesans badawczy (Miński, 2017). „Strategie mieszane wykorzystuje się do integrowania danych pozyskanych przy zastosowaniu strategii jakościowej i ilościowej” (Craswell, 2013, s. 39). Istotnym aspektem badania było rozpoznanie zasadności prowadzenia badań ilościowych w kolejnych etapach projektu badawczego.

W artykule zaprezentowano pierwszy etap projektu, którego celem uczyniono identyfikację czynników determinujących interwencję lub jej zaniechanie podczas dręczenia rówieśniczego. Uwaga badaczki skoncentrowana była na czynnikach motywujących badanych do obrony i pomocy ofierze oraz czynnikach hamujących interwencję wobec ofiary dręczenia. Przedmiotem badań podczas tego etapu były przeszłe doświadczenia studentów w roli świadka dręczenia rówieśniczego.

W projekcie badawczym badaczka posłużyła się wywiadem swobodnym ukierunkowanym. Dyspozycje zawarte w wywiadzie oscylowały wokół zagadnień dotyczących podejmowania przez badanych interwencji, opisu podejmowanych działań interwencyjnych, motywów działania oraz przeżywanych emocji.

W badaniu wzięło udział 23 studentów (18 kobiet i 5 mężczyzn) studiów stacjonarnych i niestacjonarnych różnych kierunków studiów. W czasie prowadzenia wywiadów osoby badane były w wieku 20–41 lat. Uczestnicy zostali pozyskani do badań na podstawie ochotniczych zgłoszeń, zostali poinformowani o pełnej anonimizacji wywiadu oraz wyrazili zgodę na udział w badaniu. Indywidualne wywiady trwały od 30 minut do 1,5 godziny. Dane zostały zapisane w postaci nagrania audio oraz poddane transkrypcji. Następnie w zespole badawczym dokonano analizy problemowej wywiadów. „Wyłoniono pojęcia i kategorie przyczyniające się do pogłębionego i kontekstowego spojrzenia na podejmowanie lub zaniechanie interwencji” (Walczak-Człapińska, 2019, s. 149).

Techniki neutralizacji i empatia jako istotne czynniki motywacyjne w działaniach świadków dręczenia rówieśniczego

Materiał empiryczny został przedstawiony w odniesieniu do procesu „moralnego odłączania się” i uwzględniał poszczególne techniki neutralizacji. Założeniem autorki jest wyłonienie i opisanie mechanizmów „moralnego odłączania się” i technik neutralizacji, jakie stosują świadkowie, by usprawiedliwić zaniechanie interwencji. Uwaga badaczki koncentrowała się również na opisanu i analizie przejawów empatii, które motywują badanych do udzielenia wsparcia ofierze. Warto na wstępie podkreślić, że niewielu z moich badanych przyznało się do podjęcia działań interwencyjnych w sytuacji przemocowej, co potwierdza dotychczasowe dane badaczy uzyskane podczas analizy tej problematyki. Podczas analizy doświadczeń badanych autorka zwraca uwagę na istotność empatyzowania z ofiarą, traktując empatię jako jeden z konstruktów moralności.

Technikami, które najczęściej pojawiały się w wypowiedziach badanych osób, były: **rozproszenie i przemieszczenie odpowiedzialności**. Badani podkreślają kluczowe znaczenie grupy, w której odbywa się dręczenie. Sytuują siebie w roli „jednego z wielu” uczestników, jedynie obserwatorów, którzy bezpośrednio nie uczestniczą w dręczeniu. Nie dostrzegają tym samym znaczącej roli, jaką odgrywają oni oraz pozostali uczestnicy „spektaklu” w krzywdzeniu innych. Jedna z badanych podaje:

*Ja nie brałam w tym udziału, tylko obserwowałam (...) to było w obecności klasy, mieli uciechę, że zabawiają się kosztem drugiego, a drugi się boi, krzyczy (...) a inne osoby nie próbowały mu pomóc, niektórzy się śmiali, niektórzy z boku stali (J., II r. uz.)
(...) ta sytuacja z uczniem zamkniętym w magazynku była w obecności całej klasy i nikt nie zareagował (K., II r. uz.)*

Badani wyjaśniając własne postępowanie, odwoływali się do techniki przemieszczenia/przeniesienia odpowiedzialności na innych. Z ich wypowiedzi wynika, iż uzasadniają brak własnej interwencji zaniechaniem ze strony osób, skądinąd powołanych do zapobiegania krzywdzeniu dzieci – nauczycieli i rodziców. W przytoczonych fragmentach rozmów świadkowie podkreślali także unikowe strategie, jakie stosują nauczyciele (np. „przemykanie oka”, „to nie moja sprawa”). Badani wyjaśniają brak reakcji ze strony dorosłych neutralizowaniem przez nich samych sytuacji dręczenia. Wskazują bowiem, że być może nic niemoralnego, niewłaściwego się nie dzieje. Jak podkreślali uczestnicy badań, gdyby było inaczej, dręczenie spotkałoby się z jasną reakcją ze strony opiekunów. Młodzi ludzie w pewnym momencie sami zaczynają traktować dręczenie jako naturalną składową rzeczywistości szkolnej.

*(...) my nic nie robiliśmy (...) nie pamiętam również takich sytuacji ze strony nauczycieli (B., III r.)
(...) mieliśmy wychowawcę historyka w tej mojej matematycznej klasie, no i A. mówiła do niego, że jej dokuczają, ale on przemykał na to oko i on wiedział (Kr., II r.)
Nauczyciel powiedział, że to nie jest jego sprawa (J., II r.)
Ja osobiście nie wierzę, że nauczyciele nie widzą takich sytuacji, raczej nie chcą ich widzieć (M., I r.)*

Kolejną techniką prowadzącą do „moralnego odłączania się” świadków są **łagodzące porównania** dręczenia rówieśniczego do dobrej zabawy, żartów lub niemal codziennej sytuacji życia szkolnego.

*Mogliśmy śmiać się z jakiejś osoby, ale to było w formie niedojrzałych żartów (...) każdy, kto chodził do szkoły, padł ofiarą wyśmiewania, złośliwości, no bo tak to jest w szkole (K., II r. uz.)
(...) ale w zasadzie temu uczniowi nie działa się krzywda, nikt go fizycznie nie krzywdził, nie bił, krew nikomu nie leciała, tylko to było w formie żartu, więc trochę się uśmiechnęłam na tę sytuację (...) ta osoba nie była krzywdzona tak znacznie (K., II r. uz.)
To są takie ludzkie słabości, że jakieś małe obgadywanie czy jakieś takie rzeczy (B., III r.)*

Istotne w kontekście neutralizacji wydaje się także neutralizowanie samego dręczenia rówieśniczego, jego rodzajów. Uczestniczka badania odnosząc się w powyższej wypowiedzi do przemocy fizycznej (którą uznaje za działanie krzywdzące i niemoralne), jednocześnie łagodzi konsekwencje innych rodzajów

przemocy. Mam tu na myśli przemoc relacyjną lub werbalną. Podając, iż osoba „nie była krzywdzona tak znacznie” bagatelizuje konsekwencje, uznając owe działania za nieznaczające dla ofiar, a tym samym usprawiedliwia swój brak reakcji w obliczu niemoralnych aktów. Podczas **zniekształcania konsekwencji** dręczenia świadkowie pomijają skutki długofalowej relacji przemocowej między ofiarą i sprawcą oraz nie dostrzegają subtelnych konsekwencji bullyingu relacyjnego. Badani podkreślają także, iż w wyniku powtarzalności aktów dręczenia dochodzi do uznania ich za naturalny element życia szkolnego:

Działo się do tak długo, że w pewnym momencie wszyscy do tego przywykli, że coś takiego się dzieje w tej klasie (P., III r.)

Każdy kto chodził do szkoły padł ofiarą wyśmiewania, złośliwości, bo tak to jest w szkole (Ł., I r.)

Świadkowie upatrywali winy za dręczenie w zachowaniach, cechach fizycznych i psychicznych ofiar, stosując **technikę obwiniania ofiary za dręczenie**. Wśród argumentów przemawiających za przyczynianiem się ofiar do przemocy wymieniali m.in.: samotność, cechy indywidualne, status materialny, nerwowość, dziwaczność czy szeroko pojętą inność. Ponadto w wypowiedziach badanych można było usłyszeć określenia, które pozbawiają ofiary ludzkich cech (**technika dehumanizacji ofiary**), a narażają je na śmieszność i wykluczenie.

*Miała ksywę **burza**, ponieważ jak już doniosła o jakiejś sytuacji i my reagowałyśmy na to, to miała tiki nerwowe, tutaj taki policzek jej drgał, to my mówiłyśmy, nie fajnie się zachowywałaś (...)* idzie burza, że właśnie teraz będą grzmoty (P., III r.)

*Był leworęczny, **szmaja** na niego mówili, że **uszatek**, że ma odstające uszy (P., III r.)*

*Kojarzę taką dziewczynę, która pochodziła właśnie z biednej rodziny i też właśnie ją tam szykanowali, nazywali ją **zarazą** (Ł., II r.)*

*W klasie miałam dziewczynę **pulchną**. No pulchną, nie była to jakaś bardzo gruba osoba, ale taka pulchniejsza. No i też bardzo dogryzały jej te dziewczyny, że wyglądasz „**jak świnią**”. I nie raz ta dziewczyna płakała (Kr., II r.)*

„Przez uznanie pewnych jednostek lub grup za pozbawione człowieczeństwa ci, którzy dokonują dehumanizacji, zawieszają moralność, jaka zazwyczaj rządzi przemyślanymi działaniami wobec bliźnich” (Zimbardo, 2013, s. 317). W wypowiedziach badanych możemy odszukać zarówno przejawy animalizacji (dehumanizacji jawnej), jak i dehumanizacji subtelnej (Volpato, 2013). „Jednostki, przyrównane do zwierząt, są uważane za nieracjonalne, niedojrzałe, pozbawione kultury, wiedzione instynktem, niezdolne do samokontroli” (Volpato, 2013, za: Winclaw, 2016, s. 96). Sprowadzenie człowieka do roli zwierzęcia automatycznie podkreśla przewagę i dominację jednej grupy lub jednostki nad inną, co jest charakterystyczne dla zachowań bullyingowych. Innym przejawem jest dehumanizacja objawiająca się w pomijaniu i niedostrzeganiu, wykluczaniu innych z istotnych dla nich sytuacji. Ten rodzaj dehumanizacji przybiera postać ograniczenia kontaktu werbalnego i niewerbalnego ofiary z pozostałymi uczestnikami grupy rówieśniczej.

Odnosząc się do emocjonalnego komponentu moralności, świadkowie dręczenia rówieśniczego podkreślali istotność empatii jako czynnika motywującego ich do działania w sytuacji bullyingowej. Empatia świadków uruchamiana była najczęściej przez oznaki cierpienia obserwowane u ofiar lub związane z sytuacją, w której uczestniczyli obserwatorzy.

Podczas analizy materiału empirycznego odwołano się do dwóch trybów empatycznego pobudzenia, których znaczenie podkreślał w swoich pracach Hoffman (2006, za: Szczepańska-Pabiszczak, 2011, s. 74). Po pierwsze badani zwracali uwagę na **kojarzenie pośrednie**, co wiązało się z podkreślaniem obserwowanych u ofiar emocji i kojarzeniem ich z własnymi stanami emocjonalnymi lub sytuacjami z przeszłości.

Wiedziałem, jak się czują ci ludzie, jakie to jest uczucie jak się wraca do domu i jest się samemu, załóżmy ze swoimi problemami, kiedy się nie chce chodzić do szkoły przez tych ludzi (...) ja się źle czułem, że oni siebie nie mogą obronić (...). To był taki motywator, że tak jak ja źle się czułem, że wiem, że oni siebie nie mogą obronić (...) że inny człowiek cierpi i że trzeba coś z tym zrobić. Takie stawianie czoła temu wszystkiemu to była dla mnie terapia, żeby te moje złe wspomnienia pokonać (Ł., I r.)

Ja w ogóle miałam coś takiego też długi czas, że osoby, które myślałam, że mają gorzej ode mnie, to duże bardzo współczucie i strasznie się z nimi identyfikowałam (...) jakie to straszne czuć się tak (B., III r.)

Drugim trybem funkcjonującym na wyższym poziomie poznawczym, do którego w swoich wypowiedziach odwołała się jedna z badanych osób, było **przyjmowanie ról i zmiana perspektywy**. W tej sytuacji obserwator wyobraża sobie, co może czuć ofiara i próbuje sam postawić się na jej miejscu.

Próbowałam się postawić w sytuacji tego chłopka gnębionego, nie chciałam, żeby ktoś się tak w stosunku do mnie zachowywał, że na pewno jest mu przykro (A., I r.)

Jak już wspomniano, empatia sama w sobie nie aktywuje jednak zachowań pomocowych w stosunku do ofiary. Poza samym cierpieniem empatycznym odczuwanym przez świadków dręczenia rówieśniczego, istotne są także inne składowe struktury moralnej jednostki, tj. zasady moralne, normy behawioralne, reguły oraz obrazy własnych działań, które pomogły ofierze lub ją skrzywdziły i tym samym przyczyniły się do się do samooskarżeń i poczucia winy (Hoffmann, 2006; za: Szczepańska-Pabiszczak, 2011, s. 77).

Wnioski

Podczas analizy materiału empirycznego uwagę skoncentrowano na ukazaniu roli, jaką odgrywają techniki neutralizacji, które pozwalają świadkom dręczenia rówieśniczego utrzymać pozytywny obraz własnej osoby, niwelując tym samym poczucie winy, wstydu spowodowane przez nieudzielenie pomocy ofierze doświadczającej dręczenia rówieśniczego. W wyniku działania mechanizmu „moralnego odłączania się” świadkowie przerzucają odpowiedzialność za przyczynianie się do dręczenia na innych obserwatorów zjawiska lub osoby doświadczające go. Bierni obserwatorzy dręczenia szkolnego, chcąc uniknąć (auto)deprecjacji z powodu wycofania, zaniechania interwencji, neutralizują swój istotny wpływ na zatrzymanie lub zminimalizowanie skutków procesu dręczenia rówieśniczego. Ponadto opisano istotny komponent struktury moralnej, jakim jest empatia, oraz określono jego znaczenie dla działań pomocowych i wspierających ofiarę.

Warto na zakończenie dokonać refleksji wokół działań wychowawczych i profilaktycznych, które mogłyby wpłynąć na modyfikację zachowań świadków wobec ofiar dręczenia rówieśniczego.

Istotne znaczenie przypisano rozwijaniu empatii jako jednemu z konstruktywów moralności. „Uczucie empatii, współczucia dla ofiary lub poczucie winy za brak interwencji wydaje się działać jako moralny imperatyw interwencji” (Forsberg, Thornberg, Samuelsson, 2014, s. 13). Interesującą strategią jest przyjmowanie roli i techniki dramowe, które prowadzą do rozwijania kompetencji komunikacyjnych i społecznych. Funkcjonowanie w określonej roli oraz tego konsekwencje kształtują refleksyjność jednostki, co sprzyja identyfikacji emocji, doświadczaniu ich i okazywaniu. Przyjmowanie ról, postawienie się w sytuacji kogoś innego, sprzyja doświadczaniu sytuacji z perspektywy tej osoby. Dzięki technikom dramatycznym młodzież zwraca uwagę na potrzeby i uczucia innych, doświadcza nowych, nieznanych sytuacji i stanów. Po wyjściu z roli ma możliwość przeanalizowania swoich reakcji, emocji oraz wyciągnięcia wniosków.

Hoffman (2006, za: Szafrąńska, 2016, s. 259), traktując strukturę moralną jednostki jako sieć uczuć empatycznych reprezentacji poznawczych i motywów, ważną rolę w kształtowaniu działań moralnych przypisuje dążeniu do uzyskania równowagi między motywami egoistycznymi i moralnymi. Dobrym rozwiązaniem wydaje się analizowanie i rozstrzyganie dylematów moralnych, podczas których młodzież poznaje perspektywy postrzegania sytuacji trudnych. Dokonuje też refleksji nad wieloma możliwymi rozwiązaniami oraz moralnymi ich konsekwencjami. Wśród istotnych dylematów moralnych do rozstrzygnięcia przez jednostkę wymienia te sytuacje, w których: jednostka jest niezaangażowanym obserwatorem osoby cierpiącej (rozwiązuje dylemat moralny dotyczący pomocy ofierze i jednocześnie rozpoznaje własne odczucia z nią związane); jest sprawcą sytuacji, w której ktoś odczuwa krzywdę (rozwiązuje dylemat moralny dotyczący zaprzestania lub kontynuacji swoich działań oraz radzenia sobie z poczuciem winy); jest członkiem grupy, której różni członkowie wysuwają roszczenia moralne wobec niej (rozwiązuje dylemat moralny dotyczący osób, którym pomoże i jakie to będzie miało konsekwencje); jest członkiem społeczeństw zróżnicowanych kulturowo (która zasada zwycięży, czy jednostka będzie miała poczucie winy, że naruszyła którąś z nich).

Odnosząc się do sytuacji dręczenia rówieśniczego potencjalni świadkowie mają sposobność poznania m.in. perspektywy ofiary, co może wpływać na kształtowanie u świadków świadomości odczuwanego przez ofiary wykluczenia, poczucia wyrzadzania krzywdy czy niemoralności działań sprawcy. Uczniowie poprzez rozwiązywanie dylematów moralnych mieliby także możliwość przeanalizowania własnego podejścia do dręczenia, z uwzględnieniem indywidualnych i uniwersalnych norm moralnych, oraz uświadomienia sobie mechanizmów działania podczas zaniechania pomocy (technika neutralizacji). Innym aspektem jest kształtowanie przekonania o nienormatywności dręczenia rówieśniczego. Nie jest to bowiem zachowanie wpisujące się w ogólne założenia systemu aksjonormatywnego, a jak wspomniano wcześniej brak reakcji ze strony innych dorosłych i rówieśników – obserwatorów mógłby na to wskazywać. Działania te mogłyby przyczynić się do rozwijania moralności empatycznej.

Istotne znaczenie przypisywałabym także refleksji nad dehumanizacją, która z jednej strony pozbawia jednostki człowieczeństwa, z drugiej zaś daje przyzwolenie na stosowanie niemoralnych praktyk wobec bliźnich. Postrzeganie

ofiar dręczenia rówieśniczego przez pryzmat istot pozbawionych cech ludzkich, ogranicza bowiem możliwość na poznawanie, odkrywanie drugiego człowieka i relacje na płaszczyźnie „ja – ty”. Przypisanie poszczególnych osób do określonej grupy (w tym przypadku ofiar dręczenia) zawęża znacznie optykę widzenia drugiego człowieka. Sprzyja bowiem stereotypizacji i etykietowaniu. Zamiast kategoryzacji społecznej postuluje się tworzenie relacji na poziomie spersonalizowanym, koncentrującym się na poznawaniu cech wyróżniających jednostkę w grupie. Jak pisze Tomasz Baran (2007), ważne dla poznania i kształtowania wizerunku są cechy odróżniające daną osobę od innych, budujące zarazem relacje interpersonalne między poszczególnymi jednostkami. Jeśli natomiast nie dzieje się to, większego znaczenia nabierają relacje kategoryjne, obniżające podmiotowość osoby i opierające się na perspektywie rywalizacyjnej „my – oni”.

Bibliografia

- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193–209.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: WN PWN.
- Baran, T. (2007). *Dehumanizacja w stosunkach międzygrupowych. Czy „obcy” to też człowiek?* Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Craswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Czyżowska, N., Epa, R., Dudek, D., Siwek, M., Gierowski, J. (2013). Rozwój moralny i emocje moralne w kontekście zaburzeń psychicznych. *Psychiatria*, 10(1–3), 116–123.
- Forsberg, C., Thornberg, R., Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh- grade students perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29, 557–576.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological Theory in a Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behaviour*, 33(5), 467–476.
- Gini, G., Pozzoli, T., Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: Going beyond perspective taking and emphatic concern to understand bystander's behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 61, 87–95.
- Gini, G., Pozzoli, T., Thornberg, R. (2020). Individual Moral Disengagement and Bystander Behaviour in Bullying: The Role of Moral Distress and Collective Moral Disengagement. *Psychology of Violence* 10(1), 38–47.
- Hawkins, D.L., Pepler, D.J., Craig, W.M. (2001). Naturalistic observations of peerinterventions in bullying. *Social Development*, 10, 512–527.
- Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: GWP.
- Hymel, S., Bonanno, R. (2014). Moral Disengagement Processes in Bullying. *Theory Into Practice*, 52, 278–285.
- Kaźmierczak, M., Plopa, M., Retkowski, S. (2007). Skala wrażliwości empatycznej. *Przegląd Psychologiczny*, 1, 9–24.
- Machackova, H., Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57, 169–176.
- Obermann, M.-L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10, 239–257.

- Olweus, D. (2003). A profile of bullying AT school. *Educational Leadership*, 60, 12–17.
- Pozzoli, T., Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815–827.
- Rest, J.R., Narvaes, D., Bebeau, M., Thoma, S.J. (1999). *Postconvencional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salmivalli, Ch., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1–15.
- Siemaszko, A. (1993). *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: WN PWN.
- Sikorska, A. (2016). Techniki neutralizacji przestępstw stosowane przez dilerów substancji psychoaktywnych – analiza wybranych przypadków. *Resocjalizacja Polska*, 12, 145–162.
- Stach, R. (2012). *Sumienie i mózg. O wewnętrznym regulatorze zachowań moralnych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Sykes, G.M., Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: a theory of delinquency. *American Sociological Review*, 22(6), 664–670.
- Szafrańska K. (2016). Kształtowanie empatii i uczuć moralnych u dzieci w wieku przedszkolnym metodami dramy. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3(41), 256–266.
- Szafrańska, K. (2017). Poczucie moralności. Pięć kodów etycznych w percepcji wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych. *Forum Pedagogiczne*, 1, 77–94.
- Szczepańska-Pabiszczak, B. (2011). Empatia jako forma komunikacji „w świecie życia codziennego”. *Studia Kulturoznawcze*, 1, 69–78.
- Thornberg, R., Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanism of moral disengagement. *Aggressive Behaviour*, 40, 99–108.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2016). Moralność i bullying. Edukacja charakteru podstawowym elementem w rozwiązywaniu problemu dręczenia rówieśniczego w szkole. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(14), 169–193.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Twemlow, S.W., Sacco, F.C. (2013). How and Why does bystanding have such a Startling Impact on the Architecture of school bullying and violence? *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 10(3), 289–306.
- Volpato, Ch. (2013). Negare l' altro. La deumanizzazione e le sue forme. *Psicoterapia e scienze umane*, XLVII, 311–312.
- Walczak-Człapińska, K. (2019). Świadek wykluczenia w sytuacji bullyingu. Predyktory interwencji. *Kultura i Edukacja*, 1(123), 142–157.
- Winław, D. (2016). Obcy czy po prostu Inny? Wybrane etyczne aspekty dehumanizacji. *Kultura i Wartości*, 19, 93–115.
- Wypler, W. (2013). Samousprawiedliwianie zachowania a rozluźnianie standardów moralnych. W: J. Lipińska-Lokś, G. Miłkowska, A. Napadło-Kuczera (red.), *Zewnętrzne i wewnętrzne aspekty bezpieczeństwa indywidualnego i zbiorowego* (s. 27–41). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Zimbardo, P. (2013). *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* Warszawa: WN PWN.
- Żylicz, O. (2012). O trzech orientacjach moralnych. *Studia Psychologiczne*, 50(2), 77–88.

“MORAL DISENGAGEMENT” AND EMPATHY OF WITNESSES OF PEER BULLYING

Abstract

Reviewing the literature on peer bullying, we can repeatedly come across conclusions about the declared willingness of witnesses to help a person experiencing peer violence. As it turns out, however, these promises are rarely implemented by them and have little to do with helping in a real situation. The authors of scientific studies (Hymel, Bonanno, 2014; Machackova, Pfetsch, 2016; Tłuściak-Deliowska, 2016; Gini, Pozzoli, Thornberg, 2017, 2020) mention, among the significant factors that prevent witnesses from intervening, among others, a high level of moral disengagement and a low level of empathy of the observers. The article is an attempt to show the role of empathy and mechanisms of “moral disengagement” of witnesses of peer bullying in the face of harm to the victim. The author presented her own research, which is part of a wider research project, during which she conducted 23 free interviews with students of various fields of study. The main assumption of the research was to know the predictors of intervention during school bullying. The study focuses on empathy and “moral disengagement” and on the specific neutralization techniques that bystanders use to refrain from intervening or defending/helping a victim of peer bullying. The presented conclusions are an important point in the design of school preventive activities aimed at shaping morality and empathy.

Keywords: empathy, morality, peer bullying, bystanders, bullying

ZABURZENIA PRZETWARZANIA SENSORYCZNEGO W UKŁADZIE PRZEDSIONKOWYM A CODZIENNE FUNKCJONOWANIE W AKTYWNOŚCIACH PRZEDSZKOLNYCH DZIECKA ZE SPEKTRUM AUTYZMU. STUDIUM PRZYPADKU Z ZALECENIAMI DO PRACY Z DZIECKIEM W PRZEDSZKOLU

Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) żyją w tej samej rzeczywistości, co dzieci neurotypowe, otacza je ten sam świat fizyczny, te same bodźce sensoryczne, jednak ich percepcja jest całkiem odmienna. Artykuł składa się z trzech zasadniczych części. W pierwszej zostały przedstawione założenia teoretyczne, w drugiej znajdują się założenia metodologiczne prezentowanych badań. Ostatnia część stanowi analizę pozyskanych danych oraz ich implementację dla praktyki pedagogicznej.

Celem teoretyczno-poznawczym artykułu jest poznanie i opisanie skutków zaburzeń przetwarzania sensorycznego w układzie przedsionkowym dla poszczególnych umiejętności dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Celem praktyczno-wdrożeniowym jest opracowanie skutecznych strategii pracy z dzieckiem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, uwzględniających konsekwencje dysfunkcji systemu przedsionkowego.

W badaniach została wykorzystana metoda studium przypadku dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (autyzm dziecięcy) zrealizowana za pomocą wywiadu, obserwacji, analizy dokumentów oraz diagnozy zaburzeń przetwarzania sensorycznego.

Słowa kluczowe: studium przypadku, zaburzenia ze spektrum autyzmu, zaburzenia przetwarzania sensorycznego, przedszkole, system przedsionkowy

Wprowadzenie

Podczas prowadzenia badań w przedszkolu terapeutycznym autorka zaobserwowała, że zaburzenia przetwarzania sensorycznego w obrębie systemu przedsionkowego znacznie różnicują poszczególne umiejętności dziecka. Z kwerendy literatury wynika, że zaburzenia w tym systemie są jawnie zaniedbanym obszarem badawczym (Delacato, 1995; Tomchek, Dunn, 2007; Błęszyński, 2020; Reda i in., 2021). Także Zbigniew Przyrowski (2019, s. 36) podkreśla, że liczni autorzy, nawet ważnych publikacji, poświęcają mu niewiele uwagi.

Niestety w przedszkolach, zwłaszcza ogólnodostępnych, wiedza nauczycieli i wychowawców na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu jest często niewystarczająca, żeby prawidłowo wspierać tę populację dzieci (Stefańska-Klar, 2013, s. 4). Nie ma także wypracowanego jednolitego systemu umożliwiającego optymalne wsparcie w edukacji dzieci z zaburzeniami autystycznymi. Dysfunkcje

przedsionka są często pomijane w pracy z dzieckiem, co wiąże się z etykietowaniem go jako niegrzeczne, bez próby zrozumienia etiologii nieprawidłowych reakcji behawioralnych.

Zaburzenia przetwarzania sensorycznego w układzie przedsionkowym u dzieci ze spektrum autyzmu

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD, Autism Spectrum Disorder) są złożonymi, zdefiniowanymi behawioralnie nieprawidłowościami neurorozwojowymi, będącymi wynikiem dysfunkcji neurologicznej, która może być spowodowana wieloma czynnikami. Dzieci z autyzmem doświadczają triady zaburzeń, która ma wpływ na ich społeczne rozumienie, wyobraźnię i komunikację (Hanbury, 2016, s. 12).

Zaburzenia przetwarzania sensorycznego (SPD, Sensory Processing Disorder) zostały wprowadzone do terminologii przez L.J. Miller. Polegają one na braku umiejętności prawidłowego i funkcjonalnego wykorzystania przez mózg informacji zmysłowych. Można zakwalifikować je do trzech kategorii: zaburzenia modulacji sensorycznej; zaburzenia różnicowania/dyskryminacji sensorycznej; zaburzenia motoryczne o podłożu sensorycznym (Miller i in., 2007, s. 137). W związku z dość bogatą literaturą, która je charakteryzuje (Miller i in., 2007; Kranowitz, 2012; Quake-Rapp, 2015; Ayres, 2016; Kitchin, Karlin, 2016; Odowska-Szlachcic, 2018; Przyrowski, 2019; Bogdashina, 2019; Błeszyński, 2020) próba omówienia ich nie zostanie podjęta w prezentowanym artykule.

Mona Reda i współpracownicy (2021) podczas badań ustalili, że zaburzenia przetwarzania sensorycznego negatywnie wpływają na triadę zaburzeń autystycznych. Przeprowadzili oni badania z udziałem 40 dzieci w wieku od 2 do 5 lat, u których rozpoznano ASD według kryteriów diagnostycznych DSM-V i ADI-R. Oceny zaburzeń przetwarzania sensorycznego dokonali za pomocą krótkiego profilu sensorycznego SSP. Do określenia nasilenia objawów autystycznych użyli skali Oceny Autyzmu Dziecięcego (CARS). Uzyskane wyniki pozwoliły wysunąć wniosek, że SPD można uznać za centralne w symptomatologii autystycznej, ponieważ poprzedza i przewiduje wystąpienie upośledzenia interakcji społecznych i powtarzalnych zachowań w kaskadzie rozwojowej.

Ashley E. Robertson i David R. Simmons (2013) założyli w podstawach teoretycznych badań własnych, że osoby z ASD znajdują się na skrajnym końcu kontinuum cech autystycznych, które są również widoczne w populacji ogólnej. Zbadali oni, przeprowadzając dwa kwestionariusze online, związek pomiędzy zaburzeniami ze spektrum autyzmu a wrażliwością sensoryczną w grupie 212 dorosłych uczestników. Badacze uzyskali istotną, dodatnią korelację pomiędzy liczbą cech autystycznych a częstotliwością problemów w przetwarzaniu sensorycznym.

System przedsionkowy

System przedsionkowy, zwany także układem przedsionkowym lub zmysłem równowagi, zajmuje centralne położenie wśród pozostałych sensorów. Jego funkcjonowanie ściśle wiąże się z działaniem pozostałych układów sensorycznych. Znajduje się w uchu wewnętrznym razem z narządem słuchu i składa się z kanałów półkolistych, woreczka i łagiewki (Borkowska, 2018, s. 31).

Informacje o ruchu i równowadze docierają do neuronów ruchowych w rdzeniu kręgowym (kontrolujących postawę ciała oraz kinestezję), mięśni okoruchowych (kompensując zmiany pozycji głowy) oraz do mózdzku (integrując informacje dochodzące z nerwu przedsionkowego z informacjami wzrokowymi i proprioceptywnymi w celu koordynacji równowagi) (Odowska-Szlachcic, 2018, s. 100).

Dysfunkcja układu przedsionkowego polega na nieprawidłowym przetwarzaniu w mózgu wrażeń pochodzących z ucha wewnętrznego. W literaturze przedmiotu zaburzenia układu przedsionkowego dotyczą nieprawidłowej modalności oraz problemów związanych z dyskryminacją. W zaburzeniach związanych z modalnością wyodrębniono podreaktywność (SOR, Sensory Underresponsivity), nadreaktywność (SUR, Sensory Overresponsivity) oraz poszukiwanie bodźców sensorycznych (SS, Sensory Seeking). Zaburzenie dyskryminacji sensorycznej (SDD, Sensory Discrimination Disorder) w przedsionku prowadzi do braku płynnych i skoordynowanych ruchów (Miller i in., 2007, s. 137).

Prawie wszystkie dzieci z ASD przejawiają krótki oczopląs porotacyjny, co oznacza, że jedna ważna ścieżka przetwarzania informacji przedsionkowych nie jest prawidłowo wykorzystywana. Jest to prawdopodobnie wynikiem nadmiernego hamowania działania jąder przedsionkowych przez mózg. Zatem część informacji podlega rejestracji, ale nie modulacji (Ayres, 2016, s. 144). Potwierdzają to także badania Carson i współpracowników (2017), którzy także wskazali na nieprawidłowe przetwarzanie wrażeń przedsionkowych u osób z ASD, porównując wyniki badań oczopląsu porotacyjnego z grupą kontrolną.

W prezentowanych badaniach dysfunkcje układu przedsionkowego zostaną odniesione do funkcjonowania dziecka w poszczególnych umiejętnościach, zdeterminowanych przez działanie tego systemu, na które zwraca uwagę Carol Stock Kranowitz (2012, s. 116), takich jak: napięcie mięśniowe, ruch i równowaga, koordynacja obustronna, praksja (planowanie motoryczne), funkcje wzrokowe, funkcje słuchowe.

Koncepcja badań własnych

Przedmiotem badań było funkcjonowanie dziecka z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego w układzie przedsionkowym w codziennych aktywnościach przedszkolnych i domowych. Przyjmując klasyfikację celów zaproponowanych przez Zbigniewa Skornego (1984, s. 23), wyróżnimy cele teoretyczno-poznawcze i praktyczno-wdrożeniowe. Celem teoretyczno-poznawczym artykułu jest poznanie skutków zaburzeń przetwarzania sensorycznego w układzie przedsionkowym dla poszczególnych umiejętności dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, takich jak: napięcie mięśniowe, ruch i równowaga, koordynacja obustronna, praksja (planowanie motoryczne), funkcje wzrokowe i słuchowe.

Celem praktyczno-wdrożeniowym jest opracowanie skutecznych strategii pracy z dzieckiem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, uwzględniających konsekwencje dysfunkcji systemu przedsionkowego.

Badania zostały przeprowadzone w przedszkolu terapeutycznym, do którego uczęszczały dzieci z niepełnosprawnością razem z rówieśnikami bez niepełnosprawności. Grupy składały się z 12 dzieci (w tym sześcioro z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego).

Metodą prezentowanych badań było studium przypadku zrealizowane techniką obserwacji dziecka (czas trwania: 7 miesięcy), przeprowadzoną zgodnie ze standardami obserwacji uczestniczącej (Angrosino, 2014, s. 133). Obserwacja została dokonana podczas codziennych zajęć dziewczynki w przedszkolu – zarówno grupowych, jak i indywidualnych. Drugą wykorzystaną techniką badawczą był wywiad mało kierowany (Rubacha, 2008, s. 133). W wywiadzie wzięli udział: nauczyciel z grupy przedszkolnej, dyrekcja oraz matka dziewczynki. Techniki te zostały uzupełnione analizą dokumentów przedszkolnych. Zarówno wywiad, jak i obserwacja były ukierunkowane na codzienne umiejętności dziewczynki, których dysfunkcja mogła być pochodną zaburzeń systemu przedsionkowego.

Dokonano celowego doboru próby, który był poprzedzony diagnozą zaburzeń przetwarzania sensorycznego u dziewczynki. Diagnoza została przeprowadzona przez autorkę, która jest terapeutą integracji sensorycznej i na podstawie jej wyników, zdecydowano się na obserwację dziecka w przedszkolu.

Uzyskano zgodę matki oraz dyrekcji na wykorzystanie pozyskanych danych w celach naukowych.

Wyniki badań z dyskusją – studium przypadku

Kasia w chwili prowadzenia badań miała pięć lat. Autyzm dziecięcy został zdiagnozowany u niej w wieku czterech lat i wtedy także dokonano diagnozy zaburzeń przetwarzania sensorycznego. Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu została postawiona przez lekarza psychiatrę po przeanalizowaniu opinii innych specjalistów, którzy pracowali z dziewczynką w ramach wczesnego wspomagania rozwoju (wczesne wspomaganie rozwoju zostało przyznane z powodu opóźnienia rozwoju psychoruchowego dziewczynki i było realizowane od 3. roku życia). Następnie rodzice dziewczynki udali się do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, która wydała orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na autyzm. Diagnoza psychologiczna wskazywała na kształtującą się na poziomie przeciętnym sprawność intelektualną.

Dziewczynka uczęszczała do przedszkola terapeutycznego od 4. roku życia, nie miała przyznanego nauczyciela współorganizującego kształcenie specjalne, jednak zajęcia z zakresu wczesnego wspomagania rozwoju i zajęcia rewalidacyjne były realizowane na terenie placówki. Kasia miała zajęcia z psychologiem, pedagogiem, logopedą oraz terapeutą integracji sensorycznej i były one ukierunkowane na realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu: trening umiejętności społecznych i regulacji emocji, rozwijanie komunikacji werbalnej i niewerbalnej, utrwalenie prawidłowych nawyków i wzorców czynności kształtujących samodzielność, rozwijanie zainteresowań i funkcji poznawczych oraz usprawnianie integracji sensoryczno-motorycznej, somatognozji i orientacji w przestrzeni.

U dziewczynki rozwój ruchowy był opóźniony, zaczęła chodzić w wieku 15. miesięcy, a etap raczkowania był krótki. Kranowitz (2012, s. 112) zwraca uwagę, że u dziecka z dysfunkcją układu przedsionkowego etap chodzenia na czworaka może zostać całkowicie pominięty, a nauka chodzenia następuje niezgodnie z normą rozwojową. Jest to o tyle istotne, że każde opóźnienie w rozwoju motorycznym dziecka ma negatywne konsekwencje dla poznania przez nie świata (Odowska-Szlachcic, 2018, s. 99).

U dziewczynki występowały liczne echolalie bezpośrednie, które są możliwe do zaobserwowania także teraz. Echolalie stanowią powtórzenia istniejących w języku słów lub fraz (Korendo, 2013, s. 89). Mogą mieć charakter bezpośredni i odroczony. Echolalie bezpośrednie definiuje się jako powtarzanie dźwięków, wyrazów czy fraz natychmiast po ich usłyszeniu, natomiast zjawisko echolalii odroczonej polega na powtarzaniu fraz, np. z reklam telewizyjnych z pewnym opóźnieniem (Wardyn, Gałkowski, 2002, s. 151–152). Jak wykazały badania, cechą różniącą autystyczną mowę echolaliczną od pozostałych rodzajów echolalii jest świadome modyfikowanie i dostosowywanie przekazu do informacji (Wardyn, Gałkowski, 2002, s. 149). U dziewczynki echolalie pojawiają się zwłaszcza w sytuacjach trudności z komunikacją i polegają na powtórzeniu ostatniego wyrazu lub wyrazów z wcześniej zasłyszanego zdania.

Pięciolatka w fazie ekscytacji często macha rękami i podskakuje, prezentując tym samym zachowania charakterystyczne dla zaburzeń ze spektrum autyzmu (Williams, Roberts, 2019, s. 188).

Kasia jest dzieckiem labilnym emocjonalnie, które reaguje nieadekwatnie do sytuacji. Problem pojawia się w interakcjach społecznych poprzez inicjowanie nieprawidłowo zabawy, brak reakcji obronnych w przypadku agresji ze strony rówieśników, wycofywanie i obrażanie się przy próbie narzucenia jej czegoś. W przedszkolu interesuje się zabawkami przypominającymi rzeczy codziennego użytku, jej ulubioną zabawką jest drewniana kuchnia.

Dziewczynka ma niskie umiejętności samoobsługowe, co może wynikać z wyręczania ją przez rodziców. Świadczą o tym wypowiedzi matki: „karmimy, bardzo często, to jest notorycznie”, „ubieram ją jeszcze, jeżeli chodzi o skarpetki to jest większa trudność (...)”.

Kasia jest w normie intelektualnej, nie zdiagnozowano u niej innych typów niepełności. Dziewczynka komunikuje się werbalnie, jednak zdarza się, że nieprawidłowo interpretuje odbierane informacje, a wszystkie słowa krytyki bierze do siebie. Wymaga częstego wyjaśniania intencji innych osób. Słabo przetwarza komunikaty niewerbalne i niedostatecznie wykorzystuje kontakt wzrokowy. Gdy zadanie wymaga większego wysiłku, pięciolatka szybko się poddaje, daje się to zaobserwować np. podczas układania przez nią puzzli, które w jej odczuciu są dla niej za trudne.

Analiza funkcjonowania układu przedsionkowego

Zaobserwowano reakcje behawioralne wskazujące na podreaktywność systemu przedsionkowego, co potwierdza także diagnoza SI.

Dziewczynka jest w ciągłym ruchu, niechętnie uczestniczy w zadaniach stolikowych, szybko się zniechęca. W aktywności własnej dominuje huśtanie się, skakanie do basenu z piłkami, wykazuje brak wrażliwości na ruch obrotowy, nie ma także choroby lokomocyjnej. Chętnie uczestniczy we wszystkich zadaniach ruchowych organizowanych w ramach zajęć. Dziewczynka w dzieciństwie przy upadku nie wyciągała rąk do przodu, żeby chronić głowę i klatkę piersiową przed uderzeniem o podłoże. Obecnie także nie ma rozwiniętych reakcji obronnych, co potwierdza podreaktywność systemu przedsionkowego (Ayres, 2016, s. 88). Odruch spadochronowy jest odpowiedzialny za prawidłową reakcję

amortyzowania upadku rękoma, a jego nieobecność jest związana z dysfunkcją przedsionka, co jest charakterystyczne dla populacji dzieci z ASD (Teitelbaum, Teitelbaum, 2012, s. 106). Przedsionek i system odruchów są od siebie zależne w procesie poruszania się i kontroli postawy, zatem jego dysfunkcje mogą determinować intensywność reakcji odruchowych (Goddard, 2018, s. 92).

Napięcie mięśniowe

Dziewczynka ma zdiagnozowane obniżone napięcie mięśniowe (hipotonia mięśniowa). Kasia szybko się męczy, dlatego niechętnie uczestniczy w zabawach ruchowych, które wymagają od niej intensywnego wysiłku fizycznego. Przy jedzeniu informuje, że rączki ją bolą, i oczekuje karmienia. Na spacerach szybko czuje się zmęczona, komunikuje, że bolą ją nogi, nie ma siły chodzić i chce wracać do domu. Jej uścisk dłoni jest bardzo słaby. Na podłodze preferuje siad w tzw. literę W, ze względu m.in. na osłabione mięśnie brzucha. Układ przedsionkowy ma duży wpływ na napięcie mięśniowe, a gdy jest zdeorganizowany, mięśnie mają niskie napięcie i człowiek szybko się męczy (Ayres, 2016, s. 80). Powszechność hipotonii mięśniowej u dzieci z ASD potwierdzają badania Xue, Brimacombe i Wagner (2007), którzy wykazali, że była ona najczęstszym zaburzeniem motorycznym w badanej populacji 154 dzieci z ASD i stanowiła 54% wszystkich przypadków. Badacze doszli także do wniosku, że z czasem ustępuje, gdyż jej nasilenie w mniejszym stopniu dotyczyło populacji dzieci starszych, czyli powyżej 7. roku życia.

Pięciolatka ma problem np. z użyciem odpowiedniej siły do odstawienia przedmiotu, na co w wywiadzie zwróciła także uwagę mama, mówiąc, że córka często wylewa picie z kubka i to ona musi odstawiać go na stolik. Między działaniem zmysłu propriocepcji a zmysłu przedsionkowego występuje silna zależność (Kuleczka-Raszewska, Markowska, 2017, s. 25). Proprioceptory wyczuwają stopień napięcia mięśni i dostosowują je do wykonania danej czynności (Odowska-Szlachcic, 2018, s. 108).

Dziewczynkę ma nieprawidłową postawę ciała, jest permanentnie pochylona do przodu, pomimo próśb, żeby się wyprostowała; przyjmuje prostą postawę na chwilę, a następnie wraca do nieprawidłowej. Dotyczy to także pracy przy stoliku, Kasia stabilizuje się dodatkowo nogami, które „owija” wokół krzesła, podpierając głowę rękami. Połączenie przedsionka z mózgiem wpływa na napięcie mięśni koordynujących prostą postawę ciała (Odowska-Szlachcic, 2018, s. 106). Na podstawie obserwacji dziewczynki można założyć, że w wyniku dysfunkcji układu przedsionkowego integracja wrażeń pochodząca zarówno z mózgu, jak i z przedsionka nie jest prawidłowa.

Obniżone napięcie mięśniowe mogło być także przyczyną opóźnionego rozwoju mowy u dziewczynki, gdyż hipotonia powoduje słabą motorykę okolic oralnych i aparatu artykulacyjnego, co skutkuje opóźnieniem rozwoju mowy czynnej (Odowska-Szlachcic, 2014, s. 44).

Koordynacja obustronna

Dziewczynka ma słabą koordynację obustronną, dlatego nie potrafi jeździć na rowerze czy pływać. Długo uczyła się łapać piłkę. Zaburzona koordynacja jest w autyzmie dość powszechna, a jej objawy mogą być różne w zależności od

wieku rozwojowego. Deficyty neuromotoryczne występujące w tej populacji nie ujawniają się zwykle w postaci poważnych zaburzeń neurologicznych, jednak są widoczne w sytuacjach, w których potrzebna jest dobra integracja ruchowa, np. podczas rzucania i łapania piłki, jazdy na rowerze (Pisula, 2010), co potwierdza przypadek Kasi. Tylko dobrze wyregulowany układ przedsionkowy może prawidłowo integrować informacje sensoryczne docierające do mózgu z obu stron ciała (Kranowitz, 2012, s. 118). W Polsce rozwojowe zaburzenia koordynacji (wraz z dyspraksją) uwzględnione są w klasyfikacji ICD-10 w kategorii specyficznych zaburzeń rozwojowych funkcji motorycznych. Zostały one doprecyzowane w DSM-5 i określone jako oczywiste, jeżeli występuje wyraźne upośledzenie w wykonywaniu umiejętności motorycznych, które ma istotny wpływ na wykonywanie codziennych czynności, takich jak: ubieranie się, jedzenie, jeżdżenie na rowerze i/lub umiejętności szkolnych (Szmałek i in., 2020, s. 25).

Dziewczynka ma problem z różnicowaniem prawej i lewej strony, buty zakłada na nieprawidłową nogę oraz nie potrafi samodzielnie się ubrać (nie różni właściwej strony ubrania). Kasia nieefektywnie wykorzystuje obie ręce, co ma swoje odzwierciedlenie w braku umiejętności posługiwania się sztuczkami, wycinania nożyczkami, wiązania sznurowadeł (chodzi w butach na rzepy) czy zapinania guzików. Nauczycielka w przedszkolu próbowała na drewnianym bucie nauczyć dziewczynkę wiązać sznurowadła, jednak zrezygnowała: „(...) są ważniejsze umiejętności, które chciałabym, żeby opanowali, niż te sznurowanie”. Dziewczynce trzeba przypominać o przytrzymywaniu ręką kartki podczas pisanie czy rysowania, co potwierdza, że dziecko z podreaktywnymi reakcjami przedsionkowymi często charakteryzuje się słabą integracją obu stron ciała (Ayres, 2016, s. 89). Zwraca na to uwagę także Olga Bogdashina (2019, s. 199), pisząc, że zaburzenia w integracji bilateralnej są powszechne wśród populacji dzieci z ASD. Dziewczynka nie ma ustalonej dominującej ręki, na którą decyduje się 90% dzieci osiągających wiek czterech lat (Eliot, 2010, s. 386). Tracey A. Knaus i współpracownicy (2016) dokonali pomiaru lateralizacji u 110 dzieci z ASD w wieku od 3 do 17 lat i porównali wyniki z grupą kontrolną złożoną z 45 dzieci neurotypowych; badanie potwierdziło, że u dzieci z ASD lateralizacja jest słabsza. Problem z lateralizacją może być także wynikiem trudności w przekraczaniu linii środkowej ciała, czego doświadcza także Kasia, która wykonuje zadania na linii środkowej ciała. Problem ten można zaobserwować podczas kolorowania czy malowania, w chwili przekładania kredki/pędzla do ręki znajdującej się po tej stronie, po której akurat wykonuje zadanie. Skutkuje to brakiem specjalizacji półkul. Brak lateralizacji wśród dzieci z zaburzeniami przedsionkowo-bilateralnymi pozwala wnioskować o braku prawidłowej komunikacji pomiędzy półkulami mózgu, a podreaktywny układ przedsionkowy często utrudnia ich specjalizację (Ayres, 2016, s. 89).

Ruch i równowaga

U dziewczynki zaobserwowano nieprawidłowości w równowadze zarówno statycznej, jak i dynamicznej. Poproszona o stanie na jednej nodze, nie była w stanie przyjąć pozycji z oczami otwartymi (nie podjęto próby z oczami zamkniętymi). Umiejętność ta, według normy rozwojowej, powinna być wykonana przez dziecko w wieku 29–36 miesięcy. Trudność ze stanieniem na jednej nodze

w populacji dzieci z ASD została także potwierdzona przez Radosława Srokę (2012, s. 104), który badał motorykę dużą testem PEP-R u ośmiu chłopców z diagnozą ASD, dochodząc tym samym do wniosku, że wiek biologiczny dzieci z ASD jest przeważnie wyższy niż wiek rozwojowy w zakresie motoryki dużej, co potwierdza także przypadek Kasi. Podczas badania równowagi dynamicznej dziewczynka została poproszona o przejście po linii prostej, po której potrafiła iść z oczami otwartymi, jednak z zamkniętymi już nie. Równowaga dynamiczna umożliwia wykonanie skutecznych ruchów oraz ich modyfikację. Pozwala zachować pozycję głowy, np. w wyniku nagłego ruchu (Odowska-Szlachcic, 2018, s. 98). Pomimo tych trudności dziewczynka nie unika gier i zabaw ruchowych, jednak szybko się męczy, a jej reakcje są znacznie opóźnione.

Kasia pozbawiona kontroli wzrokowej staje w bezruchu, nie podejmuje aktywności ruchowych czy zabaw, które tego wymagają, np. zabawy w ciuciubabkę. Może być to także powodem jej lęku przed ciemnością. Kasia bardzo uważa, jak idzie, zwykle ma głowę skierowaną w dół, a mimo to często się potyka i jest niezgrabna ruchowo. Prawidłowa postawa ciała może być przyjmowana tylko dzięki prawidłowej integracji bodźców wzrokowych i proprioceptywnych. W badaniach przeprowadzonych przez Molloy, Dietrich, Bhattacharya (2003) wykazano, że dzieci z ASD w sytuacji ograniczenia kontroli wzrokowej miały większe trudności w utrzymaniu postawy wyprostowanej ciała niż dzieci neurotypowe z grupy kontrolnej. Badanie dostarczyło także dowodów na istnienie tendencji do nadmiernego polegania na bodźcach wzrokowych wśród dzieci z ASD, co potwierdza także analizowany przypadek.

Praksja

U dziewczynki obserwuje się reakcje behawioralne charakterystyczne dla zaburzeń prakcji. Ma problem z samodzielnym huśtaniem się, jazdą na rowerze oraz z innymi aktywnościami wymagającymi zapamiętania sekwencji ruchów. Problem z planowaniem motorycznym powoduje, że pięcioletka dłużej niż rówieśnicy uczy się nowych aktywności ruchowych. Zaburzenia prakcji są charakterystyczne dla populacji dzieci z ASD. Dziuk i współpracownicy (2007), którzy zbadali umiejętności motoryczne 47 osób wysoko funkcjonujących z ASD, doszli do ciekawych wniosków, wskazując, że zaburzona prakcja w tej populacji jest silnie skorelowana z upośledzeniami społecznymi, komunikacyjnymi i behawioralnymi, które definiują zaburzenie, co sugeruje, że dyspraksja może być podstawową cechą autyzmu lub markerem nieprawidłowości neurologicznych leżących u podstaw tego zaburzenia. Dyspraksja rozumiana jest jako słabsza prakcja lub planowanie motoryczne, jest mniej poważną, lecz częściej występującą dysfunkcją niż apraksja (Kirby, 2010, s. 229; Ayres, 2016, s. 222). Zaburzenie to ogranicza zdolność do tworzenia pomysłów, planu działania i sprawnego wykonywania zadań ruchowych (Przyrowski, 2019, s. 311). Przy dyspraksji można zaobserwować trudności w zakresie motoryki małej i dużej, koordynacji obustronnej, percepcji wzrokowej i słuchowej, a także zaburzenia w zakresie kinestezji i propriocepcji oraz nieprawidłowości w lateralizacji (Kirby, 2010, s. 43–44), co także potwierdza nasze studium przypadku. Popularność zaburzeń prakcji u dzieci z ASD potwierdzają także badania Lindsey K. MacNeil i Stewart H. Mostofsky (2012), którzy

porównali umiejętności motoryczne u 24 dzieci z ASD, 24 z ADHD i 24 neurotypowych, dochodząc do wniosków, że dzieci z ASD wypadły zdecydowanie gorzej we wszystkich testach niż dzieci neurotypowe, zwłaszcza w próbach na prakcję.

W wykonywaniu zadań dziewczynka jest powolna i mało spontaniczna. Nawet rutynowe czynności wykonuje z namysłem, a do proponowanych zabaw angażujących motorykę dużą lub małą podchodzi bez entuzjazmu, bardziej koncentrując się na ich prawidłowym wykonaniu. Może to być pochodną tego, że jej ośrodkowy układ nerwowy nie przetwarza prawidłowo wrażeń ruchu i równowagi (w związku z podreaktywnym przedsionkiem), przez co ucząc się ma problem z generalizacją nowych umiejętności, nawet podobnych do tych, które już zna (Kranowitz, 2012, s. 119).

Samodzielne ubieranie się czy rozbieranie jest dla dziewczynki problematyczne. Nie radzi sobie np. z suwakiem, kurtkę odpina praktycznie 1 cm nad zamkiem i nie potrafi jej ściągnąć, zaczyna ją szarpać, oczekując pomocy. Jak pisze Przyrowski (2015, s. 21), dzieci z dyspraksją wymagają, pomimo normy intelektualnej, większego wsparcia od rodziców czy opiekunów i obserwujemy u nich duże opóźnienia w zakresie samoobsługi.

Funkcje wzrokowe

U Kasi najsprawniej realizowane są aktywności oparte na spostrzeżeniach oraz na analizie i syntezie wzrokowej. U dziewczynki nie zaobserwowano trudności, które wynikałyby z zaburzeń modulacji czy dyskryminacji w przetwarzaniu wzrokowym, a jej starannie wykonane karty pracy czy kolorowanki świadczą o prawidłowej koordynacji oko – ręka. Dziewczynka prawidłowo rozpoznaje cyfry, potrafi liczyć, jest na etapie nauki czytania. Wyniki badań neuroobrazowych w ASD dostarczają pewnych dowodów na zmienioną lub zaburzoną percepcję wzrokową, która może być mocną lub słabą stroną w zależności od tego, czy jej cechy są dokładnie zidentyfikowane i wykorzystywane czy nie (Chung, Son, 2020). U pięcioletki funkcje wzrokowe należą do mocnych stron, nie ma ona problemów, które determinowałyby jej funkcjonowanie.

Funkcje słuchowe

Dziewczynka jest nadwrażliwa słuchowo do tego stopnia, że w grupie w przedszkolu nosi słuchawki wyciszające. Nadwrażliwość powoduje u niej krzyk, płacz i zatykanie uszu. Podczas próby włączenia się do zabawy z rówieśnikami bez słuchawek komunikowała, że jest dla niej za głośno. Jak mówi nauczycielka, czasem są takie dni, kiedy dziewczynka zgłasza, że źle się czuje, ponieważ jest za głośno, a czasami to sama stwarza najwięcej hałasu. Poza tym Kasia nie jest w stanie się skoncentrować na zadaniu, gdy jest głośno, stąd chętnie uczestniczy we wszystkich zajęciach indywidualnych. W przedszkolu problem zaczyna się, gdy po godzinie 14 grupa Kasi jest łączona z innymi grupami, w których są krzyczące i piszczące dzieci. Mama w wywiadzie mówiła, że dziewczynka przychodzi do domu rozdrażniona, nauczycielka także zwracała uwagę, że jest to dla Kasi wyjątkowo męczące. Wychodząc z mamą do miejsc, gdzie jest dużo różnych bodźców, zdarza się, że zaczyna piszczeć, wydawać głośne dźwięki lub śpiewać piosenkę w tylko dla niej zrozumiałym języku.

W literaturze przedmiotu mało można znaleźć informacji, w jaki sposób aktywność przedsionka wpływa na procesy słuchowe w korze mózgowej, ale wiadomo, że jest ona ważna na poziomie pnia mózgu, gdyż oba układy powstały jednocześnie w kościach ucha wewnętrznego, a bodźce z nich odbierane są przekazywane do mózgu jednym neuronem (Ayres, 2016, s. 83). Układ przedsionkowy moduluje w znacznym stopniu aktywność neuronalną mózgu w odniesieniu do wszystkich bodźców sensorycznych, w tym także słuchowych (Odowska-Szlachcic, 2018, s. 121). Tatiana G.S. Santos i współpracownicy (2015) dokonali przeglądu literatury, głównie najnowszych badań w języku angielskim, w celu identyfikacji relacji pomiędzy narządem słuchu a równowagą. Autorzy doszli do wniosku, że ślimak i układ przedsionkowy są ze sobą ściśle powiązane – zmiany w jednym z nich mogą spowodować duże szkody w drugim. Nadwrażliwość słuchowa u pięciolatki może być zatem wynikiem podreaktywności przedsionkowej, gdyż oba te systemy pozostają w silnej korelacji.

U Kasi zaobserwowano także behawioryzmy świadczące o tym, że poddaje się depriwacji sensorycznej. Dziewczynka przy dużej liczbie bodźców kieruje wzrok w dół, nie reagując na komunikaty słowne ani na wołanie. Zbyt duże przeładowanie sensoryczne może spowodować wyłączenie systemów sensorycznych, co uniemożliwia prawidłowe funkcjonowanie. W chwili gdy dziecko nie potrafi poradzić sobie z informacjami sensorycznymi, może zamknąć pewne kanały odbioru. Nierzadko dzieci z ASD podejrzewa się o głuchotę, choć ich słuch okazuje się czulszy niż u innych osób (Bogdashina, 2019, s. 115).

Zalecenia do pracy w przedszkolu z dzieckiem z ASD i zaburzeniami w układzie przedsionkowym

- Bardzo ważna jest identyfikacja mocnych stron dziecka, na których należy budować jego poczucie własnej wartości. Jeżeli dziewczynka jest bardzo precyzyjna w wykonywaniu zadań czy prac, należy to docenić, a także pomóc dostrzec to innym dzieciom. Warto podkreślać jej zalety, których ma wiele, pomimo licznych trudności, z którymi musi zmagać się na co dzień.
- W miarę możliwości warto angażować dziecko w pomoc innym dzieciom, zwłaszcza jeżeli jest w czymś dobre. Dzięki tym działaniom inne dzieci nie będą spostrzegały dziecka tylko przez pryzmat zaburzeń. Kasia jest bardzo dobra w układaniu puzzli, zatem można zaproponować jej pomoc koleżdze lub koleżance, którzy mają z tym problem.
- Należy kształtować i usprawniać rozwój umiejętności samoregulacji dziewczynki. Dziewczynka powinna nauczyć się identyfikować swoje potrzeby sensoryczne oraz odpowiednio je regulować.
- W pracy z dzieckiem warto wziąć pod uwagę, że problem w wykonywaniu niektórych zadań czy zabaw nie jest związany bezpośrednio z daną umiejętnością, a może wynikać z deficytu układu przedsionkowego. W przypadku Kasi nieumiejętność jazdy na rowerze czy łapania piłki jest związana z problemami w koordynacji obustronnej i w prakcji, co jest wynikiem zaburzeń przedsionkowych. Wykonywanie zadań usprawniających tylko koordynację obustronną czy prakcję może nie przynosić oczekiwanych efektów, gdyż nie

pracujemy nad źródłem problemu. Warto także odnieść się do poszczególnych poziomów integracji sensorycznej (Ayres, 2016, s. 69), gdzie na pierwszym poziomie znajduje się zmysł przedsionkowy, propioceptywny i dotyku, które determinują zdobywanie poszczególnych umiejętności z wyższych poziomów. Planowanie motoryczne i koordynacja obustronna znajdują się dopiero na poziomie trzecim.

- Warto wprowadzać i zachęcać dziecko do zabaw ruchowych, które naturalnie stymulują układ przedsionkowy, nie powinno się jednak dziecka do nich zmuszać. W formie zabawy można usprawniać koordynację obustronną, praxję, przekraczanie linii środkowej ciała czy sam układ przedsionkowy. Na rynku wydawniczym jest sporo publikacji oferujących gotowe scenariusze lub zabawy, które możemy zorganizować dzieciom w ramach codziennych zajęć w przedszkolu (Kranowitz, 2015; Platt, 2016; Odowska-Szlachcic, 2016; Okraska-Ćwiek, 2016; Kuleczka-Raszewska, Markowska, 2017; Arnwine, 2018; Sher, 2018).
- W przypadku problemu z rozróżnianiem stron, co może mieć swoje podłoże w nieustalonej lateralizacji, warto oznaczyć rękę prawą np. bransoletką z literą „P” lub innym symbolem. Podczas aktywności czy zabaw ruchowych, które odwołują się do prawej lub lewej strony ciała, dziecko będzie mogło uczestniczyć w nich i nie będzie skazane na porażkę. Z wiekiem pewne funkcje przedsionka mogą zostać skutecznie kompensowane przez inne obszary mózgu, np. różnicowanie stron może odbywać się z pomocą procesów myślowych, jednak kompensacja nigdy nie będzie tak skuteczna, jak naturalne funkcjonowanie tej części mózgu, do której pierwotnie należy wykonanie tego zadania (Ayres, 2016, s. 89).
- Kluczowa jest odpowiednia motywacja dziecka, którą możemy osiągnąć poprzez np. system nagród. Kasia ma słabo rozwinięte umiejętności samoobsługowe, co wynika z zaburzeń w praxji, która jest także determinowana przez działanie systemu przedsionkowego. Dziewczynka domaga się karmienia, nie potrafi się samodzielnie ubrać lub rozebrać, jednak odpowiednio motywowana podczas terapii behawioralnej była w stanie rozpiąć guzik od spodni, założyć je i zdjąć; jej niskie umiejętności samoobsługowe mogą wynikać nie tylko z problemów natury sensorycznej, lecz także z codziennej niskiej motywacji.
- W przedszkolu trudno jest dostosować środowisko fizyczne do potrzeb dziecka z zaburzeniami wynikającymi z nieprawidłowości układu przedsionkowego. W przypadku nadwrażliwości zapewnienie dziecku miejsca, w którym nie będzie doświadczało zbyt dużo wrażeń sensorycznych, jest jednak możliwe. W przedszkolu, do którego chodzi Kasia, jest to półotwarta szafa, do której w każdej chwili dziewczynka może się schować, gdy liczba bodźców nadmiernie obciąża jej układ nerwowy.
- Przed zaangażowaniem dziecka z podreaktywnością przedsionka do prac stolikowych czy do siedzenia w kręgu porannym warto zachęcić je do kilkunastominutowych zajęć ruchowych, dzięki czemu będzie większe prawdopodobieństwo, że zmęczone usiadzie. Kasia ma ciągłą potrzebę ruchu, zatem dobrze sprawdzają się zabawy ruchowe przed zadaniami przy stoliku.

- Siad w literę „W”, który preferuje pięcioletniak mająca obniżone napięcie mięśniowe, może spowodować uszkodzenia w zakresie kolan i bioder oraz nie wymaga od dziecka przekraczania linii środkowej ciała czy rotacji tułowia, co jest kluczowe dla rozwoju mózgu (Voss, 2017, s. 158). Należy zachęcać dziewczynkę do innej formy siadu, można też zaproponować siedzenie na krześle czy dużej piłce albo leżenie. Utrwalanie nawyku siedzenia w literę „W” nie jest wskazane, gdyż może się to odbić na zdrowiu, a także na późniejszych umiejętnościach dziecka.

Podsumowanie

W artykule przedstawiono funkcjonowanie dziecka z ASD przez pryzmat zaburzeń w systemie przedsionkowym, które determinowały inne umiejętności. Opracowano także zalecenia do pracy w przedszkolu z dzieckiem z ASD, które objawia również zaburzenia systemu przedsionkowego.

W literaturze przedmiotu pojawiają się nowe dowody naukowe potwierdzające występowanie zaburzeń przetwarzania sensorycznego u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Minshew, Hobson, 2008; Tavassolia i in., 2017; Caldani i in., 2020), niewielu jednak badaczy koncentruje się na strategiach radzenia sobie z tymi zaburzeniami zarówno w szkole, jak i w przedszkolu. Zdaniem Katarzyny Białas-Paluch (2017) nadal niewiele wiemy o umiejętnościach i trudnościach ruchowych dzieci z ASD. Przeglądając badania zarówno w rodzimej literaturze, jak i w anglojęzycznej, łatwo zauważyć, że jeden z najważniejszych systemów sensorycznych, jakim jest system przedsionkowy, jest obszarem badawczym jawnie zaniedbanym lub z różnych przyczyn pomijanym. Niezbędne wydaje się zatem przeprowadzenie badań, które pomogłyby zidentyfikować korelację systemu przedsionkowego z pozostałymi umiejętnościami. Konieczne jest także dalsze opracowanie pomocnych strategii w pracy z dzieckiem z ASD, które uwzględniałyby jednocześnie deficyty natury sensorycznej oraz triadę zaburzeń autystycznych.

Bibliografia

- Angrosino, M.V. (2014). Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, s. 129–152. Warszawa: WN PWN.
- Arnwine, B. (2018). *Rozpoczęcie terapii integracji sensorycznej*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Ayres, J. (2016). *Dziecko a integracja sensoryczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Białas-Paluch, K. (2017). Zaburzenia praktyki u dzieci ze spektrum autyzmu w świetle teorii integracji sensorycznej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 1(35), 75–95.
- Bleszyński, J.J. (2020). *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bogdashina, O. (2019). *Trudności w percepcji sensorycznej w autyzmie i zespole Aspergera. Inne doświadczenia sensoryczne, inne światy percepcyjne*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Borkowska, M. (2018). *Integracja sensoryczna w rozwoju dziecka. Podstawy neurofizjologiczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

- Caldani, S., Steg, S., Lefebvre, A., Peyre, H., Delorme, R., Bucci, M.P. (2020). Oculomotor behavior in children with autism spectrum disorders. *Sage Journals*, 24(3), 670–679.
- Carson, T.B., Wilkes, B.J., Patel, K., Pineda, J.L., Ko, J.H., Newell, K.M., Bodfish, J.W., Schubert, M.C., Radonovich, K., White, K.D. (2017). *Vestibulo – ocular reflex function in children with high-functioning autism spectrum disorders*. Autism research: official journal for the International Society for Autism Research, s. 251–266.
- Chung, S., Son, J. (2020). *Visual Perception in Autism Spectrum Disorder: A Review of Neuroimaging Studies*. Pobrano z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7350544/>
- Delacato, C.H. (1995). *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*. Warszawa: Fundacja Synapsis.
- Dziuk, M.A., Larson, J.C.G., Apostu, A., Mahone, E.M., Denckla, M.B., Mostofsky, S.H. (2007). Dyspraxia in autism: association with motor, social, and communicative deficits. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 734–739.
- Eliot, L. (2010). *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*. Poznań: Media Rodzina.
- Goddard, S.B. (2018). *Odruchy, uczenie się i zachowanie*. Warszawa: WN PWN.
- Hanbury, M. (2016). *Strategie wspierania pozytywnych zachowań dzieci i młodzieży z autyzmem*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kirby, A. (2010). *Dyspraksja. Rozwojowe zaburzenia koordynacji*. Warszawa: Fundacja „Szkoła Niezwykła”.
- Kitchin, J., Karlin, J.N. (2016). Sensory Processing Specificity in Autism. *Ursidae: The Undergraduate Research Journal at the University of Northern Colorado*, 5(3), 44–57.
- Knaus, T.A., Kamps, J., Foundas, A.L. (2016). Handedness in Children With Autism Spectrum Disorder. *Perceptual and Motor Skills*, 122(2), 542–559.
- Korendo, M. (2013). *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*. Kraków: Omega Stage Systems Jędrzej Cieszyński.
- Kranowitz, C.S. (2012). *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kranowitz, C.S. (2015). *Nie-zgrane dziecko w świecie gier i zabaw. Zajęcia dla dzieci z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kuleczka-Raszewska, M., Markowska, D. (2017). *Uczę się poprzez ruch. Program terapii dla dzieci autystycznych i z niepełnosprawnością sprzężoną*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- MacNeil, L.K., Mostofsky, S.H. (2012). Specificity of dyspraxia in children with autism. *Neuropsychology*, 26(2), 165–171.
- Miller, L.J., Anzalone, M.E., Lane, S.J., Cermak, S.A., Osten, E.T. (2007). Concept Evolution in SI: A Proposed Nosology for Diagnosis. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 135–140.
- 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.
- Molloy, C.A., Dietrich, K.N., Bhattacharya, A. (2003). Postural Stability in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 643–652.
- Odowska-Szlachcic, B. (2014). *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Odowska-Szlachcic, B. (2016). *Terapia Integracji Sensorycznej. Ćwiczenia usprawniające bazowe układy zmysłowe i korygujące zaburzenia planowania motorycznego*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

- Odowska-Szlachcic, B. (2018). *Integracja sensoryczna w autyzmie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Okraska-Ćwiek, B. (2016). *Przedszkolaki sensoraki*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Pisula, E. (2010). *Małe dziecko z autyzmem*. Gdańsk: GWP.
- Platt, G. (2016). *Pokonać dyspraksję. Prosty program ćwiczeń poprawiających umiejętności ruchowe w domu i w szkole*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Przyrowski, Z. (2019). *Integracja sensoryczna. Teoria, diagnoza, terapia*. Warszawa: Empis.
- Quake-Rapp, C. (2015). Sensory processing disorders and treatment: Occupational therapy using a sensory integration approach. W: D.E. Greydanus, D.R. Patel, H.N. Pratt, J.J. Calles, A. Nazeer, J. Merrick (red.), *Behavioral Pediatrics, 4th Edition* (s. 165–180). New York: Nova Science Publisher.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAiP.
- Reda, M., Meguid, N.A., Eid, O.M., Hussein, F., Elalfy D.Y. (2021). Study of sensory processing deficits in autism spectrum disorder symptom triad: an Egyptian sample. *Middle East Current Psychiatry*, 28(3).
- Robertson, A.E., Simmons, D.R. (2013). The Relationship between Sensory Sensitivity and Autistic Traits in the General Population. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 775–784.
- Santos, T.G.T., Venosa, A., Sampaio, A.L.L. (2015). Association between Hearing Loss and Vestibular Disorders: A Review of the Interference of Hearing in the Balance. *International Journal of Otolaryngology and Head & Neck Surgery*, 4(3), 173–179.
- Sher, B. (2018). *Codzienne gry i zabawy dla dzieci z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego: 100 zajęć wzmacniających dzieci z problemami sensorycznymi*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Skorny, Z. (1984). *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*. Warszawa: WSiP.
- Sroka, R. (2012). Motoryka duża dzieci z autyzmem w wieku 3–7 lat. Różnice między wiekiem biologicznym i wiekiem rozwojowym oraz propozycje ćwiczeń usprawniających. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Prace Instytutu Kultury Fizycznej*, 28, 99–110.
- Stefańska-Klar, R. (2013). Przedszkolak i uczeń ze spektrum autyzmu. W: J. Skibska, M. Warchał (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole* (s. 67–88). Bielsko-Biała, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Szmalec, J., Binkuńska, E., Brzuzy, G., Wyszyński, D. (red.). (2020). *Rozwojowe zaburzenia koordynacji ruchowej*. Warszawa: Difin.
- 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>
- Teitelbaum, O., Teitelbaum, P. (2012). *Czy moje dziecko ma autyzm? Jak rozpoznać najwcześniejsze oznaki autyzmu*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Tomchek, S.D., Dunn, W. (2007). Sensory Processing in Children With and Without Autism: A Comparative Study Using the Short Sensory Profile. *The American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 190–200.
- Voss, A. (2017). *Zrozumieć sygnały sensoryczne dziecka*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Wardyn, M., Gałkowski, T. (2002). Echolalia u dzieci z autyzmem i jej rozwojowe uwarunkowania. *Audiofonologia, Konferencja Naukowo-Szkoleniowa „Wczesna diagnoza i terapia dzieci z wadą słuchu od 0 do 3 roku życia”*, XXI, 147–177.
- Willam, K., Roberts, J. (2019). *Zrozumieć autyzm. Przewodnik dla rodziców*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Xue, M., Brimacombe, M., Wagner, G.C. (2007). Prevalence of motor impairment in Autism Spectrum Disorder. *Brain and Development*, 29(9), 565–570.

**SENSORY PROCESSING DISORDERS IN THE VESTIBULAR SYSTEM
AND EVERYDAY FUNCTIONING IN PRESCHOOL ACTIVITIES
OF A CHILD WITH THE AUTISM SPECTRUM DISORDER. CASE STUDY
WITH RECOMMENDATIONS FOR WORKING WITH A CHILD
IN PRE-SCHOOL**

Abstract

Children with autism spectrum disorder (ASD) live in the same reality as neurotypical children. They are surrounded by the same physical world and sensory stimuli, but their perception is completely different. The article consists of three main parts. The first one presents theoretical assumptions, the second concerns the methodological assumptions of the presented research and the last part analyses the obtained data and their implementation for pedagogical practice.

The theoretical and cognitive aim of the article is to understand and describe the effects of sensory processing disorders in the vestibular system for the individual skills of a child with ASD. The practical and implementation goal is to develop effective strategies for working with a child with ASD, considering the consequences of dysfunction of the vestibular system. The research used the method of a case study of a child with autism spectrum disorder (childhood autism) carried out by means of an interview, observation, document analysis, and diagnosis of sensory processing disorder.

Keywords: case study, autism spectrum disorder, sensory processing disorder, preschool, vestibular system

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

WOŁODIMIR SZEWCZENKO
<https://orcid.org/0000-0003-0119-3206>
shevchenko_volodumur@ukr.net
Instytut Pedagogiki Specjalnej
i Psychologii im. M. Jarmaczenko,
Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych
Ukrainy, Kijów

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.9197
Data wpływu: 26.10.2021
Data przyjęcia: 26.05.2022

FELIKS MOWCZANOWSKI (1853–1921) I JEGO INNOWACYJNE PODEJŚCIE DO EDUKACJI DZIECI GŁUCHONIEMYCH W POCZĄTKACH XX WIEKU

W artykule opisana została historia nietypowej szkoły dla dzieci głuchoniemych, utworzonej w początkach XX wieku w Aleksandrowsku (ówczesne Imperium Rosyjskie, obecnie Zaporozże na Ukrainie) przez polskiego szlachcica Feliksa Mowczanowskiego. Autor charakteryzuje jego postać oraz rolę i wkład w rozwój Aleksandrowska, a przede wszystkim jego działalność na rzecz dzieci głuchoniemych. W 1903 roku był on inicjatorem i współorganizatorem unikatowej placówki oświatowej – szkoły-osiedla dla dzieci głuchoniemych. Placówka ta była znana na świecie, ponieważ stanowiła autonomiczne miasteczko wyposażone w niezbędną infrastrukturę, a nauczanie głuchoniemych języka i rzemiosł prowadzone było na szeroką skalę i na wysokim poziomie. W tamtych czasach takich osiągnięć nie miała żadna podobna placówka na terenie Imperium Rosyjskiego.

Słowa kluczowe: Feliks Mowczanowski, dzieci głuchonieme, szkoła-osiedle dla głuchoniemych

W 2021 roku minęło 100 lat od śmierci Feliksa Mowczanowskiego, człowieka niezwykle rozumu i nieustraszonej pracy, a równocześnie, jak się później okazało, utalentowanego pedagoga, historyka, etnografa, krajoznawcy, krzewiciela oświaty i działacza społecznego. Prowadził wykłady, był teatromanem, przyjaźnił się z wyjątkowymi znakomitościami tamtych czasów. Na działalność dobroczynną poświęcał nie tylko wiele czasu, lecz również osobiste środki. Bez przesady można stwierdzić, że działalność społeczna była jego życiową misją.

Urodził się 15 października 1853 roku w Oklinach Małych (obecnie gmina Wiżajny, powiat suwalski, województwo podlaskie), w wielodzietnej rodzinie jako piąte dziecko Franciszka Mowczanowskiego i Joanny z domu Mackiewicz. Początkowo mieszkał z rodziną w Oklinach Małych (co najmniej do 1864 roku¹), następnie w Charkowie, a w połowie lat 70. XIX wieku przeniósł się do Aleksandrowska. Do tego momentu niewiele wiadomo o jego życiu, poza tym że był szlachcicem polskiego pochodzenia z ówczesnej guberni suwalskiej, wyznania

¹ W 1864 roku Józefa, starsza siostra Feliksa Mowczanowskiego, wychodziła za mąż. Mieszkała wówczas z całą rodziną w Oklinach Małych (www.geneteka/genealodzy.pl – akt małżeństwa Józefy Mowczanowskiej i Władysława Misztowta z 13 sierpnia 1864 roku).

rzymsko-katolickiego i że otrzymał wykształcenie domowe na poziomie gimnazjum klasycznego.

Burmistrz Aleksandrowska

Był niewątpliwie najwybitniejszą osobowością Aleksandrowska w ostatnim ćwierćwieczu XIX i początku XX wieku. Mowczanowski mógł zrobić karierę w Imperium Rosyjskim, a być może i poza jego granicami, jednak swój talent organizacyjny i niewyczerpaną energię poświęcił dla wszechstronnego rozwoju Aleksandrowska, niewielkiego wówczas powiatowego miasteczka. Zaangażował się w rozbudowę miasta, rozwój jego przemysłu i handlu, a także oświaty i opieki medycznej.

Od końca 1901 do 1911 roku i od 1916 do 1917 roku był burmistrzem Aleksandrowska, a wcześniej przez 21 lat radnym Dumy Miejskiej. W wykazach radnych powiatu Aleksandrowskiego nazwisko „Mowczanowski” pierwszy raz pojawia się w 1875 roku, a w wykazach radnych Aleksandrowskiej Dumy Miejskiej w 1880 roku. Był inicjatorem i członkiem rad i komitetów wielu przedsięwzięć z zakresu oświaty, a także innych dziedzin życia społecznego. Za czasów jego działalności jako burmistrza Aleksandrowska wybrukowano wszystkie główne ulice, wprowadzono i rozbudowano kanalizację, zbudowano elektrownię miejską oraz znacząco rozbudowano sieć różnorodnych placówek oświatowych (Morozuk, 1990). Nie wszystkie działania Mowczanowskiego były jednak należycie docenione. Mimo że nowatorskie pomysły i działania Mowczanowskiego budziły prowincjonalne miasteczko z uśpienia, wносиły powiew demokracji i entuzjazm dla zmian, często wywoływały jednak zdziwienie władz czy powodowały niezadowolenie konserwatywnych kręgów Guberni Jekaterynosławskiej².

W Aleksandrowsku mówiono o nim, że jest człowiekiem niebywałego rozmachu, amerykańskiej energii i nieustannej pracy. Podkreślano, że przez ponad 10 lat rządzenia miastem dokonał epokowych zmian. Można nawet powiedzieć, że historia miasta dzieli się na dwa okresy – od jego powstania do Mowczanowskiego i od Mowczanowskiego do 1917 roku. Nie było żadnego większego przedsięwzięcia, którego Feliks Mowczanowski nie byłby inicjatorem lub głównym wykonawcą (Pieriepadia, 1992).

Twórca unikatowej placówki oświatowej

Głównym celem działalności Feliksa Mowczanowskiego były dobroczynność i miłosierdzie. Jego nazwisko najsilniej wiąże się z utworzeniem na początku XX



Feliks Mowczanowski. Źródło: <https://www.wikidata.org/wiki/Q4299051>

² Miasto Jekaterynosław od 1926 do 2016 roku nazywało się Dniepropietrowsk, a obecnie Dniepr (ukr. Dnipro).

wieku w Aleksandrowsku unikatowej placówki oświatowej – szkoły-osiedla³ dla dzieci głuchoniemych⁴. Pełna nazwa placówki to „Maryjska Szkoła-Osiedle Jekatierynosławskiej Guberni Protektoratu Carycy Marii Fiodorowny nad Głuchoniemymi”. Była to wówczas największa i najbardziej efektywna placówka oświatowa tego rodzaju dla głuchoniemych nie tylko w Rosji, lecz także na świecie.

Ta nietypowa instytucja powstała w związku z rozpowszechnianiem się zjawiska dobroczynności i miłosierdzia w działalności organizacji społecznych, a także ofiarnością obywateli. Potrzeba utworzenia szkoły była oczywista – w Aleksandrowsku i w powiecie było wówczas łącznie 126 głuchoniemych dzieci, praktycznie niemających żadnego dostępu do edukacji.

Na polecenie carycy-wdowy Marii Fiodorowny 3 maja 1898 roku w Petersburgu powołano instytucję charytatywną – Wszechrosyjski Protektorat Carycy Marii Fiodorowny nad Głuchoniemymi, który później zaczął otwierać swoje oddziały w różnych miastach. Po ich utworzeniu oprócz zwykłych szkół zaczęto projektować także szkoły-osiedla, w których dzieci głuchonieme ze środowiska wiejskiego mogły się nie tylko kształcić i wychowywać, lecz także zdobywać przygotowanie zawodowe w zakresie uprawy ziemi (Basowa, Jegorow, 1984).

W 1903 roku w Aleksandrowsku utworzono powiatowy oddział Protektoratu nad Głuchoniemymi. Zastępcą przewodniczącego tego oddziału został Feliks Mowczanowski, któremu znane były teoretyczne podstawy kształcenia dzieci głuchoniemych i chciał tę wiedzę wykorzystać i rozwinąć w praktyce. Mowczanowski stał się nie tylko główną postacią w oddziale Protektoratu, ale także osobą kierującą wszystkimi działaniami tej organizacji.

W opinii mieszkańców miasta Oddział Aleksandrowski Protektoratu nad Głuchoniemymi i Feliks Mowczanowski stanowiły jedność, a jego osoba była ściśle kojarzona z ideą pomocy głuchoniemym. Był inicjatorem stworzenia Aleksandrowskiej Szkoły-Osiedla dla Głuchoniemych, placówki oświatowej, której zadaniem było nie tylko kształcenie, lecz także przygotowanie dzieci do samodzielnej egzystencji, z nauką zawodu włącznie. Było to przedsięwzięcie bardzo innowacyjne, jednak droga do zrealizowania zadania nie była łatwa. Mowczanowski nie tylko zaangażował w nie całą swoją energię, lecz również część swoich oszczędności, ponosząc niektóre koszty osobiście. Będąc burmistrzem Aleksandrowska, robił wszystko, co było możliwe, aby zapewnić przyszłej placówce jak najwyższy poziom kształcenia.

Szkoła-Osiedle dla Głuchoniemych w Aleksandrowsku

11 maja 1903 roku zaczęła się budowa szkoły, internatów i pozostałych pomieszczeń. 11 sierpnia tegoż roku szkoła wraz ze wszystkimi pozostałymi zabudowaniami była ukończona, a 15 sierpnia w szkole pojawiło się pierwszych 30 uczniów (Jarmaczenko, 1968).

³ W oryginale nazwa placówki to „училище-хутор”, czyli w dosłownym tłumaczeniu „szkoła-folwark”. Na potrzeby współczesnego języka użyłem tu określenia „szkoła-osiedle” (przyp. tłum.).

⁴ W całym artykule konsekwentnie stosowany jest termin „głuchoniemy”, który wówczas był powszechnie używany. Terminy „głuchy” i „niesłyszący” powstały znacznie później.

W krótkim czasie placówka, usytuowana dwa kilometry od miasta, stała się małym, samowystarczalnym miasteczkiem z autonomicznym systemem zapewniającym byt i funkcjonowanie mieszkańców. We frontowej części terenu stanęły cztery budynki – szkoła, internat dla dziewcząt z mieszkaniami dla nauczycielek i kaplicą cerkiewną (nabożeństwa były tłumaczone na język migowy), internat dla chłopców z mieszkaniami dla nauczycieli oraz szpital.

Internat dziewcząt dzielił się na dwie części – w jednej były mieszkania dla nauczycielek, w drugiej pokoje dla dziewcząt. W tym samym budynku znajdowała się też kaplica cerkiewna, a pod nią dostępna dla wszystkich stołówka i kuchnia. Internat dla chłopców był większym, dwupiętrowym budynkiem. Na drugim piętrze znajdowały się dwa wielkie pomieszczenia mieszkalne dla 140 chłopców. Na pierwszym piętrze były mieszkania dla nauczycieli, biblioteka oraz klasy rękodzielnicze dla dziewcząt. Na parterze były pomieszczenia dla innych pracowników oraz magazyn odzieży dla wychowanków. Budynek szpitala był podzielony na część męską i żeńską z niezbędnym wyposażeniem dla 12 łóżek. W szpitalu były także dobrze wyposażona apteka, łazienka, toaleta, kuchnia oraz mały oddział zakaźny z czterema izolatkami i osobnym wejściem. W osobnej części gospodarczo-produkcyjnej znajdowały się: budynek dla administracji, piekarnia, pralnia parowa i łaźnia. W pobliżu głównych budynków znajdowały się również przedszkole dla 30 dzieci i szkoła dla 30 uczniów głuchoniemych i niepełnosprawnych intelektualnie (Malcew, 1910).

Prowadzenie placówki było trudne, ponieważ nie otrzymywała pomocy finansowej od państwa i funkcjonowała tylko dzięki darowiznom i ofiarom, które były nieregularne. Aby znaleźć źródło finansowania szkoły-osiedla i dać możliwość zatrudnienia wszystkim, którzy pracowali przy budowie i ukończeniu placówki, Aleksandrowski Oddział Protektoratu uruchomił fabrykę maszyn rolniczych obliczoną na 500 stanowisk pracy. Zakład produkował siewniki rzędowe, żniwiarki, młockarnie konne i inne narzędzia rolnicze, na które był stały popyt (Jarmaczenko, 1968). Równocześnie z fabryką maszyn rolniczych uruchomiona została drukarnia z pracownią introligatorską. Drukarnia posiadała znaczną liczbę czcionek różnych krojów, dzięki czemu mogła przyjmować zlecenia dla państwowych, społecznych, komercyjnych i przemysłowych przedsiębiorstw, drukowano także wydawnictwa ilustrowane, broszury i inne druki.

Fabryka i drukarnia miały najnowocześniejsze oprzyrządowanie, większość maszyn była zasilana energią elektryczną. We wszystkich pomieszczeniach szkoły, gospodarstwa i pozostałych budynkach było oświetlenie elektryczne i centralne ogrzewanie. Wszystkie budynki miały łazienki z doprowadzoną wodą bieżącą. Na terenie całej placówki znajdowały się hydranty przeciwpożarowe i krany do pobierania wody. Z miastem placówka miała połączenie telefoniczne – aparaty telefoniczne były we wszystkich głównych budynkach, także w kantorach fabrycznych i drukarni. Do placówki doprowadzono bocznice kolejową z rampą wyładowniczą.

Ścieki były odprowadzane przez system kanalizacyjny do specjalnego budynku – oczyszczalni, a oczyszczona woda dzięki systemowi kanałów była wykorzystywana do podlewania ogrodu. Wokół terenu placówki, za ogrodzeniem, znajdował się betonowy kanał, który przyjmował wodę deszczową, a także chronił przed nadmiernym zalewaniem obiektu. Woda deszczowa osobnymi rurami była doprowadzana do sadu i ogrodu i wykorzystywana do podlewania.

Przy placówce było 70-hektarowe gospodarstwo obejmujące pola uprawne i ogród; w sadzie było ok. 2000 drzew owocowych, plantacja truskawek, ponadto posadżono 10 000 krzewów różanych dla pozyskiwania olejku różanego. Były też inspekty, szklarnie, niewielka pasieka, obora, stajnia, chlewnia i pomieszczenia dla ptaków.

Przy szkole wybudowano niewielką wiejską meteorologiczną stację badawczą, w której prowadzono dokładne obserwacje. Dane co miesiąc były przekazywane do Biura Meteorologicznego i do Głównego Nikołajewskiego Obserwatorium, a także drukowane w rocznikach Aleksandrowskiego Oddziału Protektoratu nad Głuchoniemymi (Malcew, 1910).

Okres nauczania w placówce wynosił 9 lat. W czasie trzech ostatnich lat, oprócz przedmiotów ogólnokształcących, znaczną uwagę poświęcano kształceniu wychowanków w rzemiośle (Jarmaczenko, 1968). Każda klasa była przydzielona jednemu nauczycielowi lub nauczycielce, w klasie uczyło się 10–11 uczniów, podobnie jak w innych rosyjskich i zagranicznych szkołach dla dzieci głuchoniemych.

W szkole uczono następujących przedmiotów:

- wydawanie dźwięków i wymawianie słów, czytanie i pisanie, liczenie ustne, pisemne i na liczydłach, zaznajomienie z podstawowymi jednostkami miar, wagi i systemem monetarnym;
- zaznajomienie z podstawowymi obowiązkami obywatela, a w szczególności stosunek do władz i społeczeństwa;
- wiedza z zakresu geografii i historii;
- wiedza z zakresu przyrody;
- podstawy wiedzy z geometrii niezbędne w nauce rzemiosła;
- kaligrafia;
- rysunek z rysunkiem technicznym oraz modelowanie;
- podstawy zecerstwa;
- religia.

Do przedszkola przyjmowano dzieci 5–6-letnie. Pod opieką wychowawców uzyskiwały one gotowość szkolną. Praktyka pokazała, że nauczanie dzieci głuchoniemych powinno zaczynać się jak najwcześniej, jednak uznano, że rozwój fizyczny dzieci pozwala na rozpoczęcie systematycznych zajęć dopiero w wieku 8–9 lat. Głównym zadaniem szkoły było uczenie dzieci mowy dźwiękowej. W szkole Aleksandrowskiej stosowano ustną metodę nauczania, uznawaną wówczas przez większość pedagogów za najlepszą. Wykorzystując odczytywanie z ust, dzieci głuchonieme w normie intelektualnej miały opanować umiejętność czytania i pisania, aby stać się równoprawnymi członkami społeczeństwa.

Równolegle z przedmiotami ogólnokształcącymi szkoła postawiła sobie za cel nauczyć wychowanków zawodu, w którym mogliby pracować po jej ukończeniu. Dla chłopców istniała specjalna pracownia robót ręcznych, w której pod okiem doświadczonych nauczycieli systematycznie, według precyzyjnie opracowanego programu, zapoznawali się z przeznaczeniem poszczególnych narzędzi i zasadami ich stosowania podczas wykonywania różnych prac. W tej pracowni pracowali tylko chłopcy ze średnich i starszych klas, zaś najmłodsi chłopcy pod kierunkiem wychowawcy uczyli się wykonywania drobnych prac, np. wypłatali torby i koszyki ze sznurka. Zajęcia w pracowni robót ręcznych były przejściowe i przygotowywały do prac w pracowniach specjalistycznych (stolarskiej,

ślusarskiej, introligatorskiej i obuwniczej) lub w fabryce. Dla dziewcząt były przeznaczone pracownie rękodzielnictwa. Celem szkoły było nauczenie uczennic umiejętności szycia w takim zakresie, aby po jej ukończeniu mogły wykorzystać zdobyte umiejętności w życiu i uzyskać samodzielność ekonomiczną.

Zostając na wakacje w placówce, starsze dziewczynki zależnie od potrzeb pracowały w kuchni, w pralni, w piekarni, doily krowy, uczyły się różnych prac przydatnych w gospodarstwie domowym, natomiast chłopcy pracowali w polu, sadzie lub ogrodzie (Malcew, 1910). Odzież, obuwie i inne niezbędne pomoce do nauki i pracy były przygotowywane własnymi siłami.

Aleksandrowska placówka miała w miejscowości uzdrowskiej Evpatoria na Krymie własną szkołę-sanatorium. To wszystko znacząco wyróżniało Aleksandrowską szkołę-osiedle dla głuchoniemych od innych podobnych placówek nie tylko w Rosji, ale także poza jej granicami (Jarmaczenko, 1968).

Już po sześciu latach działalności kształciła ok. 200 uczniów, a jej majątek oceniano na 2 miliony rubli. W 1910 roku było tam dobrze zorganizowane gospodarstwo, którego produkty, będące dziełem uczniów placówki, niejednokrotnie zdobywały nagrody na gubernialnych wystawach. Dyrektor placówki N. Łagowski pisał, że założenia Aleksandrowskiego oddziału Protektoratu „stanowią specyficzne podejście do kształcenia, wychowania i szkolenia zawodowego głuchoniemych. Wszystko, co ludzie do tego czasu wymyślili dla umożliwienia i unowocześnienia edukacji głuchoniemych, tutaj występuje i jest realizowane”. Znany surdopedagog F. Rau nazwał placówkę „nową gwiazdą w kształceniu i wychowaniu dzieci głuchych. Wszystko, czego wymaga współczesna nauka znajduje tam swoje odbicie”. Szkoła-osiedle była więc dumą Aleksandrowska i całej Guberni Jekatierynosławskiej.

Dobra opinia o szkole-osiedlu dla głuchoniemych rozprzestrzeniła się nie tylko w Guberni Jekatierynosławskiej, lecz także poza jej granicami. 9 i 11 lutego 1911 roku Feliks Mowczanowski został nawet przyjęty na godzinnej audyencji przez rodzinę carską – cara Nikołaja II, carycę Aleksandrę Fiodorowną i carycę-wdowę Marię Fiodorowną, założycielkę Wszechrosyjskiego Protektoratu nad Głuchoniemymi. Panujący bardzo wysoko ocenili działalność zarówno Oddziału Aleksandrowskiego Protektoratu nad Głuchoniemymi, jak też działalność szkoły-osiedla dla głuchoniemych (Kamieński, 1914). O placówce pisały także liczne gazety, a w 1910 roku w Jekatierynosławiu została wydana broszura „Szkoła-osiedle głuchoniemych w mieście Aleksandrowsku, Guberni Jekatierynosławskiej, lata 1903–1910”.

Nagrody i zarzuty – smutny koniec innowacyjnej placówki

Mimo tych sukcesów, to wspiane dzieło wywołało w tym samym 1911 roku negatywne reakcje urzędników rosyjskich z Komitetu Wszechrosyjskiego Protektoratu Carycy Marii Fiodorowny nad Głuchoniemymi, którzy zamiast popierać i rozwijać placówkę, zaczęli przysyłać kontrole i podejmować decyzje, które zaczęły to dzieło niszczyć. W maju 1911 roku, na podstawie fałszywych donosów związanych z działalnością placówki, Feliks Mowczanowski został aresztowany. W śledztwie postawiono mu aż 420 zarzutów. Został wówczas zobowiązany do złożenia dymisji

z funkcji burmistrza Aleksandrowska, a następnie spędził trzy miesiące w więzieniu. Po wyjściu z więzienia za kaucją przeniósł się do Jekatierynosławia (Kamieński, 1914). Ostatecznie Mowczanowski został uniewinniony, ale szkoła została praktycznie zniszczona. Gospodarstwo zostało spustoszone, a straty finansowe przekroczyły kwotę miliona rubli. 11 grudnia 1912 roku do Komitetu Wszechrosyjskiego Protektoratu przyszło zawiadomienie: „Obecnie szkoła-osiedle została przekształcona w szkołę rzemieślniczą z niewielkim własnym gospodarstwem” (Jarmaczenko, 1968).

Mimo tych przykrych doświadczeń Feliks Mowczanowski nie porzucił działalności społecznej. W końcu 1915 roku powrócił do Aleksandrowska. Wiosną 1916 roku został wybrany deputowanym do Dumy Miejskiej, a w październiku ponownie został burmistrzem. Usiłował wówczas wznowić działalność szkoły-osiedla, jednak bezskutecznie. W tym czasie szybko zmieniała się sytuacja polityczna w Rosji – zaczynała się rewolucja. W 1917 roku, po rewolucji, przestał być burmistrzem miasta, a dalsze jego losy i jego rodziny (był żonaty, miał troje dzieci, wówczas już dorosłych) są nieznane. Wiadomo jedynie, że w 1921 roku, w wieku 68 lat, będąc wówczas w Jekatierynosławiu zachorował na tyfus i zmarł. Dokładna data jego śmierci jest nieznana. Został pochowany na starym cmentarzu, który dziś już nie istnieje (obecnie w tym miejscu jest park).

Za swoją działalność Feliks Mowczanowski był wielokrotnie nagradzany, m.in.: orderem św. Stanisława III klasy (1898), orderem św. Anny III (1902) i II klasy (1906), Bucharąską Złotą Gwiazdą III klasy (1902) od emira Buchary, Złotą Odznaką I klasy Protektoratu Carycy Marii Fiodorowny nad Głuchoniemymi (1903). Za utworzenie Aleksandrowskiej szkoły-osiedla dla głuchoniemych i dalszy jej rozwój otrzymał trzykrotnie specjalne podziękowanie na piśmie od carycy-wdowy Marii Fiodorowny (*Karta przebiegu służby...*, 1910).

Feliks Mowczanowski, człowiek wysokich zasad moralnych, całe swe życie poświęcił rozwojowi Aleksandrowska i służbie na rzecz obywateli. Warto pamiętać o jego zasługach dla surdopedagogiki i dziele, jakim była Aleksandrowska szkoła-osiedle dla dzieci głuchoniemych.

Tłumaczenie: Bogdan Szczepankowski

Bibliografia

- Karta przebiegu służby deputowanego Aleksandrowskiej Dumy Miejskiej Nadwornego Sowietnika Feliksa Frankowicza Mowczanowskiego. Wydany 7 lutego 1910 r.*, s. 1–12 [Формулярный список о службе гласного Александровской Городской Думы Надворного Советника Феликса Францовича Мовчановского. Составлен 7 февраля 1910 г., с. 1–12].
- Basowa, A., Jegorow, S. (1984). *Historia surdopedagogiki*. Moskwa [Басова, А., Егоров, С. (1984). История сурдопедагогики. Москва].
- Jarmaczenko, M. (1968). *Wychowanie i nauczanie dzieci głuchych w URSSR*. Kijów [Ярмаченко, М. (1968). Виховання і навчання глухих дітей в УРСР. Київ].
- Kamiński, P.W. (1914). *Historia jednego pogromu*. Jekatierynosław [Каменский, П.В. (1914). История одного погрома. Екатеринослав: Тип. К.А. Андрущенко].
- Malcew, A. (1910). *Szkoła-osiedle głuchoniemych w mieście Aleksandrowsk, Gubernia Jekatierynosławska 1903–1910*. Aleksandrowsk [Мальцев, А. (1910). Училище-хутор глухонемых в г. Александровске, Екатеринославской губ. 1903–1910. Александровск].

- Moroziuk, W. (1990). Feliks Mowczanowski. *Zaporoska Prawda*, wydanie 17 października [Морозюк, В. (1990). Фелікс Мовчановський. Запорізька правда. 17 жовтня].
- Pieriepadia, W. (1992). *Pokłońmy się jego światłemu rozumowi*. Zaporozhe [Перепадя, В. (1992). Вклонімося його світлому розуму. Запоріжжя].

FELIX MOVCHANOVSKY (1853–1921) AND HIS INNOVATIVE APPROACH TO EDUCATION OF DEAF CHILDREN IN THE BEGINNING OF 20th CENTURY

Abstract

The article describes the history of a unique educational institution for deaf children established at the beginning of the 20th century in Aleksandrovsk (the Russian Empire at the time, today Zaporozhye, Ukraine) by the Polish nobleman Felix Movchanovsky. The author characterizes his figure, reveals the role and his contribution to the development of Aleksandrovsk, especially his activity for the sake of deaf children. In 1903 he was initiator and co-organizer of a unique educational institution – school-farm for deaf children. The institution was known all over the world because it was an autonomous town with its own urban infrastructure and the teaching of deaf language and crafts was carried out at a high level and on a large scale. At that time, no similar institution in the Russian Empire had such achievements.

Keywords: Felix Movchanovsky, deaf children, school-farm for deaf children

OSOBA UBEZWŁASNOWOLNIONA JAKO PRACOWNIK. CZĘŚĆ 1

Zagadnienie, czy osoba ubezwłasnowolniona całkowicie może nawiązać stosunek pracy należy do jednego z najbardziej spornych w literaturze prawa pracy od lat. Mimo ratyfikacji w 2012 r. Konwencji ONZ o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami (dalej: Konwencja) wielu autorów także współcześnie stoi na stanowisku, że ubezwłasnowolnienie całkowite pozbawia osobę tzw. zdolności pracowniczej, a więc uniemożliwia jej tak zawieranie umowy o pracę, a także prowadzi do wygaśnięcia wiążącego stosunku pracy.

Z poglądami tymi nie można się zgodzić, gdyż prowadzą do nieuprawnionego ograniczenia praw konstytucyjnych osób ubezwłasnowolnionych całkowicie i stoją całkowicie w sprzeczności z zakazem dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami. Przedmiotowy artykuł wykazuje niepoprawność tego stanowiska zarówno w odniesieniu do istniejącego stosunku pracy osoby ubezwłasnowolnionej, jak i do podejmowania przez nią nowego zatrudnienia. Omówiony został także wpływ ubezwłasnowolnienia całkowitego i częściowego na możliwość rozwiązania umowy o pracę, a jak również na formę jej zawierania.

Słowa kluczowe: opieka, stosunek pracy, zawarcie umowy o pracę, rozwiązanie umowy o pracę, wypowiedzenie, ubezwłasnowolnienie całkowite, ubezwłasnowolnienie częściowe

Wprowadzenie

Co prawda, zgodnie z art. 13 i 16 Kodeksu cywilnego (dalej: k.c.) ubezwłasnowolniona może zostać także osoba z zaburzeniami psychicznymi wynikającymi z uzależnienia od alkoholu lub środków psychoaktywnych (ustawa mówi literalnie o pijaństwie i narkomanii), jednakże w praktyce stosowane jest ono prawie wyłącznie do osób z niepełnosprawnościami psychiczną lub intelektualną lub zaburzeniami neurologicznymi. Dlatego osoby ubezwłasnowolnione należy traktować jako podgrupę osób z niepełnosprawnościami i stosować do nich na zasadzie równości wszystkie przepisy, które dotyczą tych osób, chyba że dany akt prawny – ustanawiając jakieś ograniczenie albo przywilej – wprost odnosi się tylko do osób ubezwłasnowolnionych. Mając na uwadze, że przepisy prawa pracy takich szczególnych uregulowań w odniesieniu do osób ubezwłasnowolnionych nie zawierają, stosuje się do nich wprost wszystkie regulacje prawne skierowane do osób z niepełnosprawnościami, w tym przede wszystkim zapisy Konwencji.

Zgodnie z art. 27 Konwencji obowiązkiem państwa jest poszanowanie prawa do pracy każdej osoby z niepełnosprawnością na zasadzie równości z innymi osobami. Oznacza to, że każda osoba z niepełnosprawnością, która wyraża wolę zarabiania na swoje utrzymanie, jest uprawniona do swobodnego wyboru miejsca i rodzaju pracy, w tym na otwartym rynku pracy, z zachowaniem prawa do dostosowania do

jej potrzeb środowiska pracy. Ponadto każda osoba z niepełnosprawnością ma prawo do takiego samego wynagrodzenia za pracę tej samej wartości, prawo do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy, a także nie może być dyskryminowana w zatrudnieniu, ani na etapie rekrutacji, ani kontynuacji zatrudnienia czy awansu zawodowego. Co więcej, państwo ma nie tylko zapewnić realizację tych praw na poziomie ustawowym, lecz także promować szanse zatrudnienia i awansu zawodowego osób z niepełnosprawnościami, zarówno w sektorze publicznym, jak i prywatnym, a także w formie samozatrudnienia, jak również oferować pomoc w znalezieniu, zdobyciu, utrzymaniu i powrocie do zatrudnienia oraz zapewniać racjonalne dostosowanie miejsc pracy do potrzeb pracowników z niepełnosprawnościami. Z drugiej strony państwo jest obowiązane zagwarantować, iż osoby z niepełnosprawnościami nie będą zmuszane do pracy niewolniczej czy też na zasadach poddańczej zależności oraz że będą chronione, na równych zasadach z innymi obywatelami, przed pracą przymusową lub obowiązkową.

Zakaz dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami w zatrudnieniu wynika również z Dyrektywy Rady nr 2000/78/WE z 27 listopada 2000 r. w sprawie ustanowienia ogólnych ram równego traktowania przy zatrudnieniu i wykonywaniu zawodu (dalej: Dyrektywa), która została inkorporowana do polskiego Kodeksu pracy (dalej: k.p.). Co więcej, w art. 5 powyższa Dyrektywa stanowi, że w celu zagwarantowania przestrzegania zasady równego traktowania pracowników z niepełnosprawnościami pracodawca ma zagwarantować im rozsądne dostosowania, to znaczy podjąć odpowiednie środki, konieczne w danej sytuacji, aby umożliwić osobie z niepełnosprawnością dostęp do zatrudnienia, wykonywanie pracy lub awansowanie czy przejście szkolenia, chyba że takie środki nakładałyby nieproporcjonalnie duże obciążenie na pracodawcę, nierekompensowane przez państwo.

Z przytoczonych przepisów międzynarodowych wynika jednoznacznie, że każda osoba z niepełnosprawnością, niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, ma prawo podjąć zatrudnienie, o ile taką wolę wyraża. Nie można jej tego zabronić, ale też nie można jej do tego zmusić. Dotyczy to także osób z niepełnosprawnością, które zostały ubezwłasnowolnione. Wynika to z zasady równego traktowania głoszonej zarówno przez Konwencję, jak i przez Dyrektywę, choć ta ostatnia w ogóle się do ubezwłasnowolnienia nie odnosi, a z pierwszą wszelkie ograniczenia zdolności do czynności prawnych są sprzeczne (co wynika z jej art. 12). Oczywiście, najprostsze z tego punktu widzenia byłoby całkowite zniesienie w prawie polskim ubezwłasnowolnienia, co nie tylko dostosowałoby nasz przepisy do wymogów Konwencji, lecz także rozwiązałoby wszelkie wątpliwości odnoszące się do kwestii zatrudniania osób z niepełnosprawnościami, obecnie ubezwłasnowolnionych. Jednakże wobec trwających od wielu lat oporów ustawodawcy w kwestii likwidacji ubezwłasnowolnienia i braku bliskich perspektyw do zmiany stanu prawnego w tym przedmiocie, należy dążyć do takiej interpretacji obowiązujących przepisów, by w jak największym stopniu realizować wymogi wiążącego Polskę prawa międzynarodowego.

Mając to na względzie, trudno nie odnieść się ze zdziwieniem do spotykanego dość często w literaturze prawa pracy stanowiska, że osoby ubezwłasnowolnione całkowicie nie mogą być stroną stosunku pracy (Goździewicz, Zieliński, 2017; Piankowski, 2004; Selina, 2020; Świątkowski, 2016; Tomaszewska, 2020). Dalej zostanie

zaprezentowana analiza przepisów, orzecznictwa i literatury przedmiotu, która to stanowisko obala. Omówiony zostanie zarówno wpływ ubezwłasnowolnienia pracownika na istniejący stosunek pracy (1), jak i na zawarcie z nim umowy o pracę (2). Podkreślenia wymaga, że poniższe rozważania są adekwatne do wszystkich umów o pracę, niezależnie od tego, czy chodzi o zatrudnienie na wolnym rynku, z zakładzie pracy chronionej, czy zakładzie aktywności zawodowej, gdyż te specjalnie przystosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnościami zakłady pracy mają odrębne uregulowania jedynie w zakresie warunków przystosowania stanowiska pracy i jego finansowania, a także obowiązków pracodawcy, a nie w zakresie sposobu zawierania czy rozwiązywania umowy o pracę z pracownikiem z niepełnosprawnością.

Wpływ ubezwłasnowolnienia na istniejącą umowę o pracę

Wśród przesłanek wygaśnięcia lub rozwiązania stosunku pracy bez wypowiedzenia nie uwzględniono ubezwłasnowolnienia pracownika. Oznacza to, że osoba, którą ubezwłasnowolniono, także całkowicie, nie przestaje być pracownikiem z mocy samego ubezwłasnowolnienia. Jej stosunek pracy wiąże strony, o ile nie zostanie przez nie rozwiązany za wypowiedzeniem albo za porozumieniem stron, a w przypadku umowy zawartej na czas określony – także z upływem tego czasu (Dzienisiuk, 2020)¹.

Rozwiązanie umowy przez pracodawcę

O ile w przypadku umów zawartych na czas określony pracodawca może zawsze i bez uzasadnienia rozwiązać stosunek pracy za wypowiedzeniem (art. 32 § 1 i 2 k.p.), a więc z odpowiednim wyprzedzeniem, zależnym od rodzaju umowy i długości pracy danego pracownika u tego pracodawcy (art. 34 k.p.k. i art. 36 § 1 k.p.), o tyle w przypadku umowy zawartej na czas nieokreślony wypowiedzenie umowy o pracę pracownikowi ubezwłasnowolnionemu nie jest już takie proste. W takim przypadku pracodawca jest bowiem zobowiązany do podania pisemnie przyczyny uzasadniającej wypowiedzenie umowy (art. 30 § 4 k.p.), która to przyczyna może być weryfikowana przez sąd pracy, czy na pewno była uzasadniona (art. 45 § 1 k.p.). Uzasadnioną podstawą takiego wypowiedzenia nie może być

¹ Odmienne zdanie ma Monika Tomaszewska (2020). Swoje rozumowanie autorka opiera na orzeczeniu Sądu Najwyższego z 7 listopada 1979 r. (sygn. III PZ 7/79), w którym Sąd stwierdził, że „umowa zawarta przez osobę, która nie ma zdolności do czynności prawnych, jest bezwzględnie nieważna i mimo pozorów w konsekwencji nie wywołuje zamierzonego skutku prawnego”. Idąc tą linią rozumowania Tomaszewska przyjmuje, że skoro nie można skutecznie zawrzeć stosunku pracy z osobą pozbawioną zdolności do czynności prawnych, nie ma ona bowiem zdolności pracowniczej, to wydaje się, że ubezwłasnowolnienie całkowite, powodując utratę tej zdolności, prowadzi do wygaśnięcia stosunku pracy. Wnioskowanie to jest jednak obaczone nadinterpretacją i nieadekwatne do obecnego stanu prawnego. Wyrok bowiem, na którym opiera się autorka, został wydany przed wejściem w życie regulacji międzynarodowych o ochronie praw osób z niepełnosprawnościami i zakazie ich dyskryminacji w prawie pracy, a co więcej, odnosi się do dziecka poniżej 13. roku, a nie do osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie, jednoznacznie wiąże się więc z konstytucyjnym i międzynarodowym zakazem pracy dzieci, którego nie można rozszerzać na osoby dorosłe, nawet ubezwłasnowolnione.

sam fakt ubezwłasnowolnienia danego pracownika², gdyż stanowiłoby to przejaw zakazanej dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami (art. 18^{3a} k.p.). Sam fakt ubezwłasnowolnienia pracownika nie wpływa bowiem ani na sposób, ani na jakość jego pracy, gdyż nie zmienia sytuacji faktycznej tego pracownika, a jedynie jego sytuację prawną, zresztą w kontekście prawa pracy sytuację prawną pracownika zmienia tylko ubezwłasnowolnienie całkowite, a już nie ubezwłasnowolnienie częściowe, gdyż ustawodawca wyjątkowo pozostawił osobie z ograniczoną zdolnością do czynności prawnych pełną zdolność do podejmowania czynności prawnych w zakresie własnego zatrudnienia (art. 22 § 3 k.p., art. 21 Kodeksu cywilnego, dalej: k.c. i art. 65 § 2 Kodeksu postępowania cywilnego, dalej: k.p.c.).

W tym miejscu warto również podkreślić, że także uzyskanie przez pracownika orzeczenia o całkowitej niezdolności do pracy, a nawet orzeczenia o niezdolności do samodzielnej egzystencji, nie stanowi samo w sobie uzasadnionej podstawy do wypowiedzenia mu umowy o pracę przez pracodawcę. Brzmi to może nielogicznie, ze względu na samą nazwę tytułu orzeczenia – „całkowita niezdolność do pracy” – oraz jej definicję ustawową wskazującą, że całkowicie niezdolną do pracy jest osoba, która z powodu naruszenia sprawności organizmu całkowicie utraciła zdolność do jakiegokolwiek pracy zarobkowej i nie rokuje odzyskania zdolności do pracy po przekwalifikowaniu (art. 12 ust. 1–2 ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych, dalej: ustawa emerytalna). Jednakże już sama ustawa emerytalna w art. 13 ust. 4 głosi, że zachowanie zdolności do pracy w warunkach określonych w przepisach o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych nie stanowi przeszkody do orzeczenia całkowitej niezdolności do pracy. Z kolei, zgodnie z art. 4 ust. 5 ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (dalej: ustawa o rehabilitacji) wskazuje, iż zaliczenie do znacznego albo umiarkowanego stopnia niepełnosprawności (co odpowiada treściowo – zgodnie z art. 5 pkt. 1–2 ustawy o rehabilitacji - orzeczeniom odpowiednio o niezdolności do samodzielnej egzystencji i o niezdolności do pracy), nie wyklucza możliwości zatrudnienia tej osoby u pracodawcy niezapewniającego warunków pracy chronionej, w przypadkach: 1) przystosowania przez pracodawcę stanowiska pracy do potrzeb osoby niepełnosprawnej; 2) zatrudnienia w formie telepracy.

Wynika stąd, że pracodawca, którego pracownik uzyskał orzeczenie o całkowitej niezdolności do pracy lub o znacznym albo umiarkowanym stopniu niepełnosprawności, nie może mu z tego tytułu wypowiedzieć stosunku pracy, ale powinien dostosować jego stanowisko pracy do potrzeb tego pracownika, ewentualnie zatrudnić go w ramach pracy zdalnej. Oczywiście, pracodawca nie jest zmuszany do realizacji wszelkich koniecznych dla danego pracownika dostosowań, niezależnie od ich kosztów, ale – zgodnie z Dyrektywą – do tzw. dostosowań racjonalnych, czyli takich, które polegają na przeprowadzeniu koniecznych w konkretnej sytuacji zmian lub dostosowań do szczególnych, zgłoszonych pracodawcy potrzeb wynikających z niepełnosprawności danej osoby, o ile przeprowadzenie ich nie skutkowałoby nałożeniem na pracodawcę nieproporcjonalnie

² Odmiennie twierdzą Grzegorz Goździewicz i Tadeusz Zieliński (2017), ale na poparcie swojej tezy nie podają żadnego uzasadnienia.

wysokich obciążeń, chyba że ich koszty są w wystarczającym stopniu rekompensowane ze środków publicznych (art. 23a ust. 1 i 2 ustawy o rehabilitacji).

Odmienna sytuacja ma miejsce, jeśli lekarz medycyny pracy w ramach lekarskich badań okresowych albo kontrolnych przeprowadzanych w celu ustalenia zdolności do wykonywania pracy na dotychczasowym stanowisku związanych z niezdolnością do pracy w powodu choroby przez dłuższą niż 30 dni nie dopuści pracownika do danej pracy (art. 229 § 2 k.p.). Warto mieć przy tym świadomość, że pracodawca może skierować pracownika na badania okresowe, nawet jeśli poprzednie zaświadczenie lekarskie nie straciło swojej ważności (okres, na które zostało wydane, jeszcze nie upłynął). Mimo braku takiej regulacji wprost w k.p., stanowisko to potwierdził Sąd Najwyższy w wyroku z 18 grudnia 2002 r. (sygn. I PK 44/02), w którym uznał, że: aktualnym orzeczeniem lekarskim w rozumieniu art. 229 § 4 k.p. jest orzeczenie stwierdzające stan zdrowia pracownika w dacie, w której ma być dopuszczony do pracy. Zachowuje ono aktualność w okresie w nim wymienionym, jednak staje się nieaktualne w przypadku wystąpienia w tym okresie zdarzeń, które mogą wskazywać na zmianę stanu zdrowia pracownika. Pracodawca ma bowiem obowiązek dbania o bezpieczne i higieniczne warunki pracy, a więc zawsze, gdy dostrzeże, iż stan zdrowia pracownika się pogorszył, a za przesłankę do tego może racjonalnie uznać fakt ubezwłasnowolnienia, ma prawo skierować go na badania lekarza medycyny pracy i pacjent na takie badania ma obowiązek się udać, gdyż jeśli tego nie uczyni, łamie podstawowe obowiązki wyznaczone przez k.p., co może spowodować rozwiązanie umowy bez wypowiedzenia (art. 52 § 1 pkt. 1 k.p.).

Bez aktualnego orzeczenia lekarskiego stwierdzającego brak przeciwwskazań do pracy danego pracownika na danym stanowisku pracodawcy po prostu nie wolno dopuścić go do pracy (art. 229 § 4 k.p.). Pracodawca w sytuacji wystawienia zaświadczenia o istnieniu takich przeciwwskazań zyskuje prawo do decydowania o dalszym trwaniu albo rozwiązaniu stosunku pracy (Derlacz-Wawrowska, Latos-Miłkowska, Wujczyk, 2014). Może go kontynuować oczekując, aż pracownik będzie przez lekarza dopuszczony do pracy, i wypłacać mu przez ten okres wynagrodzenie. Może także zakończyć stosunek pracy albo za wypowiedzeniem, gdyż orzeczenie lekarskiego wskazujące na istnienie przeciwwskazań do pracy będzie traktowane jego uzasadnioną przyczyną wypowiedzenia (orzeczenie Sądu Najwyższego z 16 grudnia 1999, sygn. I PKN 469/99), albo nawet bez wypowiedzenia, czyli w trybie natychmiastowym – jeśli niezdolność do pracy wskutek choroby trwa u pracownika, zatrudnionego u danego pracodawcy poniżej 6 miesięcy, dłuższą niż 3 miesiące, a u pracownika zatrudnionego powyżej 6 miesięcy – dłuższą niż łączny okres pobierania z tego tytułu wynagrodzenia i zasiłku (czyli w zależności od choroby 182 albo 270 dni, zgodnie z art. 8 ustawy o świadczeniach pieniężnych z ubezpieczenia społecznego w razie choroby i macierzyństwa) oraz pobierania świadczenia rehabilitacyjnego przez pierwsze 3 miesiące, o ile pracownik uzyska to świadczenie od razu po okresie pobierania zasiłku chorobowego (art. 53 § 1 k.p.).

Konkludując, pracodawca może rozwiązać umowę o pracę w pracownikiem, który został ubezwłasnowolniony w kilku wypadkach: 1. jeśli pracodawca nie będzie w stanie dostosować po racjonalnych kosztach stanowiska pracy pracownika ubezwłasnowolnionego do jego potrzeb ani uzyskać dofinansowania do

kosztów zwiększonych, ewentualnie nie może zorganizować mu pracy w trybie zdalnym; 2. lekarz medycyny pracy stwierdził przeciwwskazania do podjęcia danej pracy przez pracownika ubezwłasnowolnionego; 3. choroba pracownika spowodowała jego długotrwałą niezdolność do pracy, przekraczającą okresy ustawowe; 4. pracownik ubezwłasnowolniony nie zgłosił się do lekarza medycyny pracy mimo wystawienia skierowania przez pracodawcę. W dwóch ostatnich wypadkach rozwiązanie umowy o pracę może mieć charakter natychmiastowy i nie wymaga wypowiedzenia, choć zawsze wymaga uzasadnienia.

Z powyższego widać, że zakończenie stosunku pracy z pracownikiem ubezwłasnowolnionym wynikać musi nie z faktu jego ubezwłasnowolnienia, ale z jego stanu zdrowia i faktycznej zdolności do wykonywania danej pracy. Co więcej, pracodawca nigdy nie jest zmuszony do rozwiązania tego stosunku, może on trwać nadal, jeśli pracodawca jest zadowolony z pracy danego pracownika mimo jego ubezwłasnowolnienia. Jeśli pracodawca podejmie decyzję o kontynuacji zatrudnienia pracownika ubezwłasnowolnionego, to w przypadku ubezwłasnowolnienia całkowitego zmieni się jedynie podmiot, któremu będzie wypłacał wynagrodzenie – powinien je płacić na ręce/konto opiekuna a nie pracownika ubezwłasnowolnionego całkowicie³. Zmiana taka z reguły nie nastąpi w przypadku ubezwłasnowolnienia częściowego, gdyż zgodnie z art. 21 k.c. osoba ubezwłasnowolniona częściowo może bez zgody kuratora rozporządzać swoim zarobkiem, chyba że sąd opiekuńczy z ważnych powodów postanowi inaczej, co musi pracodawcy udowodnić kurator, przedstawiając prawomocne postanowienia sądu w tym zakresie.

Jeśli natomiast pracodawca podejmie decyzję o rozwiązaniu umowy o pracę z osobą ubezwłasnowolnioną, to odpowiednie dokumenty i pouczenia powinien doręczyć opiekunowi pracownika całkowicie ubezwłasnowolnionego, a w przypadku pracownika ubezwłasnowolnionego częściowo – jemu samemu i jego kuratorowi, gdyż co prawda pracownik ubezwłasnowolniony częściowo ma pełną zdolność sądową do dochodzenia swoich roszczeń w sprawach pracowniczych (art. 65 § 2 k.p.c.), jednakże jego kurator ma prawo wiedzieć o jego sytuacji prawnej, by móc go wspierać w podejmowanych decyzjach o znaczeniu prawnym.

Oczywiście, obie strony mogą zawsze swobodnie podjąć decyzję o rozwiązaniu umowy o pracę za porozumieniem stron. Nie potrzebne są wtedy żadne uzasadnienia tej decyzji, nie wiążą też – chyba że strony postanowią inaczej – żadne terminy wypowiedzenia. Przy rozwiązaniu umowy za porozumieniem stron osoba ubezwłasnowolniona częściowo reprezentuje się samodzielnie, natomiast osobę ubezwłasnowolnioną całkowicie reprezentuje opiekun, który powinien uprzednio uzyskać do tej czynności zgodę sądu opiekuńczego, gdyż kwestia ta należy do ważniejszych spraw dotyczących reprezentowanego przez niego ubezwłasnowolnionego (art. 156 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, dalej: k.r.o. w zw. art. 175 k.r.o.).

³ Zupełnie inną kwestią jest sposób zarządzenia tym wynagrodzeniem przez opiekuna. Zasady te, w szczególności wysokość kwot, które miesięcznie opiekun będzie mógł samodzielnie wydatkować, oraz cele, na które będzie je mógł przeznaczyć, powinny zostać określone przez sąd opiekuńczy w postanowieniu o ustanowieniu opiekuna dla ubezwłasnowolnionego pracownika.

Rozwiązanie umowy przez pracownika

W przeciwieństwie do pracodawcy, pracownik rozwiązując umowę o pracę za wypowiedzeniem nie musi podawać żadnego, ani tym bardziej uzasadnionego powodu swojej decyzji, musi natomiast dochować tych samych okresów wypowiedzenia jak pracodawca, czyli po złożeniu wypowiedzenia świadczyć pracę jeszcze tak długo, jak stanowią to przepisy k.p., chyba że strony ustaliły krótszy okres wypowiedzenia (art. 36 § 6 k.p.).

Uzasadnienie pracownik musi natomiast wskazać w przypadku rozwiązania umowy bez wypowiedzenia. W art. 55 § 1 i § 1¹ k.p. przewidziane zostały dwie sytuacje, w których pracownik może rozwiązać stosunek pracy bez wypowiedzenia, a więc w trybie natychmiastowym: 1. nieprzeniesienie go w terminie do innej pracy, odpowiedniej ze względu na stan jego zdrowia i kwalifikacje, jeżeli zaświadczeniem lekarskim został stwierdzony szkodliwy wpływ wykonywanej pracy na jego zdrowie; 2. ciężkie naruszenie przez pracodawcę jego podstawowych obowiązków.

Jak widać z powyższego, sam fakt ubezwłasnowolnienia pracownika nie może stanowić podstawy do wypowiedzenia przez niego umowy o pracę bez wypowiedzenia. Natomiast taka podstawa będzie istnieć, zgodnie z art. 55 § 1 k.p., jeśli u pracownika ubezwłasnowolnionego wystąpiła choroba zawodowa lub stał się on niezdolny do wykonywania dotychczasowej pracy wskutek wypadku przy pracy lub choroby zawodowej i nie został uznany za niezdolnego do pracy, a pracodawca nie przeniósł go na inne odpowiednie stanowisko pracy (art. 230 § 1 k.p. i art. 231 k.p.) i to niezależnie od faktu, czy ubezwłasnowolnienie było skutkiem takiej choroby lub wypadku czy też innych schorzeń lub niepełnosprawności. Drugim przypadkiem, kiedy pracownik ubezwłasnowolniony będzie mógł rozwiązać umowę o pracę bez wypowiedzenia, będzie sytuacja, gdy pracodawca bezzasadnie odmówi zapewnienia mu niezbędnych racjonalnych usprawnień wynikających z jego potrzeb związanych z jego niepełnosprawnością (art. 23a ust. 1 i 3 ustawy o rehabilitacji) lub w inny sposób dopuści się wobec niego dyskryminacji, np. molestowania z powodu jego ubezwłasnowolnienia, czyli niepożądanych zachowań, których celem lub skutkiem będzie naruszenie godności pracownika i stworzenie wobec niego zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery (art. 18^{3a} § 5 pkt. 2 k.p.). Obie takie sytuacje będą bowiem stanowiły ciężkie naruszenie przez pracodawcę jego podstawowych obowiązków wobec pracownika w znaczeniu art. 55 § 1¹ k.p.

Z punktu widzenia rozwiązania umowy przez ubezwłasnowolnionego pracownika najważniejsze jest jednak zagadnienie, kto ma uprawnienie do podjęcia takiej decyzji, czyli do złożenia na ręce pracodawcy prawnie wiążącego pisemnego wypowiedzenia albo oświadczenia o rozwiązaniu umowy bez wypowiedzenia.

Jeśli chodzi o pracownika ubezwłasnowolnionego częściowo, to posiada on w tym zakresie pełną zdolność do samodzielnego wykonania przedmiotowej czynności. Wynika to wprost z art. 22 § 3 k.p., który stanowi m.in., że osoba o ograniczonej zdolności do czynności prawnych może bez zgody przedstawiciela ustawowego dokonywać czynności prawnych, które dotyczą stosunku pracy, a więc także go zakończyć. Jeśli więc osoba ubezwłasnowolniona częściowo chce rozwiązać stosunek pracy, zdanie jej kuratora w tym przedmiocie nie ma prawnego znaczenia. Ubezwłasnowolniony częściowo pracownik sam składa przedmiotowe oświadczenie pracodawcy, a jeśli nie jest w stanie pisać, stosuje się tu ogólne

przepisy k.c., czyli może złożyć oświadczenie woli w formie pisemnej w ten sposób, że uczyni na dokumencie zawierającym treść jej oświadczenia sporządzonym przez dowolną inną osobę (także komputerowo) tuszowy odcisk palca, a obok tego odcisku osoba przez niego ustnie upoważniona wypisze jej imię i nazwisko orazłoży swój podpis, albo w ten sposób, że zamiast niego podpisze się osoba przez niego upoważniona, a jej podpis będzie poświadczony przez notariusza, wójta (burmistrza, prezydenta miasta), starostę lub marszałka województwa z zaznaczeniem, że został złożony na życzenie osoby niemogącej pisać (art. 79 k.c.).

Wyjątkowo kurator osoby ubezwłasnowolnionej częściowo ma prawo rozwiązać w jej imieniu umowę o pracę zarówno za wypowiedzeniem, jak i bez wypowiedzenia, czy za porozumieniem stron, nawet jeśli osoba ubezwłasnowolniona częściowo chce pracować, ale pod dwoma warunkami: 1. stosunek pracy sprzeciwia się dobru tej osoby, 2. kurator uzyskał na tę czynność zezwolenie sądu opiekuńczego (art. 22 § 3 zd. 2 k.p.). Wydaje się, że sąd opiekuńczy rozpatrując wniosek kuratora w tym przedmiocie powinien zezwolić na rozwiązanie stosunku pracy w imieniu osoby ubezwłasnowolnionej częściowo uznając, że sprzeciwia się on jej dobru, w zasadzie jedynie w przypadkach, które usprawiedliwiłyby rozwiązanie umowy przez pracownika bez wypowiedzenia. Takie rozwiązanie mogłoby więc mieć miejsce np. w przypadku gdy pracodawca: 1. nie dostosował stanowiska pracy do potrzeb pracownika, mając na uwadze jego niepełnosprawność; 2. przekracza normy czasu pracy pracownika z niepełnosprawnością; 3. obarcza pracownika pracą zbyt ciężką lub zbyt trudną na jego możliwości, a tym samym naraża jego zdrowie na bezpośrednie niebezpieczeństwo; 4. dopuszcza pracownika do pracy na stanowisku, co do którego ma on przeciwwskazania wynikające z zaświadczenia lekarza medycyny pracy, albo bez aktualnego zaświadczenia lekarskiego; 5. stosuje wobec pracownika ubezwłasnowolnionego częściowo zachowania będące przejawem dyskryminacji, w tym mobbingu; 6. nie płaci mu wynagrodzenia albo płaci je w zbyt niskiej wysokości, niż wynika to z umowy lub przepisów bezwzględnie obowiązujących itp. Każdy z powyższych przykładów należy bowiem traktować ciężkie naruszenie przez pracodawcę podstawowych obowiązków wobec pracownika, czego sam ubezwłasnowolniony częściowo pracownik, ze względu na swoją niepełnosprawność lub niewiedzę o swoich uprawnieniach, może nie dostrzegać i z tego powodu nie podejmować działań w kierunku zmiany swoich warunków pracy. Wtedy funkcję ochronną powinien wdrożyć zarówno jego kurator, jak i sąd opiekuńczy. Oczywiście, nie powinno być przesłanką do rozwiązania tej umowy jedynie subiektywne przekonanie kuratora, że ubezwłasnowolniony częściowo nie powinien pracować, ale np. przebywać w domu pomocy społecznej. Także sama chęć zmiany miejsca zamieszkania osoby ubezwłasnowolnionej częściowo na inną miejscowość niż miejsce pracy nie stanowi samodzielnej przesłanki, na podstawie której sąd powinien zezwolić na rozwiązanie stosunku pracy tej osoby. Praca jest bardzo ważnym elementem rehabilitacji i integracji oraz usamodzielniania osób z niepełnosprawnościami, także ubezwłasnowolnionych. Tak więc zarówno kurator, jak i sąd opiekuńczy powinni dbać o jej zachowanie przez tę osobę, o ile nie jest ona narażana na niebezpieczeństwo i wykorzystywana, oraz dążyć do zorganizowania jej życia, w tym miejsca zamieszkania, w taki sposób, by nie musiała z niej rezygnować czy jej zmieniać,

jeśli tego nie chce, mając na uwadze konstytucyjne zapewnienie, że praca znajduje się pod ochroną państwa (art. 24 Konstytucji).

Zezwolenie sądu opiekuńczego na rozwiązanie umowy o pracę osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie powinien też za każdym razem uzyskać opiekun tej osoby i to niezależnie od przyczyny i formy rozwiązania tego stosunku. Obowiązek ten nie wynika co prawda z przepisów k.p., jednakże wobec braku w tym kodeksie specjalnych regulacji w tym przedmiocie, należy stosować wprost przepisy k.r.o. regulujące zasady sprawowania opieki nad ubezwłasnowolnionym całkowicie. Natomiast z art. 156 k.r.o. w zw. z art. 175 k.r.o. jednoznacznie wynika konieczność uzyskiwania przez opiekuna zezwolenia sądu na podjęcie w imieniu ubezwłasnowolnionego decyzji we wszystkich ważniejszych sprawach dotyczących jego osoby, a do takich z pewnością należy decyzja o rozwiązaniu stosunku pracy.

Co prawda, sąd opiekuńczy może zezwolić na rozwiązanie stosunku pracy osoby ubezwłasnowolnionej także w innych przypadkach, a nie tylko wtedy gdy stosunek pracy sprzeciwia się dobru tej osoby, jednakże nie ulega wątpliwości, że zarówno on, jak i sam opiekun, powinni kierować się przede wszystkim dobrem osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie (art. 154 k.r.o.), a nie wyłącznie subiektywnymi poglądami jej opiekuna, czy wręcz jego wygodą. Co więcej, wydaje się, że jeśli nie zachodzą przypadki uprawniające pracownika do rozwiązania umowy o pracę bez wypowiedzenia, sąd powinien kierować się przede wszystkim wolą osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie i jeśli działa ona z rozeznaniem, wziąć pod uwagę jej rozsądne życzenie – kontynuowania pracy albo jej zakończenia (art. 95 § 4 k.r.o. w zw. z art. 155 § 2 k.r.o. w zw. z art. 175 k.r.o.). Jeśli więc osoba całkowicie ubezwłasnowolniona nie chce dalej pozostawać w danym stosunku pracy, sąd zawsze powinien zezwolić na jego rozwiązanie, inaczej bowiem byśmy mieli do czynienia z sytuacją pracy przymusowej zakazanej przez Konstytucję, gdyż samo oświadczenie osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie o woli rozwiązania stosunku pracy, niezależnie od formy i przyczyny, nie ma znaczenia prawnego (art. 14 § 1 k.c.). Natomiast w sytuacji, gdy osoba całkowicie ubezwłasnowolniona chce kontynuować swoje zatrudnienie, zezwolenie sądu na jego rozwiązanie powinno być wydane jedynie w sytuacjach, gdy dochodzi do naruszania jej podstawowych praw pracowniczych, czyli gdy zachodzą analogiczne przesłanki co wymagane przez art. 22 § 3 k.p.

Mając na uwadze powyższe regulacje, w przypadku złożenia pracodawcy przez kuratora osoby ubezwłasnowolnionej częściowo albo opiekuna osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie wypowiedzenia albo oświadczenia o rozwiązaniu umowy o pracę bez wypowiedzenia bez postanowienia sądu o zezwoleniu na tę czynność, pracodawca powinien uznać taki dokument za bezskuteczny. O ile w przypadku osoby ubezwłasnowolnionej częściowo jej oświadczenie, że podtrzymuje stanowisko swojego kuratora, spowoduje, że brak zezwolenia sądu stanie się zbędny i umowa o pracę zostanie skutecznie wypowiedziana albo rozwiązana bez wypowiedzenia, o tyle analogiczne zdanie osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie nie doprowadzi do skutecznego prawnie zakończenia stosunku pracy i to nawet jeśli miałyby mieć ono formę porozumienia stron, oświadczenie woli osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie jest bowiem nieważne (art. 14 § 1 k.c.) i to nawet jeśli działa ona z pełnym rozeznaniem.

Pojawia się natomiast pytanie, co powinno się zrobić w sytuacjach, gdy: 1. pracownik ubezwłasnowolniony całkowicie nie wyraża woli kontynuowania pracy lub 2. pracodawca ciężko narusza jego prawa pracownicze (np. nie wypłaca mu odpowiedniego wynagrodzenia, narusza zasady bezpieczeństwa i higieny pracy, nakazując wykonywanie pracy zbyt ciężkiej lub w niebezpiecznych dla zdrowia warunkach, nie przestrzega czasu pracy, czy dyskryminuje go), a jednocześnie ani pracodawca nie rozwiązuje z nim stosunku pracy, ani opiekun nie występuje do sądu o zezwolenie na rozwiązanie tej umowy w imieniu tego pracownika. Zagadnienie to jest tym bardziej istotne, że nie ulega wątpliwości, iż w powyższych sytuacjach dochodzi do naruszenia konstytucyjnych praw ubezwłasnowolnionego całkowicie pracownika.

Jeśli chodzi o sytuację braku woli ubezwłasnowolnionego całkowicie do kontynuowania pracy, to nawet jeśli zapewnione są mu właściwe warunki pracy i płacy, zmuszanie go do jej wykonywania stoi w sprzeczności z konstytucyjnym zakazem pracy przymusowej. Zgodnie bowiem z art. 65 ust. 1 Konstytucji każdemu zapewnia się wolność wyboru i wykonywania zawodu oraz wyboru miejsca pracy. Co prawda, w tym samym przepisie (ust. 2) Konstytucja stanowi, że wyjątki od tego uprawnienia, czyli wprowadzenie obowiązku pracy, określa ustawa, jednakże w żadnym miejscu ustawodawstwo polskie nie przewiduje, żeby taki obowiązek mógł być nałożony na osoby ubezwłasnowolnione całkowicie. Żadna więc osoba ubezwłasnowolniona nie może być więc zmuszona do pracy wbrew jej woli.

Także kwestia warunków pracy posiada ochronę konstytucyjną, art. 24 Konstytucji nakłada bowiem na państwo obowiązek sprawowania nadzoru nad warunkami wykonywania pracy, w tym nad kwestią ustalania wynagrodzenia i jego minimalną wysokością (art. 65 ust. 4 Konstytucji), bezpiecznymi i higienicznymi warunkami pracy (art. 66 ust. 1 Konstytucji), czasem pracy i urlopami (art. 66 ust. 2 Konstytucji), a w szczególności nad przysposobieniem do pracy osób z niepełnosprawnościami i zapewnieniem tym osobom warunków godnej egzystencji, również przez pracę (art. 69 Konstytucji), jak również nad przestrzeganiem zakazu dyskryminacji i nakazu równego traktowania w pracy (art. 32 ust. 1 i 2 Konstytucji). Ponieważ sama osoba ubezwłasnowolniona całkowicie, właśnie ze względu na fakt swojego ubezwłasnowolnienia całkowitego, nie będzie mogła skutecznie zakończyć swojego zatrudnienia w przypadku łamania jej konstytucyjnych praw pracowniczych (pomijając faktyczne porzucenie pracy, co nigdy nie jest dla pracownika korzystne prawnie), konieczne jest wskazanie mechanizmu jej skutecznej ochrony prawnej w sytuacji braku działania podmiotów zobowiązanych do jej zapewnienia, które wręcz przeciwnie – działają na szkodę osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie, a często nawet ją wykorzystują dla swojego zysku.

Co prawda przepisy nie przewidują wprost procedury, która powinna zostać zastosowana w takich przypadkach. Należy więc odwołać się do przepisów ogólnych dotyczących nadzoru przez sąd nad sprawowaniem opieki. Zgodnie z art. 165 § 1 k.r.o. sąd opiekuńczy z urzędu wykonuje nadzór nad sprawowaniem opieki, zaznając się bieżąco z działalnością opiekuna oraz udzielając mu wskazówek i poleceń. Każdy ma więc prawo powiadomienia sądu opiekuńczego, że opieka nad daną osobą ubezwłasnowolnioną całkowicie jest sprawowana nieprawidłowo, a w analizowanym stanie faktycznym – że osoba ta jest zmuszana do pracy lub wykonuje ją

w warunkach naruszających jej prawa pracownicze. Co więcej, przedmiotowe zawiadomienie do sądu opiekuńczego może złożyć również sam ubezwłasnowolniony całkowicie. Sąd po otrzymaniu takiej informacji, powinien zweryfikować jej prawdziwość, a jeśli dojdzie do przekonania, że umowa o pracę ubezwłasnowolnionego powinna zostać rozwiązana, może polecić to opiekunowi, a nawet – np. jeśli opiekun nie wykona tego polecenia – ustanowić do tej czynności kuratora (art. 157 k.r.o.), sam wydać zarządzenie zastępujące oświadczenie opiekuna w tym przedmiocie (art. 168 k.r.o.), a wręcz zmienić osobę opiekuna (art. 169 § 2 k.r.o.).

Bibliografia

- Derlacz-Wawrowska, M., Latos-Miłkowska, M., Wujczyk, M. (2014). *Kodeks pracy. Komentarz w perspektywie europejskiej i międzynarodowej*. Lex.
- Dziesięciuk, D. (2020). Możliwość zawarcia umowy o pracę przez osobę ubezwłasnowolnioną całkowicie lub przez jej opiekuna prawnego. *Zeszyty Prawnicze BAS*, 4, 212–219.
- Goździewicz, G., Zieliński, T. (2017). (Art. 22). W: L. Florek (red.), *Kodeks pracy. Komentarz*. Lex.
- Piankowski, M. (2004). (Art. 22). W: U. Jackowiak i in. (red.), *Kodeks pracy. Komentarz*. Lex.
- Selina, J. (2020). (Art. 22). W: A. Sobczyk (red.), *Kodeks pracy. Komentarz*. Legalis.
- Świątkowski, A. (2016). *Kodeks pracy. Komentarz*. Legalis.
- Tomaszewska, M. (2020) (Art. 22). W: K. Baran (red.), *Kodeks pracy. Komentarz*. Lex.

Akty prawne

- Dyrektywa Rady 2000/78/WE ustanawiająca ogólne warunki ramowe równego traktowania w zakresie zatrudnienia i pracy z 27 listopada 2000 r.* Dziennik Urzędowy L 303, 02/12/2000 P. 0016–0022.
- Kodeks cywilny z 23 kwietnia 1964 r.* (tekst jednolity Dz.U. z 2020 poz. 1740 z późn. zm.).
- Kodeks postępowania cywilnego z 17 listopada 1964 r.* (tekst jednolity Dz.U. z 2020 poz. 1575 z późn. zm.).
- Kodeks pracy z 26 czerwca 1974 r.* (tekst jednolity Dz.U. z 2020 poz. 1320 z późn. zm.).
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy z 25 lutego 1964 r.* (tekst jednolity Dz.U. z 2020 poz. 1359).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r.* Dz.U. z 1997 nr 78 poz. 483 z późn. zm.
- Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych z 13 grudnia 2006 r.* Dz.U. z 2012 poz. 1169 ze sprostowaniem Dz.U. z 2018 poz. 1217.
- Ustawa o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych z 17 grudnia 1998 r.* (tekst jednolity Dz.U. z 2021 poz. 291 z późn. zm.).
- Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z 27 sierpnia 1997 r.* (tekst jednolity Dz.U. z 2021 poz. 573).
- Ustawa o świadczeniach pieniężnych z ubezpieczenia społecznego w razie choroby i macierzyństwa z 25 czerwca 1999 r.*, (tekst jednolity Dz.U. z 2021 poz. 1133 z późn. zm.).

INCAPACITATED PERSON AS AN EMPLOYEE. PART 1

Abstract

The issue of establishing an employment relationship by a completely incapacitated person has been one of the most controversial in the Polish labour law literature for years. Despite the ratification in 2012 of the UN Convention on the Rights of Persons with Dis-

abilities (hereinafter: the Convention), many authors up till now take the position that total incapacitation deprives a person of the so-called working capacity, and thus prevents such a person from concluding an employment contract, or results in the termination of a binding employment relationship.

This article shows that such a position cannot be approved, as it leads to an unauthorized restriction of the constitutional rights of completely incapacitated persons and totally contradicts the prohibition of discrimination against persons with disabilities. The article in question shows the incorrectness of this position, both in relation to the existing employment relationship of the incapacitated person and to taking up new employment. The paper analyses also an impact of total and partial incapacitation on the possibility of terminating the employment contract as well as the form of its conclusion.

Keywords: employment relationship, conclusion of the employment contract, termination of the employment contract, total incapacitation, partial incapacitation