

Nr 4 (315) 2022
Tom LXXXIII
WRZESIEŃ
PAŹDZIERNIK

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Su-Jan Lin (RC) – pedagogika specjalna
Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupak (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

245 – *Anna Hryniewicka*

„Pogański anioł” – refleksje na temat postawy religijnej Marii Grzegorzewskiej

OPRACOWANIA NAUKOWE

256 – *Joanna Głodkowska*

Nauczyciele i uczniowie edukacji włączającej w sytuacji trudnej czasu pandemicznego – wstępna konceptualizacja. Część 1

269 – *Agnieszka Kowalczyk*

Determinanty wypalenia zawodowego pracowników szkół specjalnych

282 – *Tetiana Skrypnyk, Oksana Taran, Olga Nedashkivska*

Harmonization of the sensorimotor state of children with ASD as a factor in increasing their adaptive capabilities

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

291 – *Emilia Aksamit, Sylwia Trafna-Jurkiewicz*

Obszary nieprzystosowania społecznego na przykładzie dziecka z zaburzeniami zachowania. Studium przypadku

PRAWO I PRAKTYKA

303 – *Małgorzata Szeroczyńska*

Osoba ubezwłasnowolniona jako pracownik. Część 2

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

311 – *Marzena Szafińska-Chadała, Dariusz Świdkiewicz*

70-lecie Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Marii Grzegorzewskiej w Zielonej Górze

314 – *Bernadetta Kosewska*

Kryzys psychiczny dzieci i młodzieży w Polsce. Poszukiwanie rozwiązań – Środowiskowe Centrum Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży

RECENZJE

318 – *Katarzyna Smolińska*

Iwona Konieczna: *Komunikacja osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację – o wzajemności w rozmowie. Studium teoretyczno-empiryczne z udziałem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Wydawnictwo APS, Warszawa 2019, ss. 338

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

Maria Grzegorzewska: *Listy do Młodego Nauczyciela*. Cykl I–III. Wydawnictwo APS, Warszawa 2021, ss. 184 (*Paulina Surgiel*)

CONTENTS

THE YEAR OF MARIA GRZEGORZEWSKA

- 245 – *Anna Hryniewicka*
“Pagan angel” – reflections on the religious attitude of Maria Grzegorzewska

SCIENTIFIC STUDIES

- 256 – *Joanna Głodkowska*
Teachers and students in inclusive education in a difficult pandemic situation – initial conceptualization. Part 1
- 269 – *Agnieszka Kowalczyk*
Determinants of professional burnout of special school employees
- 282 – *Tetiana Skrypnyk, Oksana Taran, Olga Nedashkivska*
Harmonization of the sensorimotor state of children with ASD as a factor in increasing their adaptive capabilities

FROM TEACHING PRACTICE

- 291 – *Emilia Aksamit, Sylwia Trafna-Jurkiewicz*
Social maladjustment dimensions on the example of a child with behavioural disorders. Case study

LAW AND PRACTICE

- 303 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Incapacitated person as an employee. Part 2

HOME AND WORLD NEWS

- 311 – *Marzena Szafińska-Chadała, Dariusz Świdkiewicz*
70th anniversary of the Provincial Pedagogical Library in Zielona Góra
- 314 – *Bernadetta Kosewska*
Kryzys psychiczny dzieci i młodzieży w Polsce. Poszukiwanie rozwiązań – Środowiskowe Centrum Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży

REVIEWS

- 318 – *Katarzyna Smolińska*
Iwona Konieczna: *Komunikacja osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację – o wzajemności w rozmowie. Studium teoretyczno-empiryczne z udziałem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* [Communication of an adult with a child starting education – about reciprocity in conversation. Theoretical and empirical study with the participation of children with special educational needs]. Wydawnictwo APS, Warszawa 2019, ss. 338

WE RECOMMEND

- Maria Grzegorzewska: *Listy do Młodego Nauczyciela*. Cykl I–III [Letters to the Young Teacher. Cycle I–III]. Wydawnictwo APS, Warszawa 2021, ss. 184 (*Paulina Surgiel*)

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: 10.5604/01.3001.0016.1025
Data wpływu: 2.09.2022
Data przyjęcia: 6.10.2022

„POGAŃSKI ANIOŁ” – REFLEKSJE NA TEMAT POSTAWY RELIGIJNEJ MARII GRZEGORZEWSKIEJ

Bądź dobry – mówi Anioł – tylko tyle trzeba
Wiliam Blake¹

Artykuł stanowi próbę znalezienia odpowiedzi na pytania dotyczące postawy religijnej Marii Grzegorzewskiej, jej uwarunkowań, przejawów oraz znaczenia dla jej życia osobistego i zawodowego. Autorka przedstawia rozważania osnute wokół określania Grzegorzewskiej mianem „pogańskiego anioła” z nadzieją, że staną się one inspiracją do bardziej pogłębionej analizy jej osobowości.

Słowa kluczowe: religijność Żmudzinów, Maria Grzegorzewska, wychowanie religijne, katolicyzm, zagrożenia dla wiary, duchowieństwo

Maria Grzegorzewska w rozmowach z przyjaciółmi często wspominała, że w okresie studiów w Krakowie koledzy nazywali ją „pogańskim aniołem”. Określenie „pogański anioł” należy potraktować jako metaforę, nieoddającą w pełni dosłownego sensu użytych wyrazów. Chociaż Maria Grzegorzewska nigdy nie mówiła wprost o swoim stosunku do religii, a w swoim otoczeniu była postrzegana jako osoba niewierząca, nie można uznać, że kwestie wiary były jej całkowicie obojętne. Przeciwnie tej tezie przemawiają różne fakty z jej życia, wśród nich w pierwszej kolejności – silne tradycje rodzinne.

Rodzice Marii Grzegorzewskiej pochodzili z rodzin zakorzenionych na Żmudzi, stanowiącej do czasu rozbiorów jednostkę obszaru terytorialnego Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Mieszkali również w borach żmudzkich za Wilkomierzem, do których pradziad Bohdanowicz przywiózł z Wenecji swoją młodą żonę Sophię Tucci. Według najnowszych informacji, przekazanych przez USC m.st. Warszawy (Księga Aktów Zgonu, sygn. I-6-304/930), miejscem urodzenia matki Marii Grzegorzewskiej był Kaukaz, leżący na pograniczu Europy i Azji między Morzem Czarnym a Kaspijskim. Dla zrozumienia mentalności rdzennych mieszkańców wszystkich tych ziem ważne jest uświadomienie sobie, że była to społeczność wielokulturowa, wieloetniczna, złożona nie tylko z Polaków, Litwinów i Rusinów, lecz także innych narodowości. Obaj dziadkowie Grzegorzewskiej,

¹ Fragment wiersza pt. *Kominiarczyk* ze zbioru *Pieśni niewinności i doświadczenia* (Blake, 1972, s. 43–44).

oficerowie wojska polskiego, wywodzili się z ziemiańskich rodzin zakorzenionych w kulturze polskiej i europejskiej. Choć nie zachowały się dokumenty poświadczające szlacheckie pochodzenie przodków Marii Grzegorzewskiej, mentalnie i kulturowo identyfikowali się oni z tym stanem. Prawdopodobnie należeli do drobnej, dość licznej na tamtych terenach szlachty zaściankowej, która w różnych miejscowościach tworzyła „zwarte kolonie, zasiedlane przez kilka lub czasem przez jeden ród szlachecki, rozgałęziony na drobnych uławkach gruntu i małych folwarkach – zagrodach” (Römer 1908, s. 22). Zdaniem Michała Römera (1908, s. 22) „wszystkie te zastępy drobnej szlachty, żyjące wśród rdzennie litewskiej ludności włościańskiej i z natury rzeczy obcujące z nią w życiu codziennym na gruncie bieżących potrzeb i wzajemnej wymiany usług, uważają się za Polaków i używają języka polskiego bądź w życiu domowym, bądź przynajmniej we wzajemnych stosunkach towarzyskich; język polski jest u nich cechą ogłady towarzyskiej, oznaką pewnej arystokracji, pewnej wyższości kultury”.

W porównaniu ze żmudzką społecznością szlachecką, identyfikującą się z polską kulturą, społeczność szlachecka na Litwie funkcjonowała jak gdyby w innym świecie. Taki obraz wyłania się z literatury, ze wspomnień czy przysłów, które pokazują zaniedbaną i ubogą Litwę na tle wizerunku Żmudzi jako krainy niezależnej, autonomicznej, odrębnej; jako krainy wyidealizowanej, wiecznej i niezmiennej; jako przestrzeni oswojonej, rodzinnej, bliskiej; a także jako ziemi świętej, słynącej z żarliwej wiary jej mieszkańców oraz okupionej krwią przelaną w walkach z najeźdźcami (Sawaniewska-Moch, Zielińska, 2010, s. 254–256)².

Pojawiająca się w XIX-wiecznych utworach literackich sakralizacja Żmudzi odnosiła się z jednej strony do czasów przedchrześcijańskich, uznanych za najbardziej heroiczny, bo „okupiony krwią walk z najeźdźcami”, etap w dziejach tej krainy, z drugiej zaś do żarliwej wiary Żmudzinów, podkreślanej w utrwalonym pod koniec XIX wieku przysłowiu „pobożny jak Żmudzin”. Przejawy pobożności Żmudzinów, którzy znacznie później niż Litwini przyjęli chrześcijaństwo, tak scharakteryzował ks. Ludwik Adam Jucewicz (1840, s. 4–5):

Cała Żmudź z pozoru sądząc, najpiękniejszy podróznego oku przedstawia widok: wszędzie po drodze napotykają się ogromne, porządnie zabudowane sioła: przy każdym domie wiejskim znajduje się owocowy ogródek i wznosi się drewniany krzyż, sztandar wiary, znak pobożności tego ludu. Przy drogach także są krzyże, a najwięcej widzieć się wydarza ogromne słupy z szubką na wierzchu, a w niej umieszczony posąg świętego Jana Chrzciciela patrona żmudzkiej diecezji. Krzyże po drogach tak są gęste, iż jeden od drugiego w odległości kilkudziesięciu kroków stoi. Słusznie tę stronę nazwać można krainą krzyżów i księży, gdyż księży rodem ze Żmudzi każda w państwie rosyjskiem diecezja katolicka większą część liczy. Nigdzie niema tak uprzejmego, tak gościnnego i tak pobożnego ludu jak na Żmudzi. Wieśniak jadący drogą przed każdym zatrzymuje się krzyżem, zdejmując czapkę i przynajmniej Ojcie nasz zmówi, każdego też kogo tylko na drodze spotka pozdrawia słowami: Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus. Kto zaś powie dobry dzień, dobry wieczór, lub podobnie, mianą bywa za poganina i grubo złajany.

² Obszerne opracowanie na ten temat – patrz: Sawaniewska-Moch i Zielińska (2007).

Ludwik Krzywicki, który w latach 1890–1913 prowadził na Żmudzi badania antropologiczne, twierdził, że w katolicyzmie Żmudzinów mimo niewątpliwej gorliwości przejawiały się różne elementy pogańskie. „Religijność ich była szczerą, głęboką, mocno uczuciową. Ale czy całkowicie chrześcijańska? Niejednokrotnie udawało mi się spotkać pogańszczyznę jeszcze żywą, wszechmocną. Te dęby o trzech konarach, niekiedy wybiegających z pnia tuż u samej ziemi, to znowu na znaczniejszej, lecz niezbyt znacznej wysokości, i przyozdobione krzyżem bądź kapliczką, bądź obrazkami świętych, przed którymi Żmudzin bogobojnie zdejmował czapkę; ci święci Florianowie, tuż przed wioską na czatach od ognia, wyganiani, skoro się nie wywiązali należycie ze swego zadania, to wykradani przez sąsiednie wioski, jeśli się dobrze sprawowali; ten święty Jan Chrzciciel przy krzyżach i rzeczulkach błogosławiący wodę w dniu swoim w czerwcu i zapobiegający powodziom; Matka Boska, istna druga Cerera, ze snopkiem zboża i sierpem w ręku lub z koszem pełnym płodów ziemi, nogami zaś opierająca się o coś, co na razie przypomina półksiężyc, a jest symbolem lingam – wszystko to cofało myśl moją w dalekie zamierzchłe czasy” (Krzywicki, 1957, s. 390–391).

W jakim stopniu te różne odcienie kultury materialnej i duchowej kształtowały spojrzenie rodziców Marii Grzegorzewskiej na rzeczywistość, trudno dzisiaj ocenić. Dużą część życia spędzili oni na tułaczce, mieli więc możliwość zetknięcia się z różnorodnymi wymiarami ówczesnego świata, w którym przenikały się wzajemnie często konkurencyjne zjawiska kulturowe, obejmujące także sferę kultury chrześcijańskiej. Mimo że na co dzień obcowali z religią katolicką, prawosławną i protestancką, byli wyznawcami wiary rzymskokatolickiej. I w takim duchu wychowywali swoje dzieci. Maria, podobnie jak jej rodzeństwo, od wczesnego dzieciństwa uczestniczyła w życiu sakramentalnym kościoła. Naukę szkolną rozpoczęła w Warszawie w prywatnym Żeńskim Zakładzie Naukowym Jadwigi Kotwickiej, z którego, nie mogąc znieść m.in. mistycznych nastrojów wprowadzanych przez przełożoną, legitymującą się dyplomem Aleksandryjsko-Maryjskiego Instytutu Wychowania Panien, przeniosła się na pensję powszechnie szanowanej wytrwałej bojowniczką o polską szkołę, córki duchownego ewangelicko-augsburskiego – Pauliny Hewelke, zatrudniającej w charakterze nauczycieli bardzo szlachetnych, prawych i wybitnych uczonych, pozbawionych innych możliwości pracy z powodu zamknięcia przez zaborcę uniwersytetów. Pewne rysy na jej wierze, wpajanej głównie przez matkę „umiejącą łączyć w swej osobie zdumiewającą moc z nieopisaną wprost delikatnością i subtelnością, skromność – z bardzo rozległymi zainteresowaniami (biologia, archeologia), niezłomność przekonań religijnych – z najdalej posuniętą tolerancją, o wiele lat wyprzedzającą współczesne prądy ekumenizmu” (Han-Ilgiewicz, 1989a, s. 145), zaczęły się pojawiać po rozpoczęciu nauki na rocznym kursie przygotowującym do egzaminów wstępnych na wyższą uczelnię, prowadzonym w Towarzystwie Kursów Naukowych przez znanego działacza i teoretyka ruchu socjalistycznego – Ludwika Krzywickiego, pod wpływem którego zaangażowała się w prace społeczno-oświatowe w Polskim Związku Młodzieży Socjalistycznej. Tam, kierując się apelem Krzywickiego (1907, s. 32) nawołującym „Bierz śmiało rozbrat z tablicami zasad «zależnych» i «niezależnych», z samooblędem «bestii moralnej», ze wszystkimi trybunałami, w których sam wyszukujesz stosowne recepty w kodeksie, aby cnoty powołać na usta swoje, oraz z kodeksami, które braci twoich i siostry

traktują jak trzodę chlewną”, nawiązała kontakt z takimi działaczami niepodległościowymi, socjalistycznymi i oświatowymi, jak: Marian Falski, Stefania Sempołowska, Helena Radlińska, Irena Krzywicka, Edward Abramowski oraz Adam Mahrburg, którzy wkrótce stali się jej przywódcami duchowymi.

Miejszem dalszej krystalizacji świadomości społeczno-politycznej Grzegorzewskiej były ośrodki uniwersyteckie w Krakowie³, Brukseli i Paryżu, w których nie tylko weszła w świat wielkiej sztuki, lecz „przede wszystkim w świat nauk pedagogicznych, psychologicznych i społecznych, tętniących naówczas nowymi, porywającymi prądami” (Doroszewska, 1972, s. 15). O ile podziwianie dzieł sztuki, przeważnie mających charakter sakralny, otwierało ją na rzeczywistość wykraczającą poza ziemskie bytowanie, o tyle klimat intelektualny Europy z przełomu XIX i XX w., kształtowany wówczas nie tylko przez takie dzieła, jak „Objaśnianie marzeń sennych” Sigmunda Freuda (1900), „Filozofia pieniądza” Georga Simmela (1900) i „Analiza uczuć” Ernsta Macha (1900) (por. Zeidler, 2015, s. 15), lecz także przez takie zjawiska społeczne i polityczne, jak emancypacja i ruchy feministyczne, raczej ją na tę rzeczywistość zamykał. Gdy po odzyskaniu niepodległości Maria Grzegorzewska wróciła do kraju, pogłębieniu zamknięcia na sprawy wiary sprzyjało przebywanie w otoczeniu lewicowym nastawionym antyklerykalnie, m.in. w otoczeniu najstarszej siostry Wandy (absolwentki wydziału przyrodniczego w Genewie, żony dziekana Wydziału Elektrotechnicznego Politechniki Warszawskiej – prof. Mieczysława Pożaryskiego), działającej w okresie międzywojennym w Czerwonym Harcerstwie Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego. Sama Grzegorzewska do żadnej tego typu organizacji nigdy nie należała. Mimo presji politycznej, jaką z pewnością odczuwała, sprawując funkcję dyrektora dwóch ważnych uczelni, pozostała wierna swoim ideałom zrodzonym na obczyźnie z tęsknoty za wolną Polską, nie uginając się nawet pod groźbą zamknięcia Państwowego Instytutu Nauczycielskiego (zrealizowaną w 1935 r.) oraz groźbą ograniczenia działalności Państwowego Instytutu Pedagogii Specjalnej i zablokowania jej awansu zawodowego w latach 50. XX stulecia.

W jej postępowaniu można odnaleźć liczne odniesienia do zasad obowiązujących w kościele katolickim, które dla wielu osób z jej otoczenia były wielkim znakiem zapytania. Choć była osobą niepraktykującą, w jej góralskim domku w Klikuszowej na ścianach wisiały „odpustowe góralskie różańce o paciorkach z pieczonego ciasta nawlekanych na kolorowy sznurek i zdobne w kokardki”; obok okna, z którego „otwierał się rozległy widok na Gorce, a w bezchmurną pogodę i na Tatry”, wisiał, oprawiony w prostą drewnianą ramę, wymyślony i własnoręcznie podpisany przez jej matkę na kilka tygodni przed jej zgonem, akt „Błogosławieństwa dla wszystkich dobrych i zacnych ludzi, którzy w nim będą mieszkać”; a przed domem na granicy gruntu stała murowana kapliczka z wizerunkiem Madonny Ostrobramskiej (Han-Ilgiewicz, 1989b, s. 152–155).

³ Uniwersytet Jagielloński był jednym z nielicznych miejsc, w którym Maria Grzegorzewska zaznała swoją przynależność wyznaniową do kościoła rzymskokatolickiego, czego potwierdzeniem są „karty wpisowe” oraz tzw. „rodowody” z wykazem odczytów wysłuchanych przez nią podczas studiów na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w roku akademickim 1909/1910 i 1911/1912 (Stopka, 2006, s. 200; Arch. UJ, WF, sygn. S II 218, S II 235c, S II 236b).

Maria Grzegorzewska utrzymywała rozległe przyjacielskie kontakty z duchowieństwem katolickim, z księżmi i zakonnikami, poznanymi nie tylko w Instytucie, lecz także w innych okolicznościach. Szczególnie silne więzi zarówno zawodowe, jak i duchowe łączyły ją: z siostrami ze Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża w Łaskach i Matką Przełożoną Różą Elżbietą Czacką, założycielką Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi, z którego rekrutowały się liczne słuchaczki Instytutu; z siostrami z krakowskiego Zgromadzenia Córek Miłości Bożej, które w przyklasztornym zakładzie dla głuchych umożliwiły jej pracę w czasie urlopu naukowego; z siostrami ze Zgromadzenia Urszulanek Serca Jezusa Konającego w Pniewach; z siostrami ze Zgromadzenia Sióstr Benedyktynek Samarytanek Krzyża Chrystusowego ze Żbikowa; z siostrami ze Zgromadzenia Sióstr Karmelitanek Dzieciątka Jezus z Warszawy i Sosnowca. Utrzymywała też kontakty z ks. Bronisławem Szmidem, który w 1902 r. w Kościele św. Aleksandra udzielił sakramentu małżeństwa jej siostrze Wandzie, a 1943 r. w kancelarii Kościoła Świętej Trójcy ochrzcił Teresę Głuską z d. Oświecimską, której była matką chrzestną; z kierownikiem duchowym Matki Elżbiety, znanym w kręgach młodej inteligencji polskiej „łowcą dusz” – ojcem Władysławem Kornilowiczem (Stabińska, 1981); oraz z wybitnym duchownym, pisarzem i działaczem społecznym – ks. Janem Zieją.

W roku 1958 na rekolekcjach w Częstochowie, w obecności 45 biskupów, w tym Prymasa Polski Kardynała Stefana Wyszyńskiego, ks. Zieja czytał z ambony *Listy do Młodego Nauczyciela* Grzegorzewskiej, wprowadzając niesłychane wśród słuchaczy poruszenie, co jej przyjaciółka Leonia Jabłonkówna skomentowała pytaniem: „I cóż na to Jej Pogańska Mość?” (Muzeum APS). W odpowiedzi na wysłane przez ojca Zieję egzemplarze świeżo wydanych *Listów*, biskupi pisali, że „odświeżają one i utrwala łaski odebrane podczas niezapomnianych rekolekcji”, że stanowią „dalszy ciąg biskupich rekolekcji”, że „niektóre z nich to prawdziwe perełki ewangeliczne”, że „trzeba je koniecznie polecić kapłanom” oraz że ta piękna książka jest „głęboko w swej naturze chrześcijańska”, odbiorca zaś tych opinii, przekazując je wraz z życzeniami świątecznymi Grzegorzewskiej, napisał: „Pani Mario Droga i Kochana! Przy tych świętach, opłatek nasz polski, przesyłając, ręce Pani ze czcią całuję, a Boga proszę, by coraz bardziej rozpromieniał w Pani radość z uczestnictwa w najbardziej Boskim dziele – w budzeniu miłości człowieka do człowieka” (cyt. za: Tomasik 1998, s. 267).

W tym miejscu nie sposób nie wspomnieć jeszcze jednej wypowiedzi ks. Zieja, który w liście skierowanym do Grzegorzewskiej w dniu 8 kwietnia 1959 r. ujawnił mało znany epizod związany z jej osobą. A oto fragment tego listu: „Nóżki Jezusowe, a raczej stopki, przebite gwoździami, przez Wita Stwosza rzeźbione, niedawno odfotografowane i w odbitce mnie przez Panią ofiarowane – wisiały nad wezłowiek mego łóżka do ubiegłej niedzieli. Na tę właśnie ubiegłą niedzielę przeniósłem je do kościoła Sióstr Wizytek; tam w jednym miejscu były bardzo potrzebne, a że nie mogłem znaleźć innego egzemplarza odbitki we wszystkich księgarniach na Nowym Świecie, gdzie dawniej bywały, więc zawiesiłem tam tę odbitkę, którą od Pani dostałem. Strasznie się z tego cieszę. Tak że jest (z tymi najświętszymi nóżkami) ładnie. Gdy Pani kiedyś zajdzie do Kościoła Wizytek, to Pani je tam zobaczy, na pilastrze, po prawej stronie wielkiego ołtarza, tuż przy tym stopniu,

na którym ludzie klękają, przystępując do Komunii Św. Te święte stópki będą się tam na pewno dobrze czuły i ludziom tam będzie z nimi dobrze. I tak oboje staliśmy się «fundatorami» czegoś małego wprawdzie, ale bardzo potrzebnego ludziom strapiionym, którzy tam przychodzą» (Muzeum APS).

Jak podaje Tomasiak (1998, s. 267), „myśl o niezwykle bliskim pokrewieństwie idei, którymi żyła Grzegorzewska, z podstawami religii chrześcijańskiej” przewijała się także często w wypowiedziach osób świeckich. Tadeusz Żychiewicz, dziennikarz i pisarz, w artykule opublikowanym na łamach „Tygodnika Powszechnego” pod zmienionym nazwiskiem Jana Żmudy (1957, s. 1) tak pisał: „Jest w Warszawie ktoś z wysokim tytułem naukowym – dziś już niemłody i schorowany – kto całe życie poświęcił młodocianym, na poły kalekim wykołajcom. Ten ktoś jest wyraźnie «niewierzący». Jeden ze znajomych księży powiedział mi niedawno «Proszę pana, ja nigdy nie uwierzę, że pani doktor X nie jest świętą». Zjeżyłem się, usłyszawszy to wielkie słowo. Wydawało mi się śmiesznie niepotrzebne. Dziś sądzę, że w jakimś sensie mogła być to prawda – i jakoś nie obawiam się zarzutu herezji”.

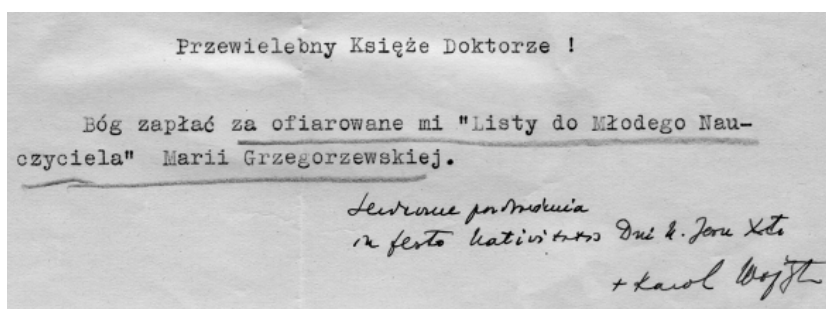
Do cytowanego fragmentu nawiązują słowa Barbary Krauze (1989, s. 71–74), która w kilka lat po śmierci Grzegorzewskiej pisała: „Wszędzie napotykamy ślady jej działalności; gdy nachodzą nas ciężkie chwile, brak wiary w siebie i ludzi, jej wspomnienie wzbudza z powrotem radość, wiarę w sens życia. [...] Grzegorzewska była człowiekiem w takim znaczeniu, w jakim sama go pojmowała; dla niej najważniejszym kryterium oceny człowieka była dobroć, jednym słowem – serce. Naturalnie, ceniła bardzo również inteligencję i poziom kulturalny człowieka, ale najwyżej stawiała dobroć połączoną z taktem i kulturą w kontaktach międzyludzkich. I sama starała się okazywać jak najwięcej serca innym, nie żałując na to swego czasu. [...] Maria Grzegorzewska kochała ludzi i tego nie ukrywała, w jej kontaktach z rozmawiającymi było zawsze tyle ciepła. Każdy, kto rozmawiał z panią Marią, był pewien tego, że pani Maria podchodzi do jego sprawy ze szczerym zainteresowaniem i przejęciem, głęboko ujmuje problemy nurtujące rozmówcę i poradzi mu zgodnie z własnym poczuciem sumienia i odczuciem słuszności. Potrafiła dostrzec dobro tam, gdzie inni jej nie widzieli. Była przy tym bezkompromisowa, nie tolerując zła. Każdy człowiek był jednakowo ważny dla pani Marii – bez względu na jego sytuację społeczną, obojętnie, czy to był człowiek prosty, czy tzw. sytuowany. Ale więcej uwagi poświęcała człowiekowi nieszczęśliwemu, potrzebującemu pomocy”.

Podobną opinię na jej temat wygłosił aktor, pisarz, katolicki działacz polityczny, poseł na sejm PRL, członek Rady Państwa, jednocześnie prezes Ogólnopolskiego Klubu Postępowej Inteligencji Katolickiej – Jerzy Zawieyski, który twierdził, że ten „pogański anioł” uczył go „nie wprost, lecz pośrednio, przez wzór i przykład, najtrudniejszej sprawy, która w pojęciach chrześcijańskich nazywa się «caritas». Czy to ten anioł, uosobiony w Marii Grzegorzewskiej, powodował to, że była ona «anima naturaliter christiana»?⁴ Jak wiadomo, trudno pisać o aniołach, ale na szczęście ten anioł nie był bezcielesny, nie spadł z nieba, lecz stąpał twardo po ziemi. Jeżeli mogę uczynić jeszcze jedno wyznanie, to

⁴ Anima naturaliter christiana – naturalna chrześcijańska dusza (tłum z łac. – A.H.)

muszę powiedzieć, że Grzegorzewskiej, «pogance» i niewierzącej, zawdzięczam to, że dopłynąłem do swojej Itaki, do swojego domu poprzez wszystkie imponderabilia⁵, jakie leżały u źródeł jej twórczości” (Zawieyski, 1989, s. 28).

Wspomniane relacje, poparte zapewnieniami o modlitwie i błogosławieństwie udzielonym Marii Grzegorzewskiej przez najwyższe autorytety moralne Kościoła Katolickiego: Kardynała Stefana Wyszyńskiego (przekazanym w sierpniu 1956 r. za pośrednictwem ojca Jana Ziei z obozu internowania w Komańczy), Ojca Świętego Jana XXIII (uzyskanym na jej prośbę przez Zawieyskiego w listopadzie 1962 r.) czy niektórych biskupów, w tym bp. Karola Wojtyłę, jak również osobiste świadectwa życia religijnego osób z najbliższego jej otoczenia utrzymywały Marię Grzegorzewską w klimacie wiary religijnej, wzbudzając jej zainteresowanie tematyką sakralną (fot. 1, 2). Przejawem tego zainteresowania były książki o tematyce religijnej zgromadzone w jej prywatnej bibliotece, m.in. *Psalmy* i *Nowy Testament*, stanowiące jej codzienną lekturę, oraz książka ojca Ziei *Przyjdź, Panie! Ewangelia i życie. Rozważania* (1966).



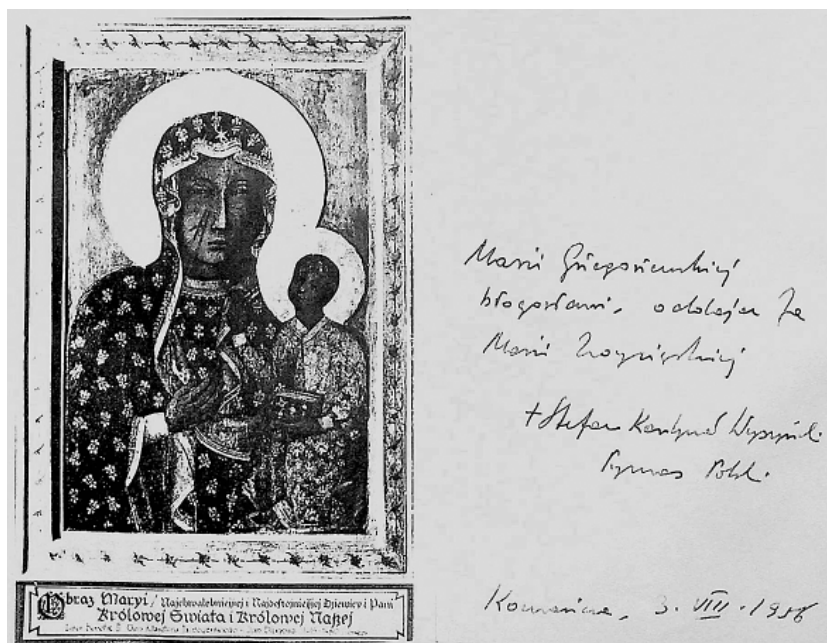
Fot. 1. Podziękowania Karola Wojtyły za *Listy do Młodego Nauczyciela*. Źródło: Muzeum Marii Grzegorzewskiej

Zmieniając często dekorację obrazową swego pokoju, Grzegorzewska zawsze pozostawiała na swoim miejscu reprodukcję *Chrystusa* Leonarda da Vinci, portret matki, portret pani Joteyko i fotografię Marszałka Józefa Piłsudskiego (Trębaczewicz, 1989, s. 53). Szczegółne miejsce w kolekcji dewocjonałów zachowanych w spuściźnie Grzegorzewskiej zajmowała mikroskopijnej wielkości dwustronicowa książeczka, osłonięta folią misterne obszytą na brzegach, z niewielkim zdjęciem i relikwiami „Sługi Bożego” ks. Alojzego Orione; liczne zakładki i obrazki święte z tekstami modlitw, z których najbardziej bliska była jej modlitwa hiszpańskiego myśliciela z XII w. – Mojmonidesa, korespondująca z jej życiowym powołaniem:

*Boże, napełnij duszę moją miłością do sztuki mojej i do wszystkich stworzeń.
Nie dopuść, by pragnienie zarobku lub poszukiwanie sławy kierowały sztuką moją, gdyż
wtedy wrogowie prawdy i miłości do ludzi mogliby to wyzyskać i odsunąć mnie od szlachet-
nego obowiązku czynienia dobrze dzieciom Twoim.*

⁵ Imponderabilia (łac.) – „rzeczy, których wpływu nie da się obliczyć, nienależące do zjawisk fizycznych”, ale mogące mieć wielkie znaczenie (Tokarski, 1980, s. 300).

Podtrzymuj siły mego serca, aby zawsze było gotowe służyć zarówno ubogiemu jak i bogatemu, przyjacielowi jak i wrogowi, człowiekowi dobremu jak i złemu.
 Spraw, abym w tym, który cierpi, widział tylko człowieka.
 Niechaj umysł mój w obcowaniu z chorymi pozostanie jasny,
 nieobarczony żadną myślą uboczną, ażeby wyraźnie uprzytomnił sobie,
 czego nauczyło go doświadczenie i wiedza,
 gdyż wielkie i wspaniałe są dociekania naukowe,
 których celem jest podtrzymywanie życia i zdrowia wszystkich stworzeń.
 Spraw, aby moi chorzy mogli zaufać mnie i mojej sztuce.
 Jeśli nieuki potępiają mnie i wyśmiewają, spraw,
 aby ukochanie mego zawodu było puklerzem,
 czyniącym mnie niewzruszonym,
 bym mógł wytrwać w prawdzie bez względu na znaczenie,
 rozgłos lub wiek moich nieprzyjaciół.
 Użyj mi, Boże mój, wyrozumiałości i cierpliwości
 wobec chorych, upartych i grubiańskich.
 Spraw, abym we wszystkim był umiarkowany,
 lecz nienasycony w umiłowaniu wiedzy.
 Oddal ode mnie przekonanie, że wszystko potrafię.
 Daj mi siłę, wolę i możliwość rozszerzania mych wiadomości,
 dzisiaj bowiem mogę odkryć w świadomości swojej rzeczy,
 których istnienia wczoraj nie przypuszczałem,
 ponieważ wiedza jest olbrzymia,
 a umysł ludzki sięga wciąż naprzód". Muzeum APS.



Fot. 2. Obrazek z błogosławieństwem udzielonym Marii Grzegorzewskiej przez Kardynała Stefana Wyszyńskiego (przekazany w sierpniu 1956 r. za pośrednictwem ojca Jana Ziei z obozu internowania w Komańczy). Źródło: Muzeum Marii Grzegorzewskiej

Innym cennym dla Marii Grzegorzewskiej eksponatem było zdjęcie i notatki dotyczące 14-letniej Anielki Budkówny, która zmarła w 1947 r. „w upalną niedzielę czerwcową, po 33 godzinach cierpień, przywiązana do łóżka jak do krzyża”, zostawiając pamiętnik i wiersze, świadczące o jej niezwyklej łączności z Bogiem (por. Skwarczyńska, 1950, s. 53). Grzegorzewska poruszona historią Anielki zatytułowała jej imieniem jedno ze swoich opowiadań poświęconych aniołom. Przywołana w opowiadaniu postać anioła nasuwa skojarzenia z ulubionym przez Grzegorzewską określeniem „pomocna ręka”. Jak podaje Doroszevska (1972, s. 13), tego określenia używała także Józefa Joteyko, „która marzyła o tym, by w starości żyć w przytułku jako «main blanche» (pomocna ręka)”, a w pokoju Grzegorzewskiej „parę reprodukcji przedstawiało właśnie ludzką rękę kogoś dotykającą”. Pięknym przykładem, w jaki sposób Grzegorzewska realizowała swoją misję bycia pomocną ręką, jest jej autobiograficzne opowiadanie „Kochała Boga w człowieku”, pochodzące z niewydanej „Książeczki o człowieku”:

Sala chirurgiczna szpitala wojskowego w 1939 roku, naloty, odgłosy bombardowania, strachy i niepokojące echa walki stwarzały w sali atmosferę ciężką dla chorych. Po pewnej przerwie znowu złowieszcze warczenie samolotu. „Niech siostra zamknie oka”, „nie trzeba”. „Przecież odłamki szyby mogą nas pokaleczyć”. „To siostra z nami zostanie na Sali”. „Naturalnie, że razem będziemy”.

W głębi sali ktoś się odzywa słabym głosem: „Niech siostra mówi z nami modlitwę”. I raptem huk – mury zadrżały, szyby zadźwięczały, ktoś jęknął głośno, wszystko jakby pociemniało. Wychyliam się przez okno – na dziedzińcu lej wielki, mgła nad nim pyłu i dymu – po chwili widzę na dnie drgające jeszcze zwłoki ludzkie i zabitego konia. Jakoś znowu ściemniło się na świecie. Idę w stronę słabego głosu, który mnie wzywa: „Siostró, ja wiem, że już umrę niedługo” – słabym ruchem ręki chce do czegoś sięgnąć na szyi pod koszulą – pomagam – jakiś płócienny, szary woreczek zawieszony na tasimce – drżące ręce próbują go otworzyć: „Niech siostra kupi mi książkę do nabożeństwa, koniecznie, dzisiaj, przed moją śmiercią. Chcę umrzeć trzymając ją w ręce i iść z nią razem do trumny. Dwie siostry już obiecały i nie przyniosły – siostra też może zapomnieć?” – Pytające oczy wpatrzone we mnie z żalem jakimś i nieufnością. – „O nie, ja nie zapomnę – przyniosę dzisiaj”. Odeszłam z decyzją, że za wszelką cenę muszę zdobyć dzisiaj tę książkę. Na drodze mojej codziennej wędrówki do siedliska Białego Krzyża na rogu Kruczej i Nowogrodzkiej na zgłiszczach i ruinach zbombardowanego i dymiącego jeszcze domu doszły mnie głosy: „Ratunku, ratunku”. Zza stojącej jeszcze bramy wyczołgała się jakaś osmalona postać – patrzyły na mnie z pociemniałej twarzy oszalałe bólem czy strachem oczy – straszne oczy. Usta tej twarzy w ramie spalonych, rozpuszczonych włosów coś szeptały; „Siostró, ratunku – tutaj dużo jeszcze żywych, których trzeba spod gruzu wyciągnąć...”. Zostałam.

Długie, krwawe godziny pracy – pył w oczach, w ustach żar jakiś, w głowie zamęt skłębionych obrazów strasznych cierpień człowieka – nieopisanych cierpień.

* * *

W sali szpitalnej już od progu zobaczyłam oczy skierowane na mnie – rozgorączkowane, pytające niepokojem oczy. Zapomniałam – i ja zapomniałam, ale tej chwili nie zapomnę nigdy w życiu.

Zdrzutotana pobiegłam do sióstr, do kuchennych pracownic, do salowych i z wybraną od którejś z nich książką do nabożeństwa wróciłam na salę.

Dałam mu ją do ręki – nie było czasu na tłumaczenia – rzeczywiście śmierć swoją na dziś przewidział.

Przycisnął książkę do piersi i cichy szept: „Siostró, tak trudno umrzeć i ksiądz był – o tak trudno”. Wspominał dom, rodzinę⁶ – to nie to – te sprawy już jakoś zakończył na świecie. „Ale ja, siostró, co ja? Z czym na tamten świat pójdę?” I znowu nieudolnie mówię – czy dążenie do obrony kraju, czy rzetelna praca przedtem, czy pomoc innym. Maskę smutku na twarzy i żadnego drgnienia. Pytam, podsuwam różne myśli i w końcu – «pewno życziwe na każdego człowieka spojrzenie». Otworzyły się szeroko oczy, coś jakby cień uśmiechu w nich słabo zajaśniał, poczułam ucisk lekki mojej ręki i szept; „Kochałam Boga w człowieku”. Twarz jakby się wygładziła, wyjaśniała i tak już pozostała na zawsze. (Muzeum APS)

Z pewnością w cieniu tej miłości odnajdywała się również Maria Grzegorzewska, o której to połączony z nią więzami przyjacielsko-rodzinnymi pisarz Jerzy Gołubiew (1967) napisał, że „wierzyła w wartość i sens istnienia, to był z natury *homo credens*⁷. Określenie powyższe nie oznacza bynajmniej, jakoby była wierząca, tak ja my to pojmujemy – wychowana w ideałach postpozytywistycznych, sama się uważała za racjonalistkę. Jednakże jej stosunek do tych zagadnień był złożony i wieloznaczny”, o czym świadczy przytoczona przez Gołubiewa jej relacja ze spaceru w Klikuszowej: „zaszliśmy do kościoła, wie pan, drzwi tam były szeroko otwarte jak ramiona wyciągnięte do ludzi”. To symboliczne otwarcie drzwi nastąpiło również w czasie pogrzebu Grzegorzewskiej, zorganizowanego zgodnie z jej ostatnią wolą przez Doroszewską w kościele św. Karola Boromeusza na warszawskich Powązkach, na progu którego zapewne czekał na nią anioł, spełniając obietnicę wypisaną przez nią z Księgi Rodzaju (23, 20–23): „Oto ja pošlę anioła, który by szedł przed Tobą i strzegł na drodze i wprowadził Cię na miejsce, którem nagotował” (Muzeum APS).

Bibliografia

- Blake, W. (1972). *Poezje wybrane*. Tłum. Z. Kubiak. Warszawa: PIW.
- Doroszeńska, J. (1972). Drogi życia Marii Grzegorzewskiej. W: J. Doroszeńska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 9–27). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Gołubiew, A. (1967). Maria Grzegorzewska. *Tygodnik Powszechny*, 24, 1–2.
- Han-Ilgiewicz, N. (1989a). Osobowość Marii Grzegorzewskiej. W: U. Eckert, M. Gawarecka (red.), *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej* (s. 139–150). Warszawa: WSPS.
- Han-Ilgiewicz, N. (1989b). Domek w Klikuszowej. W: U. Eckert, M. Gawarecka (red.), *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej* (s. 150–156). Warszawa: WSPS.
- Jucewicz, L.A. (1840). *Rysy Żmudzi/ przez Ludwika Adama Jucewicza*. Warszawa: M. Chmielewski.
- Krauze, B. (1989). Maria Grzegorzewska. W: U. Eckert, M. Gawarecka (red.), *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej* (s. 71–76). Warszawa: WSPS.
- Krzywicki, L. (1907). *Sic itur ad virtutem!* Warszawa: Drukarnia Narodowa.
- Krzywicki, L. (1957). *Wspomnienia*. T. I. Warszawa: Czytelnik.

⁶ „Potem już zawsze od cięższych chorych żołnierzy w rozmowie dowiadywałam się o stosunki rodzinne i adresy” (tamże).

⁷ *homo credens* – człowiek wierzący (tłum z łac. – A.H.)

- Römer, M.P. (1908). *Litwa. Studium o odrodzeniu narodu litewskiego*. Lwów: Polskie Towarzystwo Nakładowe.
- Sawaniewska-Moch, Z., Zielińska, A. (2007). *Dziedzictwo kultury szlacheckiej na byłych kresach północno-wschodnich Rzeczypospolitej*. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy Instytut Slawistyki PAN.
- Sawaniewska-Moch, Z., Zielińska, A. (2010). Językowo-kulturowy wizerunek Żmudzi i Żmudzinów w wybranych tekstach pisanych i mówionych. W: J. Mędelska, Z. Sawaniewska-Moch, *Językowe i kulturowe dziedzictwo Wielkiego Księstwa Litewskiego: księga jubileuszowa na 1000-lecie Litwy* (s. 249–264). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Skwarczyńska, S. (1950). Przeżyła czasów wiele. *Znak*, 1(22), 33–56.
- Stabińska, J. (1981). *Matka Elżbieta Róża Czacka*. Poznań–Warszawa: Pallottinum.
- Tokarski, J. (red.). (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.
- Tomasik, E. (1998). *Ocalić od zapomnienia. Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi*. Warszawa: WSPS.
- Trębaczewicz, S. (1989). Obdarowany przyjaźnią. W: U. Eckert, M. Gawarecka (red.), *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej* (s. 49–54). Warszawa: WSPS.
- Zeidler, W. (2015). Przedmowa do polskiego wydania. W: S. Volkmann-Raue, H.E. Lück (red.), *Najwybitniejsze kobiety w psychologii XX wieku* (s. 10–25). Sopot: GWP.
- Zieja, J. (1966). *Przyjdź, Panie! Ewangelia i życie*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Żmuda, J. (1957). Człowiek niepotrzebny. *Tygodnik Powszechny*, 39, 1.

„PAGAN ANGEL” – REFLECTIONS ON THE RELIGIOUS ATTITUDE OF MARIA GRZEGORZEWSKA

Abstract

This article is an attempt to find answers to questions about Maria Grzegorzewska's religious attitudes, their conditions, manifestations, and significance for her personal and professional life. Referring to the basic terms related to the discussed issues, the author presents considerations based on describing Grzegorzewska as a “pagan angel”, hoping that they will become an inspiration for a more in-depth analysis of her personality.

Keywords: Samogitian religiosity, Grzegorzewska, religious education, Catholicism, threats to faith, clergy

JOANNA GŁODKOWSKA
<https://orcid.org/0000-0001-5579-060X>
jglodkowska@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0016.1026
Data wpływu: 29.06.2022
Data przyjęcia: 29.09.2022

NAUCZYCIELE I UCZNIOWIE EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W SYTUACJI TRUDNEJ CZASU PANDEMICZNEGO – WSTĘPNA KONCEPTUALIZACJA. CZĘŚĆ 1

Polska w roku 2019, tak jak i inne kraje, stanęła wobec nieprzewidywanego i trudnego problemu, jakim była pandemia COVID-19. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (2020) regulowało rozwiązania w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem pandemii. Wiele spraw i obszarów życia społecznego zostało poddanych weryfikacji, zyskując tym samym nowe, niekiedy nieoczekiwane znaczenia. Dotyczy to różnych dziedzin życia osobistego i społecznego, w tym także dostosowania edukacji dzieci i młodzieży do zmienionych warunków ich kształcenia. Tradycyjna forma kształcenia została zastąpiona zdalną edukacją domową. Nauczanie prawie rok przebiegało w zmienionych warunkach, część w trybie zdalnym, część w trybie stacjonarnym, a także hybrydowym. W warunkach kształcenia wyznaczonych pandemią wszyscy uczestnicy procesu kształcenia musieli podjąć wyzwania i próbować poradzić sobie z tą sytuacją. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, a także rodzice stanęli w obliczu nieprzewidywalnych, trudnych sytuacji.

Celem tego artykułu jest konceptualizacja sytuacji nauczycieli i uczniów edukacji włączającej w kontekście doświadczanych przez nich sytuacji trudnych związanych z pandemią COVID-19. Nawiązanie do koncepcji sytuacji trudnej pozwoliło rozważyć ją w kontekście: (1) deprivacji potrzeb; (2) przeciążenia obowiązkami szkolnymi; (3) utrudnień w spełnianiu zadań; (4) pojawiających się konfliktów; (5) doświadczania zagrożeń. Artykuł ten jest teoretycznym nakreśleniem edukacji włączającej w sytuacji trudnej okresu pandemicznego. Zawiera wybrane założenia do konstruowania narzędzia pomiaru, diagnozującego złożone i nieprzewidywalne sytuacje edukacyjne, które wpisują się w koncepcję sytuacji trudnych.

Słowa kluczowe: sytuacja trudna, deprivacja, utrudnienie, przeciążenie, konflikt, zagrożenie, edukacja włączająca

Wprowadzenie

W okresie pandemii COVID-19 niewątpliwie każdy z nas stanął przed wyzwaniem, jak poradzić sobie z tą sytuacją, jak sprostać zaburzeniu dotychczasowego porządku rzeczy. Wiele spraw zostało poddanych weryfikacji, zyskując tym samym nowe, niekiedy nieoczekiwane znaczenia. Dotyczy to różnych dziedzin życia osobistego i społecznego, w tym także dostosowania edukacji dzieci i młodzieży do zmienionych warunków ich kształcenia. Epidemia koronawirusa rozpoczęła się w listopadzie 2019 r., a w marcu 2020 r. Światowa Organizacja

Zdrowia (WHO) ogłosiła stan pandemii, będącej zagrożeniem zdrowia publicznego o zasięgu międzynarodowym (Coronawirus disease, 2019; Coronawirus COVID-19, 2020).

Od 18 kwietnia 2020 r. pandemia COVID-19 wymusiła zamknięcie szkół w 188 krajach na całym świecie, poważnie zakłócając proces edukacji dzieci i młodzieży (Gouëdard, Pont, Viennet, 2020). Tradycyjna forma kształcenia została zastąpiona zdalną edukacją domową. Nauczanie prawie rok przebiegało w zmienionych warunkach, część w trybie zdalnym, część w trybie stacjonarnym, a także hybrydowym. Nagła i niezwykle dotkliwa sytuacja wręcz wymagała wprowadzenia nowych metod i wygenerowania nowych pomysłów na przekazywanie uczniom wiedzy i wzmacnianie ich emocjonalno-społecznego rozwoju, ponieważ komunikacja bezpośrednia została zastąpiona komunikacją na odległość. Nauczyciele zaczęli realizować zajęcia szkolne, wykorzystując platformy internetowe, aplikacje i komunikatory online. To wszystko miało na celu wspomaganie przekazu, umożliwienie komunikacji w procesie kształcenia. Tablica i kreda oraz bezpośredni kontakt nauczyciela i ucznia zostały zastąpione ekranem oraz relacjami zapośredniczonymi przez komputer. W warunkach kształcenia wyznaczonych pandemią wszyscy uczestnicy procesu kształcenia musieli podjąć wyzwania i próbować poradzić sobie z tą sytuacją. Niekiedy dokonywane wybory łączyły się z ryzykiem porażki i niemożnością zrealizowania przyjętych założeń i celów. Zdarzało się, że piętrzące się, niespodziewane sytuacje przekraczały możliwości i mimo wniesionego wysiłku, uczniowie, nauczyciele doświadczali niepowodzenia w swoich działaniach lub też mieli poczucie, że to, co osiągnęli, nie zawsze jest tożsame z tym, co zamierzali. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, a także rodzice stanęli w obliczu nieprzewidywalnych, trudnych sytuacji.

Celem tego artykułu jest ukazanie sytuacji nauczycieli i uczniów edukacji włączającej w warunkach doświadczanych przez nich sytuacji trudnych związanych z pandemią COVID-19. Nawiązanie do koncepcji sytuacji trudnej pozwoliło rozważać ją w kontekście: (1) depriwacji potrzeb, (2) przeciążenia obowiązkami szkolnymi, (3) utrudnień w spełnianiu zadań, (4) pojawiających się konfliktów, (5) doświadczania zagrożeń. Artykuł ten jest teoretycznym nakreśleniem edukacji włączającej w sytuacji trudnej okresu pandemicznego. Jest także wstępną propozycją konstruowania narzędzia pomiaru, diagnozującego złożone i nieprzewidywalne sytuacje edukacyjne, które wpisują się w koncepcję sytuacji trudnych.

Edukacja w okresie pandemicznym i postpandemicznym

Większość rządów na całym świecie w czasie pandemii COVID-19 wprowadziła różne stopnie zamknięcia placówek oświatowych i szacunkowo dotyczyło to 70% światowej populacji uczniów. UNESCO (2020a) określiło niektóre szkodliwe skutki zamykania szkół z powodu koronawirusa. Podkreślono zatem: (1) przerwanie nauki (uczniowie są pozbawieni możliwości rozwoju), (2) problemy z zapewnieniem właściwego odżywiania (uczniowie nie mogli korzystać z bezpłatnych lub zniżkowych posiłków w szkołach), (3) nierówny dostęp do cyfrowych portali edukacyjnych (brak dostępu do odpowiednich technologii),

(4) zwiększona presja na szkoły i system szkolny ze strony rodziców, (5) izolacja społeczna (pozbawienie możliwości komunikacji i socjalizacji oraz warunków kreatywności).

W marcu 2021 r. UNICEF opublikował raport „Pandemic Classroom”, z którego wynika, że na całym świecie przez pandemię COVID-19 całkowicie zamknięto szkoły dla ponad 168 mln dzieci. Dramatyczność tej sytuacji wymagała szybkiego podejmowania działań przez rządy poszczególnych państw. Celem zobrazowania światowego zasięgu pandemii, UNICEF zwizualizował tę sytuację, prezentując „Pandemiczną klasę” (Pandemic Classroom, 2021). W klasie tej jest 168 pustych ławek – każda z nich reprezentuje jeden milion dzieci nieuczęszczających do szkół z powodu całkowitego zamknięcia. Taki obraz pandemicznej klasy wzbudza co najmniej niepokój o to, co zostało stracone i jakie to będzie miało skutki na przyszłość. Dla zobrazowania tej sytuacji i większego jej ukonkretnienia dane UNICEF wskazały również, że ok. 214 mln dzieci na całym świecie – czyli co siódme dziecko – straciło ponad trzy czwarte swojego indywidualnego uczenia się. Najbardziej narażone pozostają dzieci, które nawet nie mają dostępu do zdalnego nauczania – mogą już nigdy nie wrócić do szkoły i w swoim dzieciństwie podjąć już role dorosłych, w tym pracę. Dane te wskazały na wręcz dramatyczne konsekwencje czasu pandemicznego dla edukacji uczniów.

W tym szczególnym czasie prawie we wszystkich państwach realizowano liczne badania naukowe, poszukując skutków edukacyjnych pandemii. Na przykład w Chinach, gdzie rozpoczęła się pandemia COVID-19, przeprowadzono ankietę internetową i zgromadzono dane od 2010 osób (738 stanowili uczniowie, 1062 rodzice i 210 nauczyciele) (Zhao i in., 2020). Wyniki tego rozpoznania ukazują, że 76% badanych akceptuje nauczanie w trybie online, jaki wymusiła pandemia. Jednocześnie badania wskazują na niepokoje, jakie wyrażają rodzice w związku ze zdalnym prowadzeniem zajęć. Wypowiadają obawy odnośnie do pogorszenia wzroku ich dzieci (95% badanych rodziców), a także występowania problemów emocjonalnych i behawioralnych (17,6%). Badania wskazały, co równie ważne i niepokojące, że w sytuacji zamknięcia szkół dzieci spędzały mniej niż dwie godziny dziennie na świeżym powietrzu (82% badanych).

Lorna Arnott i Nicola J. Yelland (2020) zasugerowały potrzebę ponownej (także ze względu na zaistniałą sytuację pandemiczną) konceptualizacji technologii cyfrowych. Potrzebne jest w tej sytuacji wznowione rozpoznanie artefaktów społecznych, kulturowych i osobistych. Wymagana jest ponowiona charakterystyka różnych przedmiotów, obiektów, symboli, procedur i programów współczesnych osiągnięć technologicznych oraz wskazanie możliwości ich zastosowania. Równie ważne jest kształtowanie od najmłodszych lat wzorów zachowań dzieci do celowego i właściwego uczestniczenia w świecie technologii cyfrowej. Należy bowiem zauważyć, że artefakty wykorzystujące technikę cyfrową i systemy informatyczne coraz intensywniej wnikają w świat życia współczesnego człowieka i ważne jest zrozumienie ich roli w świecie i w życiu ludzi. Jak stwierdziły autorki, ten złożony i bogaty świat artefaktów należy zdefiniować, rozpoznać jego znaczenie, by w następstwie podjąć działania nad skutecznym jego wykorzystaniem w różnych dziedzinach życia człowieka. Uczenie się online za pośrednictwem technologii cyfrowych jest częścią „multimodalnego świata życia” uczniów XXI w. Ten fakt

należy uznać, umieścić w kontekście edukacyjnym i wykorzystać jego potencjał we wspieraniu nauczycieli, uczniów i rodziców. Arnott i Yelland formułują konkluzję, że współczesna edukacja wymaga opracowania skutecznych praktyk multimodalnych w celu możliwie najkorzystniejszego zastosowania technologii cyfrowych i internetowych w nauczaniu i uczeniu się.

Skuteczne kształcenie na odległość wymaga, aby nauczyciele dysponowali odpowiednimi zasobami w domu oraz posiadali umiejętności wykorzystywania technologii cyfrowych w nauczaniu online. Projekt OECD *Edukacja 2030* (OECD, 2018) wskazał, że głównym wyzwaniem stojącym obecnie przed systemami edukacji jest podjęcie intensywnych działań związanych z włączeniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) do zajęć szkolnych. Przykładowo badania wykazały, że średnio w krajach OECD 65% dyrektorów uważało, że ich nauczyciele mają niezbędne umiejętności techniczne i pedagogiczne w zakresie wykorzystywania urządzeń cyfrowych w nauczaniu (OECD, 2019). Z tego wynika, że znacząca liczba nauczycieli miała problemy, a może nawet nie korzystała z nowoczesnych technologii na początku pandemii COVID-19.

Należy jednak odnotować, że kryzysowa sytuacja związana z pandemią uaktywniła poszukiwanie nowych rozwiązań metodycznych w pracy nauczycieli. Jednym z istotnych było zastąpienie komunikacji bezpośredniej komunikacją na odległość. W wielu przypadkach zmiana ta okazała się jednak nie zawsze efektywna, komunikacja zdalna stwarzała trudności i często nieporozumienia (Piechowska, Romanowska, 2020). Nauczyciele, realizując zajęcia szkolne w systemie zdalnym, wykorzystywali platformy internetowe, aplikacje i komunikatory online. W większości nie byli oni przygotowani do zaistniałej sytuacji i musieli pośpiesznie doskonalić swoje kompetencje, by sprostać wyzwaniom (Jankowiak, Jaskulska, 2020).

Badacze podejmowali wielowymiarową analizę sytuacji uczniów podczas pandemii. Między innymi rozpoznawali psychologiczny wpływ nauczania zdalnego (Irawan, Dwisona, Lestari, 2020), uczniowski stress (Livana, Mubin, Basthomi, 2020), zaburzenia psychiczne nasilające się podczas pandemii (Al Mamun i in., 2021), psychologiczne charakterystyki uczniów (Hasanah i in., 2020) oraz doświadczanie przez nich stanów depresyjnych (Bignardi i in., 2021).

Polska, tak jak i inne kraje, stanęła w obliczu tego nieprzewidywanego i trudnego problemu. Minister Edukacji Narodowej wydał rozporządzenie regulujące polskie rozwiązania w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Rozporządzenie MEN, 2020). W Rozporządzeniu wskazano między innymi, że dyrektor szkoły odpowiada za organizację realizacji jej zadań, w tym zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

Podjęte zostały badania nad edukacją w sytuacji pandemicznej. Były one realizowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (Raport MEN, 2020), a także w ramach zleconych badań eksperckich (Dynowska-Chmielewska i in., 2020) oraz w innych analizach teoretycznych i empirycznych (m.in. Szustkowska, 2020; Domagała-Zyśk, 2020; Ptaszek i in., 2020; Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020; Pyżalski, 2020; Duszyński i in., 2020; Kocejko, 2021; Winiarczyk, Warzocha, 2021; Pauluk, 2021). Teresa Parczewska (2021) podjęła zagadnienie trudnych sytuacji i sposobów radzenia sobie z nimi w doświadczeniach rodziców

dzieci uczących się w domu podczas pandemii COVID-19. Wyniki wskazały, że rodzice w większości nie byli pewni swoich kompetencji, by pomagać dzieciom w uczeniu się. Ograniczenia spowodowały trudną psychicznie sytuację, wynikającą z diametralnej zmiany codziennego funkcjonowania zarówno dzieci, jak i dorosłych. Zamknięta przestrzeń domu, bez kontaktu z rówieśnikami i nauczycielami, wyzwała wiele napięć i konfliktów, utrudniając codzienne życie. Jednocześnie niepewność jutra i odczuwana presja sprawiły poczucie dyskomfortu, niekiedy zagrożenia, a także przeciążenia zaistniałą sytuacją. Prawie 50% rodziców określiło tę sytuację jako trudną, wypełnioną negatywnymi emocjami: złością, irytacją, strachem, a także bezradnością. W swoich wypowiedziach rodzice używali takich słów, jak: zniechęcenie, uczucie przytłoczenia, zagubienie, samotność, dezorganizacja. Wyrażali także niepokój o przyszłość swoich dzieci.

Badania, prowadzone w różnych państwach i na różnych kontynentach, koncentrowały się na istotnym celu, jakim było rozpoznanie przejawów, uwarunkowań i konsekwencji zaistniałej ogólnoswiatowej sytuacji pandemicznej. Badacze sformułowali istotne wnioski, w których podkreślali m.in. konieczność zadbania o zdrowie psychiczne uczniów, czujność nauczycieli w dostrzeganiu najmniejszych oznak problemów ich podopiecznych w połączeniu z szybką, rzetelną diagnostyką i zapewnieniem odpowiedniego wsparcia uczniom, rodzicom i nauczycielom. Podkreślano, jak niezwykle ważne jest wypracowanie strategii postępowania kryzysowego oraz kształtowanie zachowań uczestników edukacji w takich sytuacjach.

Zakończenie pandemii wymagało powrotu do edukacji stacjonarnej, co również nie było sytuacją łatwą. Sformułowane zostały zalecenia, jakie należy uwzględnić w sytuacji zamknięcia okresu pandemii i otworzenia placówek oświatowych oraz rozpoczęcia kształcenia stacjonarnego (UNESCO, 2020a). W zaleceniach wskazuje się, że należy w szczególności monitorować: (1) skuteczność zgłaszania objawów i przypadków niepokojących, konieczne jest szybkie diagnozowanie i podejmowanie właściwych działań wzmacniających; (2) wpływ polityki oświatowej i wykorzystania środków na osiąganie celów edukacyjnych i podwyższanie efektów nauczania; (3) wpływ polityk i środków na zdrowie i dobrostan dzieci, rodzeństwa, rodziców i innych członków rodziny oraz zaangażowanego personelu; (4) ocenę wpływu nauczania zdalnego na osiągnięcia edukacyjne uczniów. To wszystko ma służyć tworzeniu bezpiecznego środowiska szkolnego dla uczniów, nauczycieli, innych specjalistów, rodziców i społeczności lokalnej, bo czas postpandemiczny nie umniejsza problemów z powrotem do stanu normalnego.

Jednocześnie UNESCO (2020b), uwzględniając zróżnicowane sytuacje oświatowe w zależności od lokalizacji geograficznej, sytuacji społeczno-kulturowej, ekonomicznej, wskazało, że ponowne otwarcie szkół powinno uwzględniać: (1) gotowość systemu (dostępność, infrastruktura, zasoby); (2) ciągłość kształcenia (zapewnienie, że nauczanie zostanie wznowione i będzie kontynuowane tak płynnie, jak to możliwe); (3) odporność systemu (budowanie i wzmacnianie gotowości systemu oświaty do przewidywania, reagowania i łagodzenia skutków obecnych i przyszłych kryzysów).

Alice Bradbury (2021) podjęła zagadnienie odbudowy szkoły w czasie postpandemicznym. Prowokacyjnie podkreśla, że przerwa w stacjonarnym

nauczaniu była okazją do ponownego przemyślenia podstawowych zasad systemu edukacji. Autorka stwierdza, że przed pandemią system oświaty opierał się na założeniu, że zdolności ucznia są w pełni mierzalne. Jednocześnie system ten wzmacniał mit merytokracji, opartej na obiektywnej ocenie kompetencji i sankcjonowaniu nierówności edukacyjnych między uczniami. Bardziej zauważony został problem ogólny, czy etyczne jest utrwalanie nierówności społecznych przez preferowanie osób o lepszych predyspozycjach. Czas pandemiczny nasilił ten problem i wyostrzył kwestie wynikające z kryzysu, a w tym nagłe podejmowanie wyborów i decyzji, zmaganie się z trudnościami pod presją czasu, nasilanie emocji negatywnych. Badaczka analizuje, w jaki sposób ostatnie osiągnięcia w zakresie tworzenia danych i neuronauki redefiniowały ograniczenia i możliwości edukacyjne dzieci. Autorka sądzi, że podjęte przez nią zagadnienia powinny wyznaczać kierunki budowania postpandemicznego systemu szkolnego.

Zaistniała w roku 2019 światowa sytuacja pandemiczna pozwala z większą ostrożnością postrzegać przyszłość i być może przyszłe kryzysy. Dlatego też doświadczenia edukacyjne lat 2019–2021 oraz naukowe opracowania i podjęte wielowątkowe refleksje mogą także być istotnym źródłem postrzegania przyszłości i radzenia sobie z ewentualnymi przyszłymi kryzysami.

Sytuacja normalna a sytuacja trudna – uczeń i nauczyciel w dobie pandemii

Źródłem terminologicznym pojęcia sytuacja psychologicznie trudna jest frustracja i stres. Zagadnienia te są analizowane w literaturze psychologicznej w kategoriach zarówno stanu emocjonalnego dyskomfortu przeżywanego przez osobę (Lazarus, Folkman, 1986), jak i stanu obiektywnego, cechy danej sytuacji w postaci przeszkody, udaremnienia, zablokowania czynności (Dollard, Miller, 1967; Newcomb, 1962).

Sytuacje trudne są najczęściej opisywane jako szczególna rozbieżność między warunkami subiektywnymi człowieka a ograniczeniami zewnętrznymi w podejmowaniu przez niego i realizacji zadań życiowych oraz sprawnym funkcjonowaniu (m.in. Clayton, 2012; Heszen-Niejodek, 2000; Hobfoll, 2006; Reykowski, 1966; Seyle, 1960; Tomczak, 2009).

Psycholog, twórca teorii czynności Tadeusz Tomaszewski (1963, 1966) dał w Polsce początek koncepcji sytuacji trudnej, rozwinął ją i do dziś jest ona inspirującym obszarem teoretyczno-badawczym (m.in. Tyszkowa, 1979, 1986; Gajdzica, 2011; Ostafińska-Molik, Wysocka, 2014; Łukaszewski, 2015; Karaszewska, Silecka-Marek, 2016). Według Tomaszewskiego (1963), wszystkie zjawiska psychologiczne należy ukazywać w odniesieniu do procesu regulowania relacji między człowiekiem a jego otoczeniem. Proces regulacji pozwala zrównoważyć relacje te, a także nadawać im optymalny dla obu stron charakter. Autor wyodrębnił sytuację normalną i sytuację trudną. Sytuacji normalnej nadał przymioty: znana, ustabilizowana, powtarzalna ze stałym, wypróbowanym sposobem działania. Można przewidywać skuteczność sytuacji normalnej do momentu, w którym działanie podmiotu zapewnia uzyskanie zamierzonego celu. Gdy osiągnięcie jego wymaga jednak zmiany typowej struktury działania, Tomaszewski sytuacji tej przypisuje miano trudna.

W późniejszej koncepcji wyznaczników normalności i trudności sytuacji badacz doszukiwał się w odpowiedzi na trzy pytania: (1) jakie są cechy zadania?, (2) jakie są warunki realizacji zadania?, (3) jakie są kompetencje wykonawcy zadania? (Tomaszewski, 1966). Odpowiedzi na te kluczowe pytania pozwalają uznać daną sytuację jako normalną lub trudną dla podmiotu. Zgodnie z koncepcją autora, sytuacja jest normalna, gdy poszczególne jej aspekty, a w tym wymagania, zadania, istniejące warunki otoczenia oraz posiadane przez człowieka kompetencje, są zharmonizowane. Sytuacja trudna zaś wskazuje na brak zgodności tych aspektów zarówno w zakresie komponentu wewnętrznego (zasoby człowieka), jak i komponentu zewnętrznego (warunki otoczenia). Stąd też, analizując trudności napotykane przez człowieka w różnych okolicznościach, należy uwzględnić zarówno uwarunkowania zewnętrzne (np. stopień trudności zadania i jego rodzaj, wsparcie, dostępne środki), jak i cechy osoby (np. zdolności, motywacja, dotychczasowe osiągnięcia). W sytuacji trudnej pojawiają się czynniki zakłócające normalny przebieg aktywności człowieka, które zagrażają realizacji potrzeb, aspiracji i stanowią również zagrożenie dla wartości cenionych przez jednostkę. Wywołują nieprzyjemne przeżycia i stany emocjonalne, doświadczanie silnego napięcia jako reakcji na przeciążenie psychiczne (Łukaszewski, 2015; Ostafińska-Molik, Wysocka, 2014).

Każda sytuacja trudna doświadczana przez człowieka zmienia, a niekiedy może niszczyć jego życie i poczucie własnej skuteczności. Staje się wyzwaniem, które niejako wymusza konieczność poradzenia sobie w tych kryzysowych okolicznościach. Niemożliwość lub ograniczona możliwość spełniania zadań w sposób dotychczas stosowany staje się przeszkodą dla osiągnięcia zamierzonych celów. Skutki tego stanu mogą wywoływać poczucie braku własnej skuteczności, obniżenie poczucia własnej wartości, czy też poczucia bezsensu własnych działań, nasilanie bezradności i bezsilności. Dzieje się to szczególnie, gdy postawione cele stanowią ważną wartość w życiu człowieka, dając mu poczucie satysfakcji z dobrze spełnianych zadań. Co nie mniej istotne, wywołują motywację do podejmowania działań, aby z daną sytuacją sobie poradzić. Człowiek, spotykając różne sytuacje trudne, nie dysponuje schematem, którego zastosowanie pozwoliłoby odpowiednio zareagować i przezwyciężyć trudność. Niekiedy jest możliwe wykorzystanie dotychczasowych sposobów, które były skuteczne w innych sytuacjach trudnych. Rozwiązania z przeszłości mogą stać się pewnymi matrycami do podejmowania prób przezwyciężania aktualnej sytuacji trudnej. Jednak nowość, nieprzewidywalność sytuacji trudnej najczęściej uniemożliwia korzystanie z dotychczasowego własnego doświadczenia i wymaga uaktywnienia nowych rozwiązań, zastosowania nowych sposobów jej przezwyciężania.

Według Stevana Hobfolla (2006, s. 70), zasoby człowieka obejmują „przedmioty, warunki, cechy osobowości i rezerwy energii, które są cenione same w sobie jako (bezpośrednio lub pośrednio) niezbędne do przetrwania lub są wykorzystywane do uzyskania tych zasobów, które umożliwiają przetrwanie”. Radzenie sobie polega na wyborze zachowania, które ma na celu przywrócenie stanu bezpieczeństwa lub uniknięcie utraty bezpieczeństwa. Człowiek podejmuje zatem „nieustannie zmieniające się wysiłki poznawcze i behawioralne mające na celu sprostanie określonym wymaganiom zewnętrznym i/lub wewnętrznym, które są oceniane jako obciążające lub przekraczające zasoby danej osoby” (Lazarus, Folkman, 1986, s. 78).

Odnosząc to do okoliczności pandemicznej w edukacji, można stwierdzić, że zarówno uczeń, jak i nauczyciel doświadczają sytuacji trudnych. Muszą sprostać wymaganiom zadań związanych z realizacją programu nauczania w zmienionych, nienaturalnych warunkach, ale także w sytuacji braku lub ograniczeń we własnych możliwościach, czy też kompetencjach. A zatem trzy aspekty sytuacji (zadania, warunki, możliwości), wskazane przez Tomaszewskiego (1963), występują w okresie pandemii w szczególnej dysharmonii. Warunki pandemiczne związane z koniecznością zmiany przebiegu procesu nauczania-uczenia się mogą zaburzać realizowanie zadań, mimo odpowiednich możliwości ucznia i kompetencji nauczyciela. Może też zaistnieć sytuacja, w której brak jest odpowiednich kompetencji umożliwiających osiągnięcie wyniku. Związane są one bezpośrednio z sytuacją pandemiczną, a w tym między innymi z umiejętnościami posługiwania się nowoczesnymi technologiami, ale także społecznymi kompetencjami funkcjonowania „na odległość”, w przestrzeni cyfrowej. Tego rodzaju analiza sytuacji trudnej wyraźnie wskazuje na jej ujęcie relacyjne, w kategoriach procesu regulowania interakcji między człowiekiem a jego otoczeniem (Tomaszewski, 1966).

Ogólnie można stwierdzić, że w sytuacjach edukacyjnych w dobie pandemii dochodzi do zaburzenia równowagi między potrzebami, możliwościami i zadaniami bezpośrednio zaangażowanych podmiotów (ucznia, nauczyciela) a zewnętrznymi warunkami (nauczanie w przestrzeni cyfrowej). Utrata/zaburzenie stanu równowagi zakłóca zwykły przebieg aktywności zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Zmniejsza również prawdopodobieństwo osiągania sukcesu szkolnego przez ucznia, uniemożliwiając jednocześnie doświadczanie pomyślnego spełnienia swoich zadań przez nauczyciela.

Według danych UNESCO (2020a), zamknięcie w czasie pandemii szkół spowodowało największe w historii szkody w edukacji. Polska znalazła się wśród pierwszych pięciu krajów Unii Europejskiej, których uczniowie najdłużej uczyli się w domach (ponad 35 tygodni). Do tej grupy zaliczono jeszcze uczniów z Macedonii (43 tygodnie), Bośni i Hercegowiny (38 tygodni), Słowacji (37 tygodni) oraz Łotwy (36 tygodni). Porównanie tych danych z wynikami światowymi (średnio szkoły były zamknięte od 14 do 22 tygodni) buduje niepokojący obraz skutków i kluczowe staje się odbudowanie edukacji, aby uniknąć edukacyjnej katastrofy pokoleniowej.

Badania przeprowadzone przez Centrum Cyfrowe (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020) wskazały na negatywne skutki e-edukacji w okresie pandemii, uwzględniając perspektywę nauczyciela. Podkreślały: początkowy chaos i dezinformację, brak sprzętu, brak możliwości technicznych, mnogość platform do nauki, mnogość sposobów komunikacji i jednocześnie brak ujednolicenia sposobów komunikacji, brak konkretnych decyzji ze strony dyrekcji, nadmiar zadań, brak ram określających zakresy obowiązków, trudności z kontaktem, opór ze strony rodziców, słaba frekwencja uczniów, nadmiar godzin przed multimediami, brak możliwości sprawdzenia aktywnej pracy uczniów na lekcjach oraz brak możliwości sprawdzenia ich faktycznej wiedzy. To tylko niektóre negatywne strony nauczania zdalnego, na które wskazywali nauczyciele. Dotychczas zgromadzone analizy teoretyczno-empiryczne ujawniają, że sytuacja pandemiczna stwarza rozliczne i nieoczekiwane trudności w prawidłowej realizacji procesu kształcenia (Domagała-Zyśk, 2020; Ptaszek i in., 2020; Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020; Pyżalski, 2020; Winiarczyk, Warzocha, 2021; Pauluk, 2021).

W niespodziewanych okolicznościach pandemicznych pojawia się szczególnie na rozbieżność między indywidualnymi, subiektywnymi warunkami uczniów i nauczycieli a ograniczeniami zewnętrznymi w podejmowaniu przez nich i realizacji zadań szkolnych. Uczniowie i nauczyciele, doświadczając sytuacji trudnej, muszą sprostać wymaganiom zadań związanych z realizacją programu nauczania w zmienionych, ograniczających, nienaturalnych warunkach. Sytuacja szczególnych utrudnień w okresie pandemicznym dotyczy wszystkich uczniów, jednak w szczególności uczniów z niepełnosprawnościami (Szustkowska, 2020). Magdalena Kocejko (2021) ukazuje tę sytuację, odwołując się do pojęcia intersekcjonizmu. Opisuje ono zjawisko krzyżowania się ze sobą, szczególnego zazębiania różnych kategorii społecznych, co prowadzi do wzmacniania dyskryminacji pewnych grup i jednostek. W sytuacji osób z niepełnosprawnościami utrudnienia związane z okresem pandemicznym nakładają się na trudności wynikające z doświadczania niepełnosprawności. To może wzmacniać poczucie izolacji tych osób czy też nasilać przejawy odrzucenia.

Badacze podejmowali także kluczowe dylematy etyczne, prawne i medyczne, które pojawiły się podczas pandemii COVID-19, a dotyczyły osób z niepełnosprawnościami. Analizy wykazały ograniczenia w zastosowaniu istniejących strategii planowania kryzysowego z tymi osobami i dla nich w pandemii COVID-19 (Sabatello i in., 2020). Badane były problemy dotyczące opieki zdrowotnej (tj. dostęp do informacji i komunikacji między lekarzem a pacjentem, niedyskryminacja i rozsądne dostosowania oraz właściwe dysponowanie środkami medycznymi). Autorzy sformułowali także rekomendacje dla polityki klinicznej i zdrowia publicznego w celu uwzględnienia osób z niepełnosprawnościami w planowaniu ewentualnych, przyszłych działań w sytuacjach kryzysowych. Badacze podjęli także trudne problemy bioetyczne, związane ze społeczną sprawiedliwością w odniesieniu do grup mniejszościowych, którą stanowią także osoby z niepełnosprawnościami. Działania społeczne, polityczne powinny zmierzać do tego, aby ochronić grupy wrażliwe i realizować obowiązania zdrowia publicznego wobec nich na równych obywatelskich prawach.

W kontekście tego artykułu można rozważać wyniki badania opinii dyrektorów szkół włączających (Głodkowska, Marcinkowska, Wojdyła, 2022). Dyrektorzy wskazali, że pewne czynniki są istotne dla osiągnięć uczniów z niepełnosprawnościami w szkole ogólnodostępnej. Podkreślili zatem znaczenie: planowania pracy z uczniem w oparciu o zespołową analizę jego potrzeb, czy też wymiany informacji o uczniu między nauczycielami i ich wzajemnej współpracy. W sytuacji pandemicznej zapewnienie optymalnej realizacji tych warunków stwarza wiele trudności, związanych co najmniej z możliwością bezpośredniego kontaktu uczniów, nauczycieli, specjalistów i rodziców, a także prowadzeniem obserwacji ucznia w naturalnych sytuacjach edukacyjnych czy też rzetelnym ocenianiem efektywności zastosowanych metod nauczania.

W polskich badaniach był podniesiony także pozytywny efekt kilkumiesięcznych doświadczeń z edukacją zdalną. Badania, przeprowadzone wśród dyrektorów szkół wykazały, że w sytuacji pandemicznej można było zaobserwować większe zaangażowanie nauczycieli i gotowość podejmowania współpracy, a także dążenie do integrowania szkolnego środowiska (Gurba, 2020).

Jednocześnie dyrektorzy szkół dostrzegali szansę na przyszłość po doświadczeniach pandemicznych. Wskazywali na korzystne skutki związane z rozwojem umiejętności nauczycieli i uczniów w posługiwaniu się narzędziami cyfrowymi, a także w rozbudowaniu bazy dydaktycznej placówek oświatowych oraz w zwiększaniu kreatywności nauczycieli (Gurba, 2020).

W sytuacji pandemii buduje się nowa kultura szkoły – „kultura zdalnej szkoły” (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020), której istotnymi cechami jest zamknięcie szkół i przejście na tryb kształcenia na odległość. To spowodowało istotne zmiany w dotychczasowej stacjonarnej kulturze szkoły, która za sprawą platform i narzędzi cyfrowych staje się coraz bardziej elementem kultury sieci, stwarzając wiele możliwości, ale i niebezpieczeństw (przeładowanie informacją, zanikanie prywatności, trywializacja treści, łatwa informacja niekoniecznie dobrej jakości).

Jak poradzić sobie z tą nieprzewidywaną zmianą, z doświadczoną sytuacją trudną w edukacji? Zdaje się, że należy zacząć od zmiany podstaw filozofii kształcenia. Jak twierdzi izraelski historyk Yuval Noah Harari (2018), wymagane jest przesunięcie punktu ciężkości z nauczania na uczenie się. Idea ta pojawiła się już w ostatnich dekadach XX w., rozwijając nurt konstruktywistyczny. Zgodnie z jego założeniami, uczący się musi być aktywny, musi konstruować wiedzę w swoim umyśle (zob. Głodkowska, 2012). Odwołując się do Harariego (2018, s. 334–335), można stwierdzić, że szkoły powinny przestawić się na nauczanie zgodnie z czterema „K” – krytyczne myślenie, komunikacja, kooperacja i kreatywność. „Najważniejsza będzie zdolność radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy i zachowania równowagi psychicznej w nieznanym sytuacjach. Aby nadążyć za tempem świata w 2050 r., trzeba będzie nie tylko tworzyć nowe pomysły i produkty, lecz także, a może przede wszystkim, raz po raz tworzyć na nowo samego siebie” (Harari, 2018, s. 335). Podążając z wizją autora, można sobie wyobrazić, że za dwadzieścia, trzydzieści lat ludzkość będzie musiała radzić sobie ze zjawiskami, z jakimi nikt wcześniej nie miał do czynienia.

Bibliografia

- Al Mamun, F., Hosen, I., Misti, J.M., Kaggwa, M.M., Mamun, M.A. (2021). Mental disorders of Bangladeshi students during the COVID-19 pandemic: a systematic review. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 645–654.
- Arnott, L., Yelland, N. (2020). Multimodal lifeworlds: Pedagogies for play inquiries and explorations. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(1), 124–146.
- Bignardi, G., Dalmaijer, E., Anwyll-Irvine, A. i in. (2021). Longitudinal increases in childhood depression symptoms during the COVID-19 lockdown. *Archives of Disease in Childhood*, 106(8), 791–797.
- Bradbury, A. (2021). *Ability, Inequality and Post-pandemic Schools: Rethinking Contemporary Myths of Meritocracy*. Bristol University Press.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna> (dostęp: 25.05.2020).
- Clayton, S.D. (red.). (2012). *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology*. Oxford University Press.
- Coronavirus disease (COVID-19) pandemic (2019). <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> (dostęp: 7.04.2021).

- Coronavirus: COVID-19 Is Now Officially A Pandemic, WHO Says (2020). NPR.org (2020-03-1) <https://www.npr.org/sections/goatsandsoda/2020/03/11/814474930/coronavirus-covid-19-is-now-officially-a-pandemic-who-says> (dostęp: 9.03.2022).
- Dollard, J., Miller, N.E. (1967). *Osobowość i psychoterapia*. Warszawa: PWN.
- Domagała-Zyśk, E. (2020). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Duszyński, J. i in. (2020). *Zrozumieć COVID-19*. Opracowanie Zespołu ds. COVID-19 przy Prezisie Polskiej Akademii Nauk. Warszawa: PAN.
- Dynowska-Chmielewska, K., Cieślak, Ł., Sekścińska, K., Trzcińska, A., Gurba, K., Laskowski, J., Długosz, P., Dankiewicz-Berger, M., Muchacki, M. (2020). *Raport z badania: „kształcenie na odległość oczami dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców”*. https://kometa.edu.pl/uploads/publication/1028/8c7c_A_Raport%20-%20Kszta%C5%82cenie%20na%20odleg%C5%82os%C5%81c%CC%81.pdf?v2.8 (dostęp: 7.05.2021).
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Głodkowska, J., Marcinkowska, B., Wojdyła, E. (2022). Students with Disabilities in Inclusive Educational Settings in Poland. W: L. Meda, J. Chitiyo, *Inclusive Pedagogical Practices Amidst a Global Pandemic: Issues and perspectives around the globe* (s. 7–31). Springer.
- Gouëdard, P., Pont, B., Viennet, R. (2020). Education Responses to COVID-19: Implementing a Way Forward. *OECD Education Working Papers*, 224.
- Gurba, K. (2020). Edukacja na odległość w czasie pandemii w ocenie dyrektorów szkół. W: N.G. Piśkuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19* (s. 151–178). Kraków: Wydawnictwo «scriptum».
- Harari, Y.N. (2018). *21 lekcji na XXI wiek*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Hasanah, U., Ludiana, L., Immawati, I., Livana, P.H. (2020). Psychological description of students in the learning process during pandemic COVID-19. *Jurnal Keperawatan Jiwa (JKJ): Persatuan Perawat Nasional Indonesia*, 8(3), 299–306.
- Heszen-Niejodek, I. (2000). Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (t. 3, s. 465–492). Gdańsk: GWP.
- Hobfoll, S.E. (2006). *Stres, kultura, społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: GWP.
- Irawan, A.W., Dwisona, D., Lestari, M. (2020). Psychological impacts of students on online learning during the pandemic COVID-19. *KONSELL: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal)*, 7(1), 53–60.
- Jankowiak, B., Jaskulska, S. (2020). Dobrostan nauczycieli i nauczycielek a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 219–232.
- Karaszevska, H., Silecka-Marek, E. (2016). *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kociejko, M. (2021). Sytuacja dzieci z niepełnosprawnościami w czasie pandemii COVID-19 – analiza intersekcyjna. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20 (2), 76–91.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. W: *Dynamics of stress* (s. 63–80). Boston: Springer.
- Livana, P.H., Mubin, M.F., Basthomi, Y. (2020). “Learning Task” Attributable to Students’ Stress During the Pandemic Covid-19. *Jurnal Ilmu Keperawatan Jiwa*, 3(2), 203–208.
- Łukaszewski, W. (2015). Koncepcje sytuacji trudnych: krok naprzód czy krok wstecz? *Czasopismo Psychologiczne*, 1, 33–38.
- Newcomb, T.M. (1962). Dwa typy nastawienia wobec przeszkód. W: A. Malewski (red.), *Zagadnienia psychologii społecznej* (s. 195–208). Warszawa: PWN.

- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*, Paris: OECD Publishing. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (dostęp: 20.03.2022).
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en> (dostęp: 20.03.2022).
- Ostafińska-Molik, B., Wysocka, E. (2014). Radzenie sobie w sytuacjach trudnych jako kategoria różnicująca funkcjonowanie młodzieży prawidłowo i wadliwie przystosowanej społecznie – analiza teoretyczna. W: W. Ambrozik, A. Dąbrowska (red.), *Innowacje resocjalizacyjne* (s. 113–131). Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.
- Parczewska, T. (2021). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education*, 49(7), 3–13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1812689> (dostęp: 20.03.2022).
- Pandemic Classroom. (2021). <https://www.unicef.org/press-releases/schools-more-168-million-children-globally-have-been-completely-closed> (dostęp: 20.03.2021).
- Pauluk, D. (2021). Pandemia COVID-19 i (nie)wykorzystany potencjał edukacyjny. *Horyzonty Wychowania*, 20(53), 39–48.
- Piechowska, M., Romanowska, S. (2020). Proces edukacji w cyfrowej przestrzeni według nauczycieli i rodziców uczniów w dobie pandemii COVID-19. *Com.press*, 3(2).
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami*. Gdańsk: GWP.
- Pyżalski, J. (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkacja.
- Raport MEN. (2020). *Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. https://dokumenty.men.gov.pl/Raport_MEN_Zapewnienie_funkcjonowania_jednostek_systemu_owsiaty_w_okresie_epidemii_COVID-19.pdf (dostęp: 20.09.2022).
- Reykowski, J. (1966). *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa: PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. <https://prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=5300> (dostęp: 20.03.2022).
- Sabatello, M., Burke, T.B., McDonald, K.E., Appelbaum, P.S. (2020). Disability, ethics, and health care in the COVID-19 pandemic. *American Journal of Public Health*, 110(10), 1523–1527.
- Seyle, H. (1960). *Stres życia*. Warszawa: PZWL.
- Szustkowska, M. (2020). Zdalne nauczanie uczniów z niepełnosprawnością. *Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy*, 20(13), 93–99.
- Tomaszewski, T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski, T. (1966). Aktywność człowieka. W: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku* (s. 197–252). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Tomczak, K. (2009). Style radzenia sobie w sytuacji stresowej, przekonanie o własnej skuteczności, nadzieja na sukces u studentów rozpoczynających i kończących studia. *Psychoterapia*, 2(149), 67–79.
- Tyszkowa, M. (1979). Funkcjonowanie dzieci w sytuacjach trudnych. *Oświata i Wychowanie*, 6, 210–217.
- Tyszkowa, M. (1986). *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: PWN.
- UNESCO (2020a). 290 Million Students Stay Home due to Coronavirus. <https://learningenglish.voanews.com/a/unesco-290-million-students-stayhome-due-to-coronavirus/5317148.html>. (dostęp: 20.03.2022).

- UNESCO (2020b). COVID-19 Educational Disruption and Response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. (dostęp: 20.03.2022).
- Winiarczyk, A., Warzocha, T. (2021). Edukacja zdalna w czasach pandemii COVID-19. *Forum Oświatowe*, 33, 1(65), 61–76.
- Zhao, Y., Guo, Y., Xiao, Y., Zhu, R., Sun, W., Huang, W., Wu, J.L. (2020). The effects of online homeschooling on children, parents, and teachers of grades 1–9 during the COVID-19 pandemic. *Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research*, 26, e925591-1.

TEACHERS AND STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION IN A DIFFICULT PANDEMIC SITUATION – INITIAL CONCEPTUALIZATION. PART 1

Abstract

In 2019, like other countries, Poland faced an unforeseen and difficult problem, which was the COVID-19 pandemic. The regulation of the Minister of National Education (2020) regulated solutions in the period of temporary limitation of the functioning of the education system units in connection with preventing, counteracting and combating a pandemic. Many matters and areas of social life have been verified, thus gaining new, sometimes unexpected meanings. This applies to various areas of personal and social life, including adapting the education of children and youth to the changed conditions of their education. The traditional form of education has been replaced by remote home education. For almost a year, teaching took place in changed conditions, some classes in a remote mode, some in a stationary mode, and also in a hybrid mode. In a pandemic learning environment, all participants in the learning process had to face the challenges and try to cope with the situation. Both teachers and students as well as parents faced unpredictable, difficult situations.

The aim of this article is to conceptualize the situation of teachers and students in inclusive education in the context of the difficult situations they experience related to the COVID-19 pandemic. The reference to the concept of a difficult situation made it possible to consider it in the context of: (1) deprivation of needs; (2) overload with school duties; (3) difficulties in fulfilling tasks; (4) emerging conflicts; (5) experiencing threats. This article is a theoretical outline of inclusive education in the difficult times of the pandemic. It contains selected assumptions for constructing a measurement tool that diagnoses complex and unpredictable educational situations that fit into the concept of difficult situations.

Keywords: difficult situation, deprivation, obstacle, overload, conflict, threat, inclusive education

DETERMINANTY WYPALENIA ZAWODOWEGO PRACOWNIKÓW SZKÓŁ SPECJALNYCH

Celem badań było dokonanie diagnozy zjawiska wypalenia zawodowego wśród pracowników szkół specjalnych. Badania zostały przeprowadzone wśród pracowników szkół specjalnych województwa opolskiego. Metodą zastosowaną w badaniach był sondaż diagnostyczny. Dokonano wyboru narzędzia badawczego, adaptując na potrzeby badań kwestionariusz wypalenia zawodowego Maslach. Po uwzględnieniu wszystkich trzech wymiarów wypalenia zawodowego wyniki badań pokazują, że dominuje grupa osób o niskim poziomie wyczerpania emocjonalnego, niskiej depersonalizacji i wysokim poziomie obniżonego poczucia dokonań osobistych. We wszystkich trzech wymiarach wypalenia zawodowego nie zaobserwowano istotnej statystycznie różnicy między pracownikami a pracownikami szkół specjalnych. Wiek, staż zawodowy i stopień awansu zawodowego stanowią czynniki korelujące z wyczerpaniem emocjonalnym oraz czynniki ryzyka zwiększające depersonalizowane podejście do swoich podopiecznych. Nauczyciele szkół specjalnych pracują na różnych szczeblach edukacji, nie ma to jednak związku z wypaleniem zawodowym. Liczba nauczających przedmiotów wpływa na symptomy procesu wypalenia zawodowego. Pracownicy szkół specjalnych nie są grupą wypaloną zawodowo, gdyż żaden z badanych nie spełnia kryterium pełnoobjawowego wypalenia zawodowego, tj. ma wysoki poziom wyczerpania emocjonalnego, wysoki poziom depersonalizacji oraz obniżone poczucie dokonań osobistych. Jednocześnie są grupą o bardzo obniżonym poczuciu dokonań osobistych, gdyż deklaruje go aż 98,1% badanych. Należałoby zatem podjąć działania na rzecz zmiany spostrzeżeń pracowników oraz nauczycieli na temat swojej pracy lub przyjrzeć się kryteriom, które są stosowane do oceny (lub samooceny) ich pracy. Gdyby zastosować inny sposób badania, wnioski mogłyby być nieco inne, nawet zupełnie odmienne.

Słowa kluczowe: wypalenie zawodowe, szkoła specjalna, wypalenie zawodowe pracowników szkół specjalnych

Wprowadzenie

Pierwsze naukowe próby opisanie zagadnienia wypalenia zawodowego pojawiły się w literaturze w latach 70. XX wieku, głównie za sprawą Herberta Freudenbergera, nowojorskiego psychiatry, który w swojej pracy z 1974 roku zdefiniował je jako „zespół objawów będących skutkiem wyczerpania sił i zniechęcenia działalnością charytatywną, zaobserwowany u wolontariuszy pracujących z młodocianymi narkomanami” (za: Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011, s. 13). W rozważaniach dotyczących zjawiska wypalenia na szczególną uwagę zwracają badania

Christiny Maslach (1994, 1998, 2004), Maslach, Jackson, Leiter (1997), Maslach, Leiter, Schaufeli (2008). Maslach dokonała analiz nad wypaleniem zawodowym wśród osób podejmujących różne prace zarobkowe o charakterze społecznym, tj.: nauczycieli, pielęgniarek, lekarzy, wychowawców, policjantów oraz pracowników socjalnych. Badani często wskazali na pogłębiające się wraz ze stażem zawodowym następujące objawy: zanik uczuciowości, niekorzystne zmiany w postrzeganiu siebie i innych, emocjonalne wyczerpanie, wzrost obojętności wobec pacjentów, uczniów czy klientów oraz poczucie utraty kompetencji zawodowych. Na określenie tych osobistych i indywidualnych odczuć Maslach użyła terminu „wypalenie się”. Autorka określiła je jako „zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób” (Maslach, 2004, s. 15). Wydaje się, że jest to najpopularniejsza, a zatem i najczęściej cytowana definicja wypalenia zawodowego (Sęk, 1994, 2000a, 2000b; Tucholska, 2003). Warto zwrócić uwagę, że ujęte w niej cechy konstytutywne dla opisywanego zjawiska składają się na tzw. trójwymiarowy model wypalenia zawodowego (Maslach, 2004): wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja oraz obniżone poczucie dokonań osobistych.

Wypalenie zawodowe jest konsekwencją przewlekłego stresu doświadczanego w związku z pracą zawodową. Jak twierdzi Maslach, dotyczy to zwłaszcza wyczerpania emocjonalnego – zdaniem autorki jest tym komponentem wypalenia, który jest najbardziej podobny w swej istocie do stanu powszechnie określanego mianem stresu. Do podobnego wniosku doszli w wyniku prowadzonych przez siebie badań Schaufeli i van Dierendonck (1993, 1995), zdaniem których pierwszy komponent wypalenia, czyli emocjonalne wyczerpanie, jest naturalną reakcją organizmu człowieka na psychiczny i fizyczny stres, natomiast dwa pozostałe komponenty: depersonalizacja oraz poczucie spadku osobistych osiągnięć dotyczą tylko i wyłącznie wypalenia.

W krajowej literaturze zagadnienie wypalenia zawodowego po raz pierwszy pojawiło się pod koniec lat 80. XX wieku, a 1990 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie odbyła się międzynarodowa konferencja poświęcona temu zjawisku. Od tamtej pory problematyka wypalenia zawodowego na stałe zagościła w rodzimej literaturze naukowej z bardzo różnych zresztą obszarów nauk i dyscyplin naukowych: pedagogiki, psychologii, nauk medycznych, nauk o zdrowiu czy nauk o kulturze fizycznej (Sęk, 1994, 1996, 2000a, 2004; Tucholska, 2003; Pec, 2005; Brudnik, 2008; Ostrowska, 2008; Kuśnierz, 2010).

Wydaje się, że wśród ludzi podejmujących różnorodne zawody, szczególnie narażeni na wypalenie zawodowe są nauczyciele (Sęk, 1994, 2000a, 2000b; Golińska, Świętochowski, 1998; Sekułowicz, 2002; Tucholska, 2003; Poświatowska, Styrnik, 2006; Brudnik, 2009). Jednocześnie podkreśla się, że zniechęcenie do wykonywania swojej pracy zarobkowej jest dynamicznym, wielofazowym i wieloaspektowym procesem (Kropiwnicki, 1999).

Niewątpliwie kluczowym aspektem pracy nauczyciela jest realizowanie określonych działań pedagogicznych (Sekułowicz, 2002; Piotrowska, 2006). Specyfika podejmowania pracy w zawodzie nauczyciela czy to w szkole ogólnodostępnej, czy w szkole specjalnej wiąże się z dużym obciążeniem emocjonalnym i poznawczym, powodując, że osoby wykonujące tę rolę zawodową są szczególnie

narażone na syndrom wypalenia w pracy (Krawulska-Ptaszyńska, 1992, 1996; Tucholska, 2003; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011). Niestety, konsekwencje tego stanu niekorzystnie wpływają na realizowanie procesu nauczania oraz relacje nauczyciela zarówno z uczniami, jak i rodzicami. Świadomość, że rozważania dotyczące omawianego zagadnienia nadal stanowią obszar mało zbadany, sprawia, że dalsze analizy są niezwykle istotne. Kluczowe jest nie tylko rozpatrywanie czynników determinujących wypalenie zawodowe nauczycieli czy pracowników szkół specjalnych, lecz przede wszystkim poszukiwanie skutecznych sposobów przeciwdziałania niekorzystnemu zjawisku.

Biorąc pod uwagę podane fakty oraz własne zainteresowania naukowe, postanowiono podjąć badania własne nad wypaleniem zawodowym pracowników szkół specjalnych.

Metodologia badań

Celem badań było dokonanie diagnozy zjawiska wypalenia zawodowego wśród pracowników szkół specjalnych. Kluczową kwestią było poszukiwanie odpowiedzi na pytania:

1. Czy pracownicy szkół specjalnych są grupą wypaloną zawodowo?
2. Jak jest nasilenie poszczególnych wymiarów wypalenia zawodowego wśród pracowników szkół specjalnych?
3. Czy i w jakim stopniu zmienne demograficzne (wiek, płeć, staż pracy, stopień awansu zawodowego) różnicują nasilenie poszczególnych wymiarów wypalenia zawodowego pracowników szkół specjalnych?
4. Jakie czynniki (warunki pracy, szczebel edukacji, liczba nauczanych przedmiotów) warunkują poszczególne wymiary wypalenia zawodowego?

W tym celu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, a narzędziem zastosowanym w badaniach był kwestionariusz wypalenia zawodowego Maslach.

Rzetelność narzędzia oceniano metodą zgodności wewnętrznej stosując wzór α -Cronbacha. Przyjęto za Sokołowskim i Saganem (1999) współczynnik 0,60 jako dolną granicę akceptowalności narzędzia. Rzetelność wszystkich skal jest zadowalająca: wyczerpanie emocjonalne współczynnik α -Cronbacha = 0,778; depersonalizacja α -Cronbacha wyniósł 0,662; współczynnik obniżenie zawodowych osiągnięć współczynnik α -Cronbacha = 0,757.

Badania zostały przeprowadzone na próbie 105 pracowników (93 kobiety i 12 mężczyzn) szkół specjalnych województwa opolskiego. Biorąc pod uwagę szczebel edukacji, ponad połowa pracowników (58 badanych), jest zatrudniona w szkole podstawowej, 27 respondentów pracuje w kilku typach szkół jednocześnie. Najwięcej badanych (31 respondentów) legitymuje się dyplomowaniem. Biorąc pod uwagę staż pracy największa grupa 29 pracowników mieści się w przedziale 11–20 lat pracy. Wśród pracowników szkół specjalnych największą grupę badanych stanowią nauczyciele (69 osób). Są to nauczyciele takich przedmiotów, jak: edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, język polski, religia, historia, informatyka, chemia, matematyka, fizyka, technika, wychowanie fizyczne, rewalidacja, integracja sensoryczna, funkcjonowanie osobiste i społeczne, zajęcia kreatywne, gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna, komunikacja,

przysposobienie do pracy. 23 osoby pełnią funkcję pomoc nauczyciela. Średnia wieku dla ogółu badanych to $M = 42,47$; $SD = 8,56$). Charakterystyka badanej populacji zaprezentowana jest w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanej populacji

Zmienne demograficzne		Liczba	Średnia wieku	SD
Płeć	ogółem	105	42,47	8,56
	kobiety	93	42,89	8,68
	mężczyźni	12	39,18	9,68
Szczebel edukacji	przedszkole	5	43,60	6,66
	szkoła podstawowa	58	41,81	8,03
	szkoła branżowa	4	44,67	12,86
	warsztaty	3	42,00	7,00
	nauczyciele pracujący na kilku szczeblach edukacyjnych	27	42,46	10,42
Stopień zawodowy	stażysta	5	35,20	10,73
	kontraktowy	18	34,81	5,52
	mianowany	19	43,47	10,01
	dypłomowany	31	47,03	5,99
Staż pracy	do 5 lat	27	36,09	6,64
	6–10 lat	22	36,67	6,27
	11–20 lat	29	43,31	5,95
	21–30 lat	17	49,06	2,75
	powyżej 30 lat	9	56,44	4,61

W statystycznej analizie danych wykorzystano statystyki opisowe oraz testy parametryczne. Porównań dwóch zmiennych dokonano zatem za pomocą testu t-student, natomiast większej ich liczby przy użyciu analizy wariancji ANOVA. Analiz dopełniło obliczenie wielkości efektów testami d Cohena (porównanie dwóch zmiennych) oraz η^2 (jako uzupełnienie ANOVA-y). Analizując współzależności, w których wszystkie zmienne były wyrażane w danych ilościowych, wykorzystano analizę regresji. Wszystkich obliczeń dokonano w programie Statistica v. 10 (StatSoft Polska).

Wyniki

Poziom wypalenia zawodowego pracowników szkół specjalnych

Zaprezentowanie zebranych danych zaczniemy od porównania średnich wszystkich trzech skal Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego Maslach w całej grupie badawczej ($N = 105$). Uśrednione wyniki poszczególnych podskal sugerują, że badani pracownicy szkół specjalnych są grupą zawodową

o umiarkowanym ($M = 17,50$; $SD = 10,84$) poziomie wyczerpania emocjonalnego, niskim poziomie depersonalizacji ($M = 4,70$; $SD = 3,21$) oraz wysokim poziomie obniżenia poczucia dokonań osobistych ($M = 14,10$; $SD = 7,09$). We wszystkich trzech wymiarach wypalenia zawodowego nie zaobserwowano istotnej statystycznie różnicy między pracownikami a pracownikami szkół specjalnych.

Należy zauważyć, iż wielkość efektu wynosząca od 0,03 do 0,23 sugeruje, że siła związku między płcią a ich ryzykiem wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych jest raczej niska.

Ponieważ średnie, mimo licznych zalet, nie zawsze dają badaczowi satysfakcjonujący obraz badanej zbiorowości – chociażby z uwagi na wrażliwość na wyniki skrajne, które w zależności od ich umiejscowienia w rozkładzie zawyżają lub zaniżają wartości średnie – dokonano także analizy ilościowej, obliczając liczebności osób, które w poszczególnych wymiarach wypalenia zawodowego spełniały kryteria niskiego, umiarkowanego i wysokiego poziomu tego syndromu (Pasikowski, 1996, 2004).

Jeśli przyjrzymy się badanej grupie przez pryzmat tych kryteriów, okazuje się, że połowa pracowników szkół specjalnych jest w niskim stopniu wyczerpana emocjonalnie, a połowa wyczerpana w stopniu umiarkowanie wysokim. Większość badanych wykazuje niski poziom depersonalizacji. Na szczególną uwagę zasługują natomiast wyniki odnoszące się do ostatniego z wymiarów wypalenia, w którym niemal wszyscy(!) badani pracownicy są osobami doświadczającymi obniżonego poczucia dokonań osobistych. Nie znalazła się w badanej zbiorowości ani jedna osoba, która klasyfikowałaby się do grupy niespełniających lub spełniających w niewielkim stopniu ten wymiar wypalenia. Dokładne dane przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Odsetek badanych pracowników szkół specjalnych spełniających kryteria referencyjne niskiego, średniego i wysokiego poziomu nasilenia poszczególnych wymiarów wypalenia zawodowego

Skale WZ	Poziom nasilenia					
	niskie		umiarkowane		wysokie	
	<i>n</i>	procent	<i>n</i>	procent	<i>n</i>	procent
WE	55	52,38	26	24,76	24	22,86
D	75	71,43	28	26,67	2	1,90
OPDO	0	0	2	1,90	103	98,10

WZ – wypalenie zawodowe, WE – wyczerpanie emocjonalne, D – depersonalizacja, OPDO – obniżone poczucie dokonań osobistych.

Całościowo ujmując, dominującą grupę stanowią osoby o niskim poziomie wyczerpania emocjonalnego, niskiej depersonalizacji i wysokim poziomie obniżonego poczucia dokonań osobistych (42,86%), drugą w kolejności pracownicy charakteryzujący się umiarkowanym wyczerpaniem emocjonalnym, niską depersonalizacją i wysokim poczuciem dokonań osobistych (18,10%), trzecią natomiast osoby z wysokim wyczerpaniem emocjonalnym, niską depersonalizacją, wysokim poziomem obniżonego poczucia dokonań osobistych (10,48%).

Zespół wypalenia zawodowego a wiek, staż pracy i stopień awansu zawodowego

Uzasadniona wydaje się hipoteza, iż na poziom wypalenia zawodowego pracowników szkół specjalnych mogą mieć wpływ czynniki społeczno-demograficzne, takie jak: wiek, staż pracy czy stopień awansu zawodowego. Istota potencjalnych zależności może być nieco inna w pierwszym, w drugim, czy w trzecim przypadku. O ile dwa pierwsze z wymienionych mogą mieć wpływ negatywny, o tyle ostatni czynnik może oddziaływać pozytywnie. Tak więc z jednej strony takie czynniki, jak: zmęczenie wywołane zachowaniami trudnymi z dziećmi i młodzieżą, zanikanie młodzieńczego entuzjazmu, z jakim przystępuje do pracy absolwent studiów wychowania fizycznego, czy zmaganie się z wyzwaniem towarzyszącym konieczności podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych, mogą sprzyjać stopniowemu nasilaniu się symptomów wypalenia zawodowego (w tym zwłaszcza wyczerpania emocjonalnego), to jednak z drugiej strony awans zawodowy i związana z tym satysfakcja, większe wynagrodzenie mogą temu zapobiegać. W celu określenia potencjalnego wpływu wspomnianych tu zmiennych na poszczególne wymiary wypalenia zawodowego badanych pracowników szkół specjalnych przetestowano modele regresji, których wyniki przedstawiono poniżej (tabele 3 i 4). Modele wykonano dla ogółu badanych, a także osobno dla kobiet i mężczyzn. W odniesieniu do pierwszego z wymiarów wypalenia – wyczerpania emocjonalnego zaobserwowano istotną różnicę zarówno dla ogółu badanych ($R^2 = 0,13$; $F_{(3,67)} = 3,25$; $p = 0,027$), jak i dla mężczyzn ($R^2 = 0,58$; $F_{(3,7)} = 3,18$; $p = 0,094$). W odniesieniu do depersonalizacji istotna różnica była u mężczyzn ($R^2 = 0,68$; $F_{(3,7)} = 4,94$; $p = 0,038$).

Podsumowując, w świetle uzyskanych wyników można stwierdzić, iż wiek, staż zawodowy i stopień awansu zawodowego stanowią czynniki korelujące z wyczerpaniem emocjonalnym oraz czynniki ryzyka zwiększające zdepersonalizowane podejście do swoich podopiecznych.

Tabela 3. Grupy pracowników szkół specjalnych wyodrębniane na podstawie nasilenia poszczególnych wymiarów wypalenia zawodowego

Wypalenie zawodowe	Liczba	
	ogółem	procent
wysokie WE – umiarkowane D – umiarkowane OPDO	1	0,95
wysokie WE – wysokie D – wysokie OPDO	2	1,90
umiarkowane WE – umiarkowane D – wysokie OPDO	7	6,67
niskie WE – umiarkowane D – wysokie OPDO	10	9,52
wysokie WE – średnie D – wysokie OPDO	10	9,52
wysokie WE – niskie D – wysokie OPDO	11	10,48
umiarkowane WE – niskie D – wysokie OPDO	19	18,10
niskie WE – niskie D – wysokie OPDO	45	42,86

WE – wyczerpanie emocjonalne, D – depersonalizacja, OPDO – obniżone poczucie dokonań osobistych.

Tabela 4. Parametry modeli wypalenia zawodowego ze względu na wiek, staż, stopień zawodowy wśród pracowników szkół specjalnych

Wypalenie zawodowe	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Wyczerpanie emocjonalne	$R^2 = 0,13$; $F_{(3,67)} = 3,25$; $p = 0,027$	$R^2 = 0,09$; $F_{(3,56)} = 1,74$; $p = 0,168$	$R^2 = 0,58$; $F_{(3,7)} = 3,18$; $p = 0,094$
Depersonalizacja	$R^2 = 0,03$; $F_{(3,67)} = 0,60$; $p = 0,615$	$R^2 = 0,01$; $F_{(3,56)} = 0,26$; $p = 0,857$	$R^2 = 0,68$; $F_{(3,7)} = 4,94$; $p = 0,038$
Obniżone poczucie dokonań osobistych	$R^2 = 0,02$; $F_{(3,67)} = 0,44$; $p = 0,726$	$R^2 = 0,01$; $F_{(3,56)} = 0,19$; $p = 0,905$	$R^2 = 0,48$; $F_{(3,7)} = 2,13$; $p = 0,185$

Zespół wypalenia zawodowego a warunki pracy, szczebel edukacji i liczba nauczanych przedmiotów pracowników szkół specjalnych

Badaniami objęci zostali nauczyciele oraz pracownicy niepedagogiczni (pełniący funkcję pomocy nauczyciela). Dość powszechnie, nawet w środowiskach osób niezwiązanych zawodowo z problematyką szkolną, panuje pogląd o zróżnicowaniu warunków pracy i różnym typie wyzwań w szkole różnych szczebli, ze szczególnie trudnym charakterem pracy w szkole podstawowej, gdzie trafia młodzież w najbardziej burzliwym okresie swojego rozwoju, czy pracy w szkołach specjalnych, gdzie praca jest bardzo ciężka.

Najsilniejsze symptomy wyczerpania emocjonalnego zaobserwowano w pracy nauczyciela pracującego na warsztatach ($M = 23,34$; $SD = 8,08$). Największe nasilenie depersonalizacji nastąpiło wśród nauczycieli nauczających w szkole podstawowej ($M = 5,50$; $SD = 3,54$). W zakresie obniżonego poczucia dokonań osobistych najwyższą średnią zauważono wśród nauczycieli pracujących w szkole branżowej ($M = 17,25$; $SD = 11,02$). W odniesieniu do wszystkich trzech wymiarów wypalenia zawodowego nie zaobserwowano istotnej różnicy. Podsumowując, w świetle uzyskanych wyników można stwierdzić, iż szczebel edukacji, w jakiej pracuje nauczyciel szkół specjalnych, nie ma wpływu na wypalenie zawodowe.

Innym z aspektów łączących się ze środowiskiem czy też warunkami pracy pracowników szkół specjalnych, a w szczególności nauczycieli, jest fakt pełnienia dodatkowych funkcji zawodowych związanych z nauczaniem, w szczególności prowadzenie kilku przedmiotów. Sytuacja taka dotyczy 16 nauczycieli (31,37%) – zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Nauczyciel nauczający kilku przedmiotów przeżywa większy stres w związku z koniecznością podnoszenia kwalifikacji w innych obszarach wiedzy i umiejętności niż tylko jedna dziedzina nauki, a zatem można się spodziewać większego narażenia na doświadczanie wypalenia zawodowego. Uzyskane wyniki potwierdzają tę hipotezę w odniesieniu do obniżonego poczucia dokonań osobistych. W przypadku tego wymiaru nauczyciele, którzy – z takich czy innych powodów – nauczają kilku przedmiotów, przejawiali silniejsze symptomy wypalenia w porównaniu do swoich kolegów i koleżanek, którzy ograniczają się do nauczania wyłącznie jednego przedmiotu. Wielkość efektu sugeruje jednak raczej niezbyt duży – choć zauważalny – wpływ opisywanej zmiennej na ryzyko obniżonego poczucia dokonań osobistych.

Dyskusja

Wypalenie zawodowe jest zespołem wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może pojawić się u osób pracujących z innymi ludźmi. Taką refleksję zawiera typowa definicja wypalenia zawodowego stworzona przez Maslach (2004). Jest to jeden z zasadniczych problemów pojawiających się we współczesnym świecie. Zespół ten dotyczy głównie osoby wykonujące zawody, w których wchodzi się w bliskie relacje z innymi ludźmi. Jedną z grup, która wydaje się szczególnie narażona na doświadczanie wypalenia zawodowego, są nauczyciele, zarówno pracujący w szkole masowej, ogólnodostępnej, jak i nauczyciele, terapeuci czy pracownicy szkół specjalnych. Profesja nauczyciela należy do grupy zwanej zawodami pomocowymi, a zatem takimi, w których wybijającym się wyróżnikiem jest wchodzenie w szczególnie rodzaj kontaktów z innymi ludźmi – kontaktów wymagających dawania czegoś z siebie i od siebie. Przy czym „dawanie to” w postaci zaangażowania emocjonalnego, intelektualnego i fizycznego nie zawsze spotyka się z należnym docenieniem ze strony otoczenia, także tego, które jest jego pośrednim lub bezpośrednim beneficjentem (rodzice, uczniowie). Tymczasem przepełnione nierzadko klasy, niewłaściwe, a czasem wręcz agresywne, zachowania uczniów, konieczność poświęcania wolnego czasu na tzw. papierkową robotę i nieustanne podnoszenie swoich kwalifikacji, nadmierne roszczenia lub przeciwnie całkowicie niezaangażowani rodzice i inne podobne czynniki, nieustannie drenują pokłady motywacji, życzliwości, współczucia i innych cech nauczyciela, dzięki którym może on efektywnie wykonywać swoją pomocową profesję. Wszystko to może z czasem skutkować wypaleniem się nauczyciela w zawodzie. Na tym tle sytuacja pracowników szkół specjalnych, w tym nauczycieli, specjalistów, terapeutów czy pracowników niepedagogicznych, wydaje się dodatkowo utrudniona przez fakt, iż zajęcia prowadzone są z dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną zarówno umysłowo, jak i fizycznie. Wszystko to czyni pracowników szkół specjalnych równie mocno – o ile nie mocniej – narażonymi na wypalenie się co nauczycieli szkół ogólnodostępnych, pracujących z pełnosprawnymi dziećmi i młodzieżą. Badań zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku nie ma jednak zbyt wiele. Dlatego właśnie za cel pracy przyjęto dokonanie diagnozy wypalenia zawodowego wśród pracowników szkół specjalnych oraz określenie czynników warunkujących to zjawisko.

Czy pracownicy szkół specjalnych są grupą wypaloną zawodowo oraz jakie jest nasilenie poszczególnych wymiarów wypalenia zawodowego? Jak pokazują uzyskane wyniki, w badanej zbiorowości pracownicy szkół specjalnych nie są wypaleni zawodowo. Należy pamiętać, że za osobę w pełni wypaloną zawodowo uznaje się taką, która doświadcza w wysokim stopniu wyczerpania emocjonalnego oraz wysokiego poziomu depersonalizacji, a jednocześnie ma niskie poczucie osobistych dokonań. Dominującą grupę stanowią osoby o niskim poziomie wyczerpania emocjonalnego, niskiej depersonalizacji i wysokim poziomie obniżonego poczucia dokonań osobistych (42,86%). Co interesujące, na szczególną uwagę zasługują wyniki odnoszące się do ostatniego z wymiarów wypalenia – obniżonego poczucia dokonań osobistych. W badanej zbiorowości

nie znalazła się ani jedna osoba, która klasyfikowałaby się do grupy niespełniających lub spełniających w niewielkim stopniu ten wymiar wypalenia.

Porównując uzyskane wyniki badań innych rodzimych autorów z przykrością trzeba stwierdzić, że większość badań w Polsce na temat wypalenia zawodowego pracowników szkół specjalnych dotyczy tylko i wyłącznie nauczycieli w połączeniu ze szkolnictwem ogólnodostępnym i specjalnym. Bardzo mało jest badań skupiających się całkowicie na nauczycielach pracujących tylko w szkołach specjalnych. Zjawisko to jest na tyle ważne, a zarazem dynamiczne, iż zachodzi konieczność jego nieustannego monitorowania i badania przyczyn jego powstawania. I tak w badaniach Nazaruk i Marchel (2015) z grupy 80 respondentów jedynie 16 stanowi nauczycieli szkół specjalnych. W badaniach tych udowodniono, że 35% nauczycieli doświadcza syndromu wypalenia zawodowego, a jego głównymi symptomami są wyczerpanie emocjonalne i chroniczne przemęczenie. Nie wykazano jednak związku pomiędzy pracą w danym typie szkoły a wyczerpaniem emocjonalnym, ponieważ wyniki były zbliżone. Natomiast Plichta (2014) w badaniu na 100 nauczycielkach o specjalizacji oligofrenopedagoga stwierdził, że 40% doświadcza znacznych obciążeń związanych z pracą zawodową. Także w tym przypadku należy odnotować fakt posługiwania się innymi narzędziami badawczymi, niż zazwyczaj są stosowane. Kwestionariusz własnego autorstwa – a nie zazwyczaj wykorzystywany kwestionariusz MBI – uniemożliwia dokładne odniesienie się do uzyskanych przez autorkę wyników. Różnice między grupami analizowanymi w wymienionych badaniach dotyczących stopnia odczuwania wypalenia zawodowego nie pozwalają jednak wyciągać zbyt daleko idących wniosków co do obiektywnego podobieństwa ich siły oddziaływania na pedagogów ze szkolnictwa ogólnodostępnego i specjalnego.

Zagadnienie wypalenia zawodowego nauczycieli szkół specjalnych podejmowane było także przez autorów zagranicznych. W badaniach Küçüksüleymanoglu (2011) również udowodniono występujące zjawisko wypalenia zawodowego. Wyniki badania wykazały, że nauczyciele pracujący w szkołach specjalnych doświadczali wypalenia na bardzo wysokim poziomie. Natomiast w badaniach Yavuz i Özgür (2016) wśród 147 nauczycieli pracujących z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu poziom wypalenia zawodowego nauczycieli jest poniżej poziomu umiarkowanego, a poszczególne jego wymiary różnią się w zależności od poszczególnych zmiennych. Podobne wyniki osiągnęły Mariangel i Lopez (2014), które wykazały, że nauczyciele edukacji powszechnej i nauczyciele przedmiotów specjalnych mają przewagę wskaźników zespołu wypalenia zawodowego i mają tendencję do odczuwania umiarkowanego poziomu wypalenia. W badaniach w Brazylii udowodniono, że 30,6% nauczycieli wykazuje umiarkowany poziom wypalenia zawodowego, a 14,3% przedstawia jego najcięższą formę (Carlotto i in., 2012).

Odpowiadając na kolejne pytania badawcze, dotyczące czynników warunkujących poszczególne wymiary wypalenia zawodowego oraz wpływu zmiennych demograficznych różnicujących nasilenie poszczególnych wymiarów wypalenia zawodowego pracowników szkół specjalnych, stwierdzono, że płeć i szczebel edukacji nie są czynnikami warunkującymi wypalenie zawodowe. Natomiast wiek,

staż zawodowy i stopień awansu zawodowego stanowią czynniki powodujące wyczerpanie emocjonalne oraz czynniki ryzyka zwiększające zdepersonalizowane podejście do swoich podopiecznych. W przypadku liczby przedmiotów nauczania zauważono, że w odniesieniu do obniżonego poczucia dokonań osobistych nauczyciele, którzy z różnych powodów nauczają kilku przedmiotów, przejawiali silniejsze symptomy wypalenia w porównaniu do swoich kolegów i koleżanek, którzy z różnych względów nauczają tylko jednego przedmiotu.

Badania prowadzone za granicą (Küçüksüleymanoglu, 2011) potwierdzają, że w odniesieniu do rodzaju szkół, w których pracują nauczyciele, we wszystkich podskalach stwierdzono istotne różnice.

Również niejednoznaczne wnioski płyną z badań (Sari, 2004), w których stwierdzono zależność ryzyka wypalenia zawodowego nauczycieli szkół specjalnych od płci; wyniki tych badań pokazują, że mężczyźni odczuwają mniejsze wyczerpanie emocjonalne i obniżone poczucie dokonań osobistych, ale wyższą depersonalizację niż ich koleżanki. Kobiety natomiast mają większą satysfakcję z pracy niż mężczyźni lub wręcz przeciwnie – nie stwierdzono żadnej zależności (Yavuz, Özgür, 2016).

Uzyskane wyniki nie potwierdzają spostrzeżenia poczynionego przez Zakrizevską (2014), która zaobserwowała, że staż pracy nie stanowi czynnika protekcyjnego wypalenia zawodowego. Autorka udowodniła, że nie ma różnicy w poziomie wypalenia zawodowego dla nauczycieli szkół specjalnych z 10-letnim i 25-letnim stażem pracy.

Podsumowując dotychczasowy stan wiedzy, którego źródłem są przeprowadzone do tej pory zarówno badania krajowe i zagraniczne, jak i badania własne, można stwierdzić, iż znaczenie takich czynników, jak płeć, wiek, staż zawodowy, stopień awansu zawodowego, warunki pracy, szczebel edukacji nie wykazują jednoznacznych związków z wypaleniem zawodowym pracowników szkół specjalnych. Brak jednoznaczności może wynikać z faktu istnienia różnorodnych i nie do końca jeszcze zidentyfikowanych zmiennych pośredniczących, a być może z niedoskonałości stosowanej metodologii. Z pewnością warto temu zagadnieniu poświęcać dalsze badania.

W rozważaniach na temat wypalenia zawodowego pracowników szkół specjalnych, choć brak badań własnych w tym zakresie, nie sposób pominąć kwestii poczucia własnej skuteczności. Sariçam i Sakiz, 2014 udowodnili znaczący związek tej zmiennej z wypaleniem zawodowym. Wyniki podkreślają znaczenie poczucia własnej skuteczności w poziomie zaangażowania emocjonalnego i poczucia spełnienia.

Niezwykle ważne w prezentowanej pracy jest zaproponowanie możliwych obszarów dalszych analiz. Obecne wyniki badań nie mogą być traktowane jako ostateczne rozstrzygnięcia. Powinny natomiast stanowić załączek i punkt wyjścia do dalszych analiz. Przyszłość edukacji, jej zadania i funkcje, a także problemy oraz wyzwania, przed jakimi staje, nieustannie powinny stanowić temat szerokich dyskusji naukowych. Zachodzi konieczność systematycznego monitorowania wielu aspektów obejmujących system edukacji, w tym m.in. wypalenia zawodowego. Warto zwrócić uwagę, że stan wiedzy na temat uwarunkowań omawianego zagadnienia, zwłaszcza w zakresie czynników wykraczających poza zmienne

demograficzne i wybrane zmienne sytuacyjne, jest zdecydowanie niewystarczająca. Niewielka liczba publikacji analizujących zjawisko wypalenia zawodowego pracowników szkół specjalnych sprawia, że uwzględnienie szerszych kwestii dotyczących zawodu nauczyciela w dalszych rozważaniach byłoby szczególnie interesujące. Istotne jest nie tylko rozpatrywanie czynników determinujących wypalenie zawodowe, lecz przede wszystkim poszukiwanie skutecznych sposobów przeciwdziałania i radzenia sobie z niekorzystnym zjawiskiem, jakim jest wypalenie.

Bibliografia

- Brudnik, M. (2008). Zachowanie uczniów podczas lekcji a wypalenie się nauczycieli wychowania fizycznego. *Kultura Fizyczna*, 7/8, 23–28.
- Brudnik, M. (2009). Perception of Self-Efficacy and Professional Burnout in General Education Teachers. *Human Movement*, 10, 170–175.
- Carlotto, M. S., Librelotto, R., Pizzinato, A., Barcinski, M. (2012). Prevalência e fatores associados à Síndrome de Burnout nos professores de ensino especial. *Análise Psicológica*, 30(3), 315–327.
- Golińska, L., Świętochowski, W. (1998). Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 385–398.
- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel studium wypalenia zawodowego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krawulska-Ptaszyńska, A. (1992). Analiza czynnikowa wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 403–410.
- Krawulska-Ptaszyńska, A. (1996). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 8, 9–12.
- Kropiwnicki, J. (1999). *Szkoła a wypalenie zawodowe*. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
- Kuśnierz, C. (2010). *Główne zagrożenia zdrowia psychicznego nauczycieli wychowania fizycznego*. Opole: Oficyna Wydawnicza Politechniki Opolskiej.
- Küçükşuleymanoglu, R. (2011). Burnout Syndrome Levels of Teachers in Special Education Schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1), 53–63.
- Mariange, L.D., López, M. (2014). Prevalence of burnout syndrome in special and common education teachers. *Revista Internacional PEI*, 3(6), 45–73.
- Maslach, C. (1994). Wypalenie się: utrata troski o człowieka. W: P.P.G. Zimbardo, F.L. Ruch (red.), *Psychologia i życie* (s. 623–628). Warszawa: WN PWN.
- Maslach, C. (1998). A Multidimensional Theory of Burnout. W: C.L. Cooper (red.), *Theories of organizational stress* (s. 68–85). New York: Oxford University Press.
- Maslach, C. (2004). Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: WN PWN.
- Maslach, C., Jackson, S.E., Leiter, M.P. (1997). *The Maslach Burnout Inventory Manual*, Chapter, 190–218.
- Maslach, C., Leiter, M. P., Schaufeli, W. (2008). *Measuring Burnout*. Chapter 5, 86–108.
- Nazaruk, S., Marchel, J. (2015). Problem wypalenia zawodowego nauczycieli bielskich szkół w kontekście awansu zawodowego. *Rozprawy społeczne*, 1, 18–27.
- Ostrowska, M. (2008). Wypalenie zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego a wypadkowość szkolna. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 5, 13–18.
- Pasikowski, T. (1996). Charakterystyka próby i metody badawcze. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.

- Pasikowski, T. (2004). Polska adaptacja kwestionariusza Maslach Burnout Inventory. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe: przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: WN PWN.
- Pec, K. (2005). Z badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli wychowania fizycznego. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 6–7, 28–33.
- Piotrowska, M. (2006). Konieczne jest społeczne wsparcie, *Nowa Szkoła*, 2, 19–25.
- Plichta, P. (2014). Obciążenia zawodowe pedagogów specjalnych pracujących z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie. *Medycyna Pracy*, 2, 239–250.
- Poświatowska, M., Styrnik, E. (2006). Zespół wypalenia zawodowego u nauczycieli. *Wychowawca*, 10, 24.
- Sari, H. (2004). An Analysis of Burnout and Job Satisfaction among Turkish Special School Headteachers and Teachers, and the Factors Effecting Their Burnout and Job Satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291–306.
- Sarıçam, H., Sakiz, H. (2014). Burnout and Teacher Self-Efficacy among Teachers Working in Special Education Institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423–437.
- Schaufeli, W.B., van Dierendonck, D. (1993). The Construct Validity of Two Burnout Measures. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 631–647.
- Schaufeli, W.B., Van Dierendonck, D. (1995). A Cautionary Note About The Cross-National and Clinical Validity of Cut-off Points for The Maslach Burnout Inventory. *Psychological Reports*, 76, 1083–1090.
- Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnościami intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężenie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sęk, H. (1994). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 325–343). Poznań–Toruń: Edytor.
- Sęk, H. (1996). *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.
- Sęk, H. (red.). (2000a). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: WN PWN.
- Sęk, H. (2000b). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: WN PWN.
- Sęk, H. (red.). (2004). *Wypalenie zawodowe: przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: WN PWN.
- Sokołowski, A., Sagan, A. (1999). Analysis of Data in Marketing and Public Opinion Research. In: Examples of Statistical Inference with The Use of Statistica [in Polish] (s. 8–12). Warszawa: Statsoft.
- Tucholska, S. (2003). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Yavuz, M., Özgür, H. (2016). The investigation of professional burnout level of teachers working with students with autistic spectrum disorder. *Trakya University Journal of Social Science*, 18(2), 47–67.
- Zakrizevska, M. (2014). The differences between special education teachers professional burnout levels for 10 and 25 years work experience. Referat z konferencji naukowej *Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education, Section Psychology and Psychiatry*, s. 457–464; doi: 10.5593/sgemsocial2014/B11/S1.059

DETERMINANTS OF PROFESSIONAL BURNOUT OF SPECIAL SCHOOL EMPLOYEES

Abstract

The aim of the research was to diagnose the phenomenon of professional burnout of special school employees. The research was conducted among employees of special schools in the Opolskie Voivodeship. The method used in the research was a diagnostic survey. The research tool was selected, including the adaptation of the Maslach occupational burnout questionnaire for the research purposes. Taking into account all three dimensions of burnout, the results of the research show that the dominant group is the group of people with a low level of emotional exhaustion, low depersonalization and a high level of reduced sense of personal accomplishments. In all three dimensions of occupational burnout, no statistically significant difference was observed between female employees and employees of special schools. Age, professional experience and the degree of professional promotion are factors correlating with emotional exhaustion and risk factors increasing the depersonalised approach to their charges. Special school teachers work at different levels of education, but this is not related to burnout. The number of teaching subjects influences the symptoms of the burnout process. Employees of special schools are not a burned out group because none of the respondents meets the criterion of full-blown burnout, i.e. has a high level of emotional exhaustion, a high level of depersonalization and a reduced sense of personal achievement. At the same time, they are a group with a very reduced sense of personal accomplishments, as a high level characterizes as many as 98.10% of the respondents. Therefore, actions should be taken to change the perceptions of employees and teachers about their work or to look at the criteria that are used to evaluate (or self-evaluate) their work. If a different method of research were used, the conclusions could be slightly different, even completely different.

Keywords: burnout, special school, professional burnout of special school employees

TETIANA SKRYPNYK
<https://orcid.org/0000-0002-8511-4984>
tskrypnyk@kubg.edu.ua
OKSANA TARAN
<https://orcid.org/0000-0001-5276-8634>
op.taran@kubg.edu.ua
OLGA NEDASHKIVSKA
<https://orcid.org/0000-0001-7913-2206>
oonedashkivska.il21@kubg.edu.ua
Borys Gronchenko Kyiv University

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0016.1029
Data wpływu: 21.04.2022
Data przyjęcia: 7.10.2022

HARMONIZATION OF THE SENSORIMOTOR STATE OF CHILDREN WITH ASD AS A FACTOR IN INCREASING THEIR ADAPTIVE CAPABILITIES

This article focuses on finding effective ways to prepare individuals with autism for education in an educational institution. Our research, both theoretically and empirically, led us to the conclusion that when planning support strategies for children with autism spectrum disorder (ASD), it is necessary to consider the condition of the sensorimotor sphere, which is the basis for their further holistic development. Neglecting this area of preparing children with ASD for the educational process poses significant challenges in terms of behaviour, social manifestations, and academic success. However, careful and consistent care for the normalization of the sensorimotor state of children with ASD can create conditions for their effective learning, development and social adaptation. To test this hypothesis, we examined 18 preschool children with ASD. For this purpose, we used the „Sensory Profile-2” (W. Dunn), as well as a checklist developed by us, the content of which were the indicators of the formation of basic sensorimotor forms (gravitational stability, proprioceptive sensitivity, bilateral coordination, postural control, automated actions). These examinations allowed us to conclude that their basic sensorimotor qualities develop mainly at a low and insufficient levels; in addition, the presence of distinct types of sensory dysfunctions („passive-reactive manifestations”, „defence in rituals”, etc.) was revealed. The 18 children with autism we examined were introduced to the „Synergy” intervention programme (T. Skrypnyk), in which we arranged, according to the content of the first two stages of sensorimotor development, techniques and exercises from the „NeuroMovement” (A. Baniel); „Co-Creation” (E. Maximova), „Developing Movement” (W. Sherborne); Wilbarger-protocol; „Neurodynamic Movement Modeling” (A. Smolyaninov), our own developments. The intervention programme lasted for 5 months and included a targeted impact on basic sensorimotor structures and functions. After the intervention programme, we re-examined the children using the same methods and collected expert evaluations from teachers and parents. All diagnostic parameters of the checklist revealed an increase in the results at a high level of significance according to Pearson’s χ^2 ($p \leq 0.001$), the number of manifestations of various types of dysfunctions (according to the Sensory Profile-2) decreased fundamentally. Parents and teachers noted significant improvements in all children in various aspects of behavioural and social-emotional manifestations, as well as educational activity.

Keywords: sensorimotor state, autism spectrum disorders, sensory profile, adaptive capabilities

Introduction

The educational process for individuals with ASD is a challenge for Ukrainian educators. This is due to the lack of an early intervention system, the tradition of qualified support for these individuals (including evidence-based practices), an inadequate system of ensuring inclusive processes (regulatory, personnel, organizational, pedagogical and methodological, etc.).

A typical mistake of Ukrainian teachers is the misunderstanding that the difficulties they encounter in interacting with children with ASD result directly from the specificity of their mental organization. To date, there is evidence that 76.8% of autistic children have impaired sensory processing, persistent attention deficits and problems with self-regulation (Alamdarloo, 2021). There is also evidence that children with ASD have inadequate vestibular, proprioceptive, and tactile systems, which are basic sensorimotor structures (Carriot, 2013; Martinez, 2020). Difficulties in the functioning of basic structures affect further entities that result from inter-sensory interactions (postural control, bilateral coordination, and visual-motor integration), as well as various manifestations of a higher degree, including problematic behaviour, inability to perform tasks, and inability to perform purposeful activities (Lane, 2019; Crasta, 2020). In our study, we focused on two strategic directions for assessing the learning and developmental prerequisites of autistic children. The first one focuses on the basic structures of sensorimotor development, primarily the vestibular apparatus (gravitational stability) and the proprioceptive system.

Methods

To assess the state of formation of the basic structures we developed a Checklist based on the ideas of hierarchical development by N. Bernstein and J. Ayres, namely: Stage 1 – normalization of tone (purposeful development of the vestibular apparatus and proprioceptive system and their coordinated functioning), Stage 2 – achievement of consistent interaction at body level (upper-bottom, left-right), Stage 3 – formation of hand-eye coordination and motor planning, Stage 4 – achievement of dexterity and meaningful actions. Our Checklist contains two blocks of tests: test block #1 addressed the 1st stage of sensorimotor development – the presence of gravitational certainty and proprioceptive sensitivity in a child with ASD, test block #2 addressed the 2nd stage of sensorimotor development – the formation of such basic prerequisites as automated movements and bilateral coordination (coordinated functioning of the entire body). For each of these two stages of sensorimotor development, 5 key parameters were identified, which were measured by sufficient, insufficient, and low levels.

The second instrument to identify the state of formation of the basic prerequisites for learning and development in preschool children with ASD was the "Sensory Profile 2" (W. Dunn), with the help of which we determined the specifics of sensory information processing and adaptive reactions of these children, which is an important factor in adequate interaction with the environment. W. Dunn's methodology consists in determining certain types to which a child's

manifestations belong. These types are formed by considering two criteria: 1) neurological threshold, which determines whether a person is hypo- or hypersensitive, and 2) response strategies, which may be active or passive. Through combinations of these four indicators, four types of sensory dysfunctions are formed: sensory search (hypersensitivity, active strategy), defence in rituals (hypersensitivity, active strategy), increased sensitivity (hypersensitivity, passive strategy), passive-reactive manifestations (hypersensitivity, passive strategy). For the therapeutic impact, we used the "Synergy" intervention programme developed by us, which is characterized by: 1) hierarchical structure (according to ideas of N. Bernstein and J. Ayres about consecutive stages of holistic development with an emphasis on the first two stages); 2) accumulation of methodical tools related to the tasks of the 1st and 2nd stage of development: techniques of exercises, methods and means developed within various approaches, such as: Neuromovement (A. Baniel); "Co-creation" (E. Maximova), "Developmental Movement" (W. Sherborne); Wilbarger-protocol (R. Wilbarger); "Neurodynamic Movement Modeling" (A. Smolyaninov), "Sensory integration Ayres" (Jean Ayres), "Sensory Diet" (P. Wilbarger, J. Wilbarger), etc. After a 5-month therapeutic intervention, we reapplied the Sensory Profile-2, our Checklist, as well as the method of expert evaluation of parents and teachers.

For the study, we selected 18 preschool-aged children (5–7 years old) with ASD who were placed in public and private preschool institutions.

Results

Analysis of the results of the Sensory Profile-2 questionnaire showed that the sample of children with ASD had unique types of sensory processing. A general trend was identified where children were more than one deviation above the average range in several types of sensory profile disorders simultaneously (i.e., they had different types of sensory systems functioning in terms of neurological thresholds and response strategies).

Most of the examined children with ASD (94%) showed deviations from the average range of sensory processing of the "passive-reactive manifestations" type (rigid limitation in the perception of sensory information from the environment). 50% of children with ASD showed a tendency to "sensory search", indicating their need for a specific sensory stimulus (mainly kinaesthetic, proprioceptive and tactile). At the same time, 83% of children showed a deviation from the average range in the type of dysfunction "protection in rituals", which indicates that children are constantly in an environment in which they are overloaded with sensory stimuli and try to avoid excessive sensory information (most often regarding auditory and visual sensations). Sensory defence showed up in children in the form of maladaptive responses to stimuli, which caused increased anxiety, feelings of fear, attacks of irritation and anger, ignoring other people, adults and peers. The results of the sensory profile also showed that 67% of the children had manifestations of certain sensory systems in the form of increased sensitivity, and in most of the children it concerned the auditory system.

Analysis of sensory information processing showed that preschool children with ASD have difficulties with modulation of vestibular, proprioceptive, auditory, oral and tactile sensations. In addition, in general, the results of the Sensory Profile-2 determined that preschool children with ASD demonstrated the highest percentage of dysfunction in the vestibular system (67%) and the proprioceptive system (89%). This indicates that when the fundamental sensory systems are insufficiently integrated, they have difficulties with self-perception and self-confidence at the physical level.

Using our Checklist, the state of formation of the basic prerequisites for learning and development of these very 18 preschool children with ASD was evaluated. The initial result showed that most of the children tested demonstrated a low or insufficient level of basic prerequisites for holistic development: according to the summarized data, 47% of the children achieved a low level and 35% an inadequate level in tests of block 1 (gravitational confidence and proprioceptive sensitivity level); 40% and 37% respectively in tests of block 2 (coordinated functioning of the entire body). At the same time, block 2 tests were carried out, which no child with ASD could perform at a sufficient level, namely: qualitative automated movements (walk, run, jump) and bilateral integration exercises (synchronization of the same and different motor limbs).

The inadequate state of formation of basic structures and functions revealed in children with ASD indicates that they are characterized by: 1) gravitational insecurity (nervous tension and disturbance of tonic regulation); 2) stiffness and clumsiness; 3) limited (hyperfocus of attention, fragmentation) in perception of the environment; 4) rapid fatigue and exhaustion, etc. All these dysfunctions are significant obstacles to the socialization, learning and development of these children.

We concluded that the first priority of intervention in these circumstances should be to normalize the psychophysiological state of these children, thereby increasing their ability to acquire academic skills (Crasta, 2020; Pastor-Cerezuela, 2020).

We used N. Bernstein's concept of hierarchical stages of development in the interpretation of J. Ayres as our main guidelines for planning intervention strategies. As you know, in the report on Evidence-Based Practices (2020), for the first time in the history of autism research, the Ayres Sensory Integration method was included in the list of 28 practices with scientifically proven effectiveness. This approach is widely used among foreign occupational therapists; studies show that more than 95% of them incorporate this approach into their practice (Mailoux, 2010). We focused on the first two stages, the preparation of which contributes to increasing the adaptive capabilities of individuals with ASD (Randell, 2019; Schoen, 2022) and becomes the basis of their holistic development.

We have also systematized approaches and methods from successful practices, as well as techniques, exercises and means to achieve the necessary state of sensorimotor development at the first two stages of sensorimotor development. Such approaches are part of the following methods: "Neuromovement" (A. Baniel); "Co-creation" (E. Maximova), "Developing Movement" (W. Sherborne); Wilbarger-protocol (R. Wilbarger); "Neurodynamic Movement Modeling" (A. Smolyaninov); and others. A set of diagnostic and intervention tools

arranged according to this developmental algorithm was the content of our Synergy Intervention Programme: creating the basic prerequisites for the learning and development of children with autism (Skrypnyk, 2020).

The intervention programme was carried out for 5 months. This involved follow-up teams consisting of: parents and family members of children with ASD, educators, psychologists of the educational institution, special educators, as well as those professionals to whom parents took their children to classes outside the educational institution. Each accompanying team was coordinated by one of the experts in the field of development of children with autism. Activity of the follow-up team began with discussion of the child's developmental status (according to the data from our Checklist and the Sensory Profile 2 methodology); establishment of specific, measurable and time-defined goals and corresponding tasks; and the selection of techniques and means of intervention. To organise the directed impact we applied the "Sensory diet" method due to which it was determined when exactly (during the day, during the week), what exactly (techniques, exercises, procedures) and how exactly (duration, intensity, frequency, use of specific means) each member of the support team will have an impact on the normalization of the sensorimotor state of the child with ASD, and also who and how will monitor the dynamics of the child's success.

After implementing the therapeutic intervention according to the Synergy programme, we re-examined 18 children with ASD according to the previous methods, as well as the expert evaluation of parents and teachers. The obtained data showed a significant improvement in the components of the basic prerequisites for learning and development. The results obtained after analysing the changes in the tests of block #1 are presented in the arithmetic mean in Diagram 1 (Fig. 1–2).

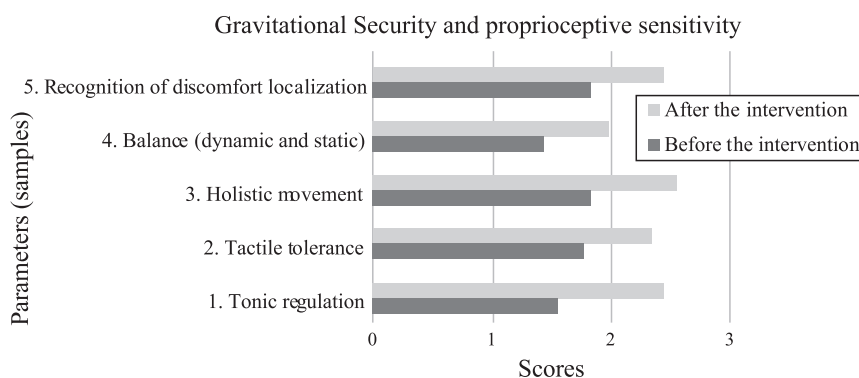


Fig. 1. Dynamics of changes relative to gravitational certainty and proprioceptive sensitivity in children with ASD

Considering the dynamics of changes after the forming influence (Fig. 1), we can observe a significant improvement in all parameters in the block of gravitational certainty and proprioceptive sensitivity. The greatest improvements occurred in the first parameter, i.e., the children released the tension around the

neck and shoulder girdle, which can be attributed to the normalization of their tonic regulation.

Diagram 2 (Fig. 2) shows the difference in data before and after the intervention compared to block 2 tests.

The diagram shows the positive dynamics in all parameters. The greatest differences in the arithmetic mean are observed in relation to the parameters: automated movements, synchrony of actions and overcoming resistance (application of effort due to the mobilization of bodily resources). Using Pearson's χ^2 , we assessed the statistical significance of differences between the indicators before and after the intervention, namely: the diagnostic parameters revealed an increase in the results at a high level of significance ($p \leq 0.001$).

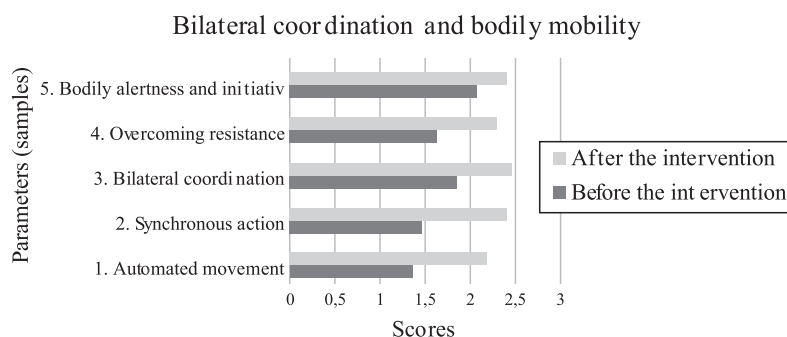


Fig. 2. Dynamics of changes in bilateral coordination and automatised movements in children with ASD

The results of the re-examination according to the "Sensory Profile-2" allowed us to register positive changes in the individual sensory profiles, as the ability of adequate adaptive reactions in interaction with the environment increased and the number of manifestations of various types of dysfunctions decreased significantly. This applies to all previously revealed dysfunctions hence the greatest dynamics is revealed in the type of "passive-reactive manifestations" (decrease from 94% to 22%). The manifestations of maladaptive behaviour were minimised and the ability to concentrate increased.

Especially valuable were the testimonies collected and analysed by us on the expert evaluation questionnaire. Thus, the parents noted a decrease in their children's hyperactivity, outbursts of irritation and anger when they did not get what they wanted, anxiety and fears (in the new room); fundamental improvement in the ability to negotiate with them, mastering social and domestic skills, better behaviour in places of sensory overload – supermarkets, subway, as well as playgrounds. Teachers noted that after therapeutic intervention, children became more "involved": they maintained eye contact, reacted to references, were able to imitate; most of them began to understand what was expected of them and to follow requests. They developed resilience and the ability to maintain body posture in statics and dynamics, cognitive activity appeared (instead of fixation on limited impressions of the environment), began to respond to peer'

suggestions, remember rules better, navigate in visual support, generally follow their activity schedules, be tolerant to changes in various activities. Both teachers and parents notice positive changes in children's communication and speech and their ability to absorb new information and learn.

Conclusions

Thus, it can be noted that the achieved positive transformations at the level of basic sensorimotor structures and functions (primarily tonic, static and dynamic balance, bilateral coordination, postural control) significantly improved the ability of children with ASD to the educational process and social interaction, which was confirmed by certain scales of the Sensory Profile-2 (adaptive responses and concentration of attention) as well as expert evaluations of parents and teachers. The value of an approach has been proven, in which meticulous work aimed at shaping the basic structures and functions of these children, which are the basis of their development, must take place before the educational process begins in educational institutions. We have developed this approach according to hierarchical stages of holistic development, based on the ideas of N. Bernstein and J. Ayres, which we have developed and supplemented with an organised set of methodological tools concerning adjacent directions of therapeutic intervention. We also see the success of our study in the fact that intervention activities were organised according to the principle of team interaction, which assumed thoughtful and coordinated work both on the part of teachers and parents, were consistently and purposefully implemented in the format of the "Sensory Diet" and were accompanied by monitoring the dynamics of the success of children with ASD. It has been found that it is the achievements at the basic levels that increase the adaptability of these children – a prerequisite for their learning and further development. Only in such conditions can a child develop fully, and what he or she learns will fit into a certain system, because this child gains the ability to consciously imitate other people, understand the meaning of the information provided and the context of the situation in the environment.

We see a need for further research in the study of features of the formation of sensorimotor qualities in children with autism of different ages (early childhood, preschool, elementary school) and the development of appropriate support programmes by the support team to unlock the potential of each child and increase their participation in educational and social processes together with their peers.

Reference

- Alamdarloo, H., Mradi, H. (2021). The effectiveness of sensory integration intervention on the emotional-behavioral problems of children with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, 7(2), 152–166. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/AIA-12-2019-0051/full/html>
- Carriot, J., Brooks, J.X., Cullen, K.E. (2013). Multimodal integration of self-motion cues in the vestibular system: active versus passive translations. *Journal of neuroscience*, 33(50), 19555–19566.

- Crasta, J.E. (2020) Sensory Processing and Attention Profiles Among Children With Sensory Processing Disorders and Autism Spectrum Disorders. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 14.
- Lane, S.J., Mailloux, Z., Schoen, S., Bundy, A., May-Benson, T.A., Parham, L.D., Schaaf, R.C. (2019). Neural foundations of Ayres sensory integration®. *Brain sciences*, 9(7), 153.
- Miller-Kuhaneck, H., Watling, R. (2010). Autism: A comprehensive occupational therapy approach. 3rd ed. Bethesda (MD): Aota Press.
- Martínez, K., Martínez-García, M., Marcos-Vidal, L., Janssen, J., Castellanos, F.X., Pretus, C., Carmona, S. (2020). Sensory-to-cognitive systems integration is associated with clinical severity in autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(3), 422–433.
- Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Andrés, M.I., Sanz-Cervera, P., Marín-Suelves, D. (2020). The impact of sensory processing on executive and cognitive functions in children with autism spectrum disorder in the school context. *Research in developmental disabilities*, 96, 103540.
- Randell, E., McNamara, R., Delport, S., Busse, M., Hastings, R.P., Gillespie, D., Warren, G. (2019). Sensory integration therapy versus usual care for sensory processing difficulties in autism spectrum disorder in children: study protocol for a pragmatic randomised controlled trial. *Trials*, 20(1), 1–11.
- Schoen, S.A., Schaaf, R.C., Mailloux, Z., Bundy, A., Lane, S., May-Benson, T.A., Roley, S.S. (2022). Response: Commentary: Evaluating Sensory Integration/Sensory Processing Treatment: Issues and Analysis. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 16.
- Skrypnyk, T. (2020). *Synergy Intervention Programme: Forming the precondition for learning and development for children with autism spectrum disorders*. Text in Ukrainian. Kyiv, Aliant Publishers.

HARMONIZACJA STANU CZUCIOWO-RUCHOWEGO DZIECI Z ASD JAKO CZYNNIK ZWIĘKSZAJĄCY ICH ZDOLNOŚCI ADAPTACYJNE

Abstrakt

Artykuł koncentruje się na odnalezieniu skutecznych sposobów przygotowania osób z autyzmem do edukacji w placówce edukacyjnej. Nasze badania, zarówno teoretyczne, jak i empiryczne, doprowadziły nas do następującego wniosku: planując strategię wsparcia dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) należy wziąć pod uwagę stan sfery sensomotorycznej, stanowiący podstawę ich dalszego holistycznego rozwoju. Zaniedbanie kwestii przygotowania dzieci z ASD do procesu edukacyjnego stwarza istotne wyzwania w zakresie zachowań, przejawów społecznych i sukcesów w nauce. Natomiast uważna i konsekwentna troska o normalizację stanu sensomotorycznego dzieci z ASD może stworzyć warunki do ich efektywnego uczenia się, rozwoju i adaptacji społecznej. Aby sprawdzić tę hipotezę, przebadaliśmy 18 dzieci z ASD w wieku przedszkolnym. W tym celu wykorzystaliśmy „Profil sensoryczny-2” (W. Dunn), a także opracowaną przez nas listę kontrolną zawierającą wskaźniki powstawania podstawowych form sensomotorycznych (stabilność grawitacyjna, wrażliwość proprioceptywna, koordynacja obustronna, kontrola postawy, działania zautomatyzowane). Badania te pozwoliły stwierdzić, że podstawowe cechy sensomotoryczne dzieci z ASD rozwijają się głównie na niskim i niewystarczającym poziomie; ponadto wykazano obecność różnych rodzajów dysfunkcji sensorycznych („objawy pasywno-reaktywne”, „obrona w rytuałach” itp.). Przebadane

przez nas 18 dzieci z ASD zostało wprowadzonych do programu interwencyjnego „Synergia” (T. Skrypnyk), w którym ułożyliśmy, zgodnie z treścią dwóch pierwszych etapów rozwoju sensomotorycznego, techniki i ćwiczenia pochodzące z: „NeuroMovement” (A. Baniel); „Co-Creation” (E. Maximova); „Developing Movement” (W. Sherborne); Wilbarger-protocol; „Neurodynamic Movement Modeling” (A. Smolyaninov) oraz naszych własnych opracowań. Program interwencji trwał 5 miesięcy i obejmował ukierunkowane oddziaływanie na podstawowe struktury i funkcje sensomotoryczne. Po zakończeniu programu interwencyjnego ponownie przebadaliśmy dzieci przy użyciu tych samych metod i zebraliśmy oceny eksperckie od nauczycieli i rodziców. Wszystkie parametry diagnostyczne listy kontrolnej wykazały wzrost wyników na wysokim poziomie istotności wg χ^2 Pearsona ($p \leq 0,001$), zasadniczo zmniejszyła się liczba przejawów różnego rodzaju dysfunkcji (wg Profilu sensorycznego-2). Rodzice i nauczyciele odnotowali znaczną poprawę u wszystkich dzieci w różnych aspektach przejawów behawioralnych i społeczno-emocjonalnych, a także w aktywności edukacyjnej.

Słowa kluczowe: stan sensomotoryczny, zaburzenia ze spektrum autyzmu, profil sensoryczny, zdolności adaptacyjne

EMILIA AKSAMIT
<https://orcid.org/0000-0001-5807-9055>
eaksamit@umk.pl
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
SYLWIA TRAFNA-JURKIEWICZ
<https://orcid.org/0000-0003-4277-5958>
s.trafna3@wp.pl
Wojewódzki Szpital Zespolony w Toruniu

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0016.1030
Data wpływu: 21.04.2022
Data przyjęcia: 7.10.2022

OBSZARY NIEPRZYSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO NA PRZYKŁADZIE DZIECKA Z ZABURZENIAMI ZACHOWANIA. STUDIUM PRZYPADKU

Artykuł stanowi próbę opisu wymiarów nieprzystosowania społecznego na przykładzie dziecka z zaburzeniami zachowania. W pierwszej części artykułu przedstawione zostały teoretyczne założenia dla zagadnienia nieprzystosowania społecznego, w tym definicja pojęcia, czynniki zaburzające socjalizację oraz kluczowe przyczyny i sposoby diagnozy wskazanego zjawiska. Cel badań własnych skupił się na poznaniu oraz opisanu wymiarów nieprzystosowania społecznego na przykładzie narracji Nastolatki i jej matki oraz obserwacji i przeszukiwania źródeł wtórnych. Badanie zostało osadzone w strategii badań jakościowych w ramach opisowo-teoretycznego studium przypadku. Uzyskane wyniki badań pozwoliły na szczegółowy opis wymiarów nieprzystosowania społecznego na podstawie teoretycznych założeń dla Skali Nieprzystosowania Społecznego (SNS) autorstwa Lesława Pytki, w tym na opisie nieprzystosowania rodzinnego, rówieśniczego, szkolnego, zachowań antyspołecznych, czynników biopsychicznych, socjokulturowych oraz środków profilaktyczno-korekcyjnych.

Słowa kluczowe: nieprzystosowanie społeczne, zaburzenia zachowania, adolescencja, studium przypadku

Wprowadzenie

Przedmiotem badań pedagogiki resocjalizacyjnej jest resocjalizacja jednostek wykazujących zaburzenia w przystosowaniu się do życia w społeczeństwie. Diagnoza dziecka nieprzystosowanego społecznie jest procesem skomplikowanym i wymagającym podejścia interdyscyplinarnego i systemowego. Praca pedagoga z dzieckiem przejawiającym symptomy nieprzystosowania społecznego wymaga ścisłej współpracy ze specjalistami z wielu dziedzin, m.in. z psychologiem, psychiatrą, kuratorem sądowym, pedagogiem szkolnym, socjoterapeutą. W literaturze przedmiotu pojęcie „niedostosowanie społeczne” bywa często zamiennie stosowane z terminem „nieprzystosowanie społeczne”. Możemy napotkać również określenia, takie jak: „zaburzenia w zachowaniu”, „zachowania dewiantyczne”, „zaburzenia socjalizacji”, „zjawiska patologii społecznej”, „przestępczość nieletnich” itp. (Hołyst, 2001, s. 646). W zależności od dyscypliny naukowej pojęcie niedostosowania społecznego u dzieci i młodzieży definiowane jest różnorodnie przez badaczy zainteresowanych tą problematyką. Dla podejmowanego

tematu termin ten stanowi punkt wyjścia, zakreślając szerokie granice niedostosowania społecznego, w obrębie których definiuje się nieprzystosowanie społeczne jednostki. Zdaniem Marii Grzegorzewskiej, twórczyni tego pojęcia w Polsce, młodzież niedostosowana społecznie to „zespół wszystkich nieletnich wymagających specjalnych metod wychowawczych, medyczno-psychologicznych i medycznych; tych wszystkich, wobec których z jednej strony pracodawca i urzędy publiczne muszą zastosować metody specjalne, z drugiej strony zaś wychowawcy muszą się uciekać do sposobów specjalnych; tych wszystkich, dla których trzeba czegoś innego niż dla zespołu innych” (Grzegorzewska, 1964, s. 317–318).

Dla naszych rozważań przyjęliśmy definicję nieprzystosowania społecznego za Lesławem Pytką, twórcą Skali Nieprzystosowania Społecznego (SNS), który opisuje ten termin jako „szczególny stan jednostki znajdującej się pod presją rozmaitych czynników środowiskowych, stan, który powiązany jest układem jej postaw i motywacji, wyrażających się w gotowości do reagowania w sposób niezgodny z zaleceniami i przepisami ról społecznych przypisanych jednostce przez system społeczny” (Pytką, 1986, s. 91). Jak wskazuje Jan Konopnicki (1971), dziecko narażone na nieprzystosowanie społeczne będzie rozwijało się w sposób niewłaściwy, a bez pomocy specjalistycznej nie będzie w stanie tworzyć właściwych relacji z dorosłymi, w tym rodzicami i nauczycielami.

Niewątpliwie dziecko nieprzystosowane społecznie będzie odczuwać ból psychiczny z powodu poczucia osamotnienia, w wyniku nieradzenia sobie z codziennymi trudnościami i kryzysami życiowymi, braku zrozumienia, odrzucenia przez rówieśników i osoby dorosłe czy też w wyniku wtórnej stygmatyzacji. U dziecka wzrastającego w rodzinie dysfunkcyjnej, niewydolnej wychowawczo, zostały tylko częściowo zaspokojone jego potrzeby emocjonalne (Louis, McDonald Louis, 2021). Justyna Siemianow (2011) podkreśla, że rodziny dysfunkcyjne prezentują nieprawidłowe wzorce zachowań, które łączą się z licznymi negatywnymi czynnikami. Autorka, opisując proces zaburzonej socjalizacji dziecka, który sprzyja nieprzystosowaniu społecznemu, wskazuje na wiele czynników, w tym na uzależnienia (alkoholizm, narkomania), przemoc, nadopiekuńczość, agresję, niekonsekwencje, niewłaściwe metody wychowawcze, przestępczość, słabą jakość więzi psychicznej i emocjonalnej między członkami rodziny. Irena Pospiszyl i Ewa Żabczyńska (1981) wskazują, że w wyniku zaburzonej socjalizacji pojawiają się liczne, łamiące normy społeczne zachowania dziecka, w tym ucieczki z domu, częste konflikty na poziomie rówieśniczym i z osobami dorosłymi, kłamstwa, ucieczki z lekcji, arogancja, brak szacunku dla innych. Maria Ziemska (1979) podkreśla, że niewłaściwe realizowanie funkcji opiekuńczo-wychowawczej przez rodzinę wynika z błędnych postaw rodzicielskich, natomiast Aneta Paszkiewicz (2012), doprecyzowując ten wątek, wymienia takie czynniki, jak: uzależnienie (hazard, alkoholizm, narkomania), choroby i zaburzenia psychiczne, niepełnosprawność intelektualna i fizyczna. Autorka zwraca uwagę na znaczenie osobowości członków rodziny, zdolności do radzenia sobie w kryzysie, struktury rodziny, relacji i więzi w rodzinie, podkreślając, że te czynniki mają kluczowy wpływ na funkcjonowanie dziecka. Konopnicki (1971) opisuje przyczyny niedostosowania społecznego i grupuje je w trzy główne obszary. Jako pierwszy obszar wskazuje środowisko rodzinne, podkreślając warunki

materialne, kulturowe, relacje członków rodziny na poziomie rodzic–rodzic, rodzic–dziecko oraz zaspokojenie podstawowej potrzeby bezpieczeństwa. Drugo obszar dotyczy środowiska szkolnego, w tym relacji dziecko–nauczyciel, dziecko–rówieśnicy oraz trudności edukacyjnych, wychowawczych i niepowodzeń szkolnych. Trzeci obszar ujmuje czynniki biologiczne, takie jak: rozwój płodowy dziecka, przebieg porodu, wady rozwojowe. Konopnicki (1971) podkreśla również, że nie można pominąć innych grup czynników i wskazuje na czynniki kulturowe, makrospołeczne oraz ekologiczne. Za przejawy demoralizacji uważane są m.in.: alkoholizowanie się, włóczęgostwo, systematyczne nierealizowanie obowiązku szkolnego czy prostytuowanie się przez młodzież. Konopnicki (1964) wskazuje, że zachwianie równowagi między jednostką a jej środowiskiem życia jest przyczyną występowania zaburzeń w zachowaniu, które w początkowej fazie będą miały charakter łagodny, np. niepowodzenia szkolne, bunt. Jeżeli nie zostaną podjęte odpowiednie interwencje, w kolejnym etapie zaburzenia te przechodzą do form ostrzejszych, a w warunkach temu sprzyjających mogą przyjmować formy zachowań przestępczych bądź zaburzeń psychicznych.

Analiza piśmiennictwa naukowego pozwala stwierdzić, że wielu autorów zaleca wnikliwą, uważną obserwację funkcjonowania dzieci i młodzieży w różnych obszarach ich życia i wyłonienie zachowań, świadczących o ich nieprawidłowym funkcjonowaniu społecznym. Lesław Pytka podaje obszary i wskaźniki nieprzystosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży w wieku 13–17 lat. Kładzie on szczególny nacisk na potrzebę uchwycenia przez specjalistów w codziennej pracy z dziećmi i młodzieżą niepokojących symptomów, takich jak: „notoryczne kłamstwa, wagary, alkoholizowanie się, ucieczki z domu, kradzieże, niekonwencjonalne zachowania seksualne, rozmaite formy agresji antyspołecznej, łącznie z auto-agresją” (Pytka, 2001, s. 91).

Każdy pedagog lub psycholog chcąc uzyskać klarowny obraz społecznego funkcjonowania dziecka, powinien na tle innych technik zastosować Skalę Nieprzystosowania Społecznego (SNS). Zawarte w narzędziu podskale zarówno oceniają funkcjonowanie dziecka w rolach społecznych w środowisku rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym i koleżeńskim, jak i mierzą nasilenie zachowań antyspołecznych oraz ujawniają kumulacje niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych. SNS jest narzędziem ilościowym, a więc dane zebrane wyłącznie przy jej użyciu pozbawione są kontekstu, nie mają charakteru pogłębionego. Należy podkreślić, że diagnoza nieprzystosowania społecznego u dziecka będzie polegała na określeniu przyczyn mechanizmów powodujących ten stan, trwałości, liczby i nasilenia objawów nieprzystosowania społecznego oraz wykazaniu nieprawidłowości w społecznym funkcjonowaniu. Ponadto zapis Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich (1982) wskazuje, że „w postępowaniu z nieletnim bierze się pod uwagę osobowość nieletniego, a w szczególności wiek, stan zdrowia, stopień rozwoju fizycznego i psychicznego, cechy charakteru, zachowanie, przyczyny i stopień demoralizacji, charakter środowiska oraz warunki wychowania nieletniego”. Cytowany artykuł ustawy wyraźnie kładzie nacisk na wymóg odrzucenia przedmiotowego traktowania nieletniego na rzecz podmiotowego traktowania w pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej i diagnostycznej. Pogłębiona diagnoza nieprzystosowania społecznego będzie możliwa zatem

jedynie w sytuacji wykorzystania metod zbierania danych osadzonych zarówno w strategii ilościowej, np. metod testowania, w tym skali SNS, jak i jakościowych, w tym obserwacji, przeszukiwania źródeł wtórnych oraz wywiadu. Mając na uwadze cel badań własnych, należy podkreślić, za Krystyną Ostrowską (1986), że przyczyny i mechanizmy nieprzystosowania mogą mieć swoje źródło w:

- 1) strukturze psychofizycznej jednostki;
- 2) strukturze rodziny (osobowości rodziców, niewydolności wychowawczej, dysfunkcjach rodziny, słabych więziach między członkami rodziny, niezaspokojeniu realizacji potrzeb psychicznych, społecznych i biologicznych, systemie rodziny i pozycji osoby badanej w rodzinie, systemie norm i wartości, sytuacji ekonomicznej rodziny);
- 3) środowisku szkolnym;
- 4) środowisku rówieśniczym;
- 5) warunkach społeczno-kulturowych i fizycznych.

Metoda

Za cel badań własnych przyjęliśmy poznanie oraz opis wymiarów nieprzystosowania społecznego na podstawie narracji Nastolatki i jej matki oraz obserwacji i przeszukiwania źródeł wtórnych. Badanie zostało osadzone w strategii badań jakościowych (Rubacha, 2012; Urbaniak-Zajac, Kos, 2013). Główny problem badawczy skupiał się na uzyskaniu odpowiedzi na pytanie:

Czym charakteryzują się wymiary nieprzystosowania społecznego na przykładzie dziecka z zaburzeniami zachowania?

Sformułowałyśmy również szczegółowe pytania badawcze, pozwalające pogłębić podjęty problem badawczy:

1. Czym charakteryzuje się nieprzystosowanie społeczne w obszarze rodzinnym na przykładzie dziecka z zaburzeniami zachowania?
2. Jakie są cechy nieprzystosowania społecznego w obszarze szkolnym na przykładzie dziecka z zaburzeniami zachowania?
3. Czym charakteryzuje się nieprzystosowanie rówieśnicze (koleżeńskie) dziecka z zaburzeniami zachowania?
4. Jakie zachowania antyspołeczne przejawia dziecko z zaburzeniami zachowania?
5. Jakie niekorzystne czynniki biopsychiczne charakteryzują funkcjonowanie dziecka z zaburzeniami zachowania?
6. Jakie niekorzystne czynniki socjokulturowe oraz środki profilaktyczno-korekcyjne stanowią tło funkcjonowania dziecka z zaburzeniami zachowania?

W badaniu wykorzystaliśmy schemat studium przypadku o charakterze opisowo-teoretycznym (Rubacha, 2012; Cohen, Manion, Morrison, 2005). Dobór próby miał charakter celowy (Rubacha, 2012) i uwzględniał następujące kryteria: wiek (okres adolescencji, w jakim znajduje się Weronika, okres dorosłości, w jakim znajduje się jej matka Barbara); relacje (relacja matka – córka); zdiagnozowane zaburzenia zachowania (zaburzenia opozycyjno-buntownicze u Weroniki). Do zebrania danych użyliśmy metody: wywiadu, obserwacji uczestniczącej i przeszukiwania źródeł wtórnych (Rubacha, 2012). Wywiady miały charakter indywidualny, częściowo kierowany (Rubacha, 2012) i zostały przeprowadzone

z Nastolatką, przebywającą w szpitalu na oddziale psychiatrii, oraz z jej matką. Za zgodą badanych ich odpowiedzi były szczegółowo odnotowywane, a prowadzona dokumentacja medyczna została przeszukana i przeanalizowana. Prowadziłyśmy również obserwację uczestniczącą badanej Nastolatki podczas jej pobytu w szpitalu psychiatrycznym. Zebrane dane zostały przez nas zakodowane za pomocą analizy treści. Kody analityczne wyprowadziłyśmy z koncepcji nieprzystosowania społecznego autorstwa Pytki (1984). W analizach zostały one wyszczególnione poprzez pogrubienie czcionki. W wymiarze etyki badań Respondentki podpisały zgodę na badanie oraz uzyskały wyczerpujące informacje o przebiegu badania, dobrowolności i anonimowości. W artykule ze względu na proces anonimizacji badane występują pod zmienionymi imionami jako Weronika i Barbara.

Wyniki

Przypadek Weroniki

Weronika ma 15 lat, jest z pierwszej ciąży o prawidłowym przebiegu, w 40. tygodniu w wyniku porodu fizjologicznego, jej stan ogólny oceniono na 10 punktów w skali Apgar. Matka Nastolatki deklaruje, że nie zażywała żadnych środków psychoaktywnych w okresie ciąży. Rozwój psychofizyczny Weroniki przebiegał prawidłowo. Nie miała urazów głowy. Nie uczęszczała do żłobka ani przedszkola. W wieku sześciu lat realizowała roczne przygotowanie szkolne, a następnie jako siedmiolatka rozpoczęła naukę w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Weronika ukończyła ósmą klasę bez opóźnień organizacyjnych, uzyskując przeciętne wyniki w nauce. W szkole podstawowej miała zawsze problemy z matematyką. Badana wskazała, że: „W podstawówce byłam średnią uczennicą, ale zawsze przechodziłam z klasy do klasy, czułam się w tamtym czasie dobrze. W domu też atmosfera była dobra”. Z powodu zmiany miejsca zamieszkania rodziny dziewczyna jeden raz **zmieniła szkołę podstawową**. Weronika wychowywana jest przez matkę oraz jej partnera. Badana ma trzech braci w wieku szkolnym. 13-letni brat Respondentki jest pod opieką psychiatry w poradni zdrowia psychicznego z powodu ADHD, przyjmuje leki. Pozostałe rodzeństwo Badanej jest zdrowe. Barbara, matka Weroniki, ma 34 lata, wykształcenie podstawowe, nie pracuje, jest rozwiedziona, ma czworo małoletnich dzieci, jest w związku partnerskim od 7 lat. Partner Barbary nie pracuje. Ojciec biologiczny Weroniki nie utrzymuje żadnego kontaktu z rodziną od 11 lat, czyli od czasu rozwodu, nie jest znane miejsce jego pobytu. Nie płaci, od samego początku, sądowo zasądzonych alimentów na rzecz Weroniki. Małżeństwo rodziców Badanej trwało pięć lat, rozpadło się z powodu **uzależnienia ojca od alkoholu i stosowania przez niego przemocy w rodzinie**.

Nieprzystosowanie rodzinne

Analiza dokumentacji i narracji Badanej oraz jej matki, a także obserwacja umożliwiają pogłębiony opis nieprzystosowania społecznego w wymiarze rodzinnym. Respondentka od czasu rozwodu rodziców wychowywana jest przez matkę i nie ma kontaktu z ojcem biologicznym oraz jego rodziną – **Weronika**

wychowuje się w rodzinie niepełnej. Matka Badanej jest w związku partnerskim. Weronika wskazuje, że: „Wczoraj, po długim czasie, odezwałam się do babci, żeby zapytać ją o mojego tatę, gdzie jest, co robi, czy jest w Polsce? Babcia powiedziała mi, że tata od trzech lat chciał ze mną nawiązać kontakt, ale nie wiedział, czy ja tego chcę”. Matka Badanej mówi: „Do września 2021 roku córka miała bardzo dobre relacje z „wujkiem” – moim partnerem. Od tamtego czasu zaczęły być napięcia między nimi, bo partner stawiał mojej córce wymagania i chciał, żeby ponosiła konsekwencje swojego zachowania. Krzycząc, wielokrotnie mówiła wujkowi, że nie jest jej ojcem i żeby nie ingerował w jej życie”. To wskazuje na **konflikty z matką i jej partnerem**. Ponadto matka Weroniki podkreśla, że: „Córka jest wrogo do nas nastawiona, jest impulsywna. Wyzywa nas i młodsze rodzeństwo. Nie chce z nami w ogóle spędzać czasu, nie rozmawiamy. Notorycznie nas okłamuje”. W rezultacie Weronika ma **konfliktowe relacje z rodzeństwem**. Poza tym Badana **niechętnie spędza czas wolny z rodziną**. Weronika również podkreśla, że: „Jak wracam do domu, to siedzę sama w swoim pokoju, leżę w łóżku i słucham muzyki”. W rodzinie występuje ponadto **duży problem z kontrolą rodzicielską**. Weronika nie informuje matki z kim, gdzie i jak spędza czas poza lekcjami, poza tym wagaruje oraz nie przestrzega ustalonych w domu reguł. Nastolatka systematycznie ucieka z domu, nie wraca na noc, czasami jest nieobecna w domu przez kilka dni. Matka Badanej czuje się w tej sytuacji bezradna, brakuje jej konsekwentnego działania, jest świadoma, że nie ma wpływu na zachowanie córki w domu rodzinnym i poza nim. Zastosowane metody wychowawcze, w tym kary, nie przynoszą oczekiwanych efektów, Weronika **nie jest podatna na perswazję dorosłych**. Matka Weroniki ma niskie kompetencje opiekuńczo-wychowawcze.

Nieprzystosowanie rówieśnicze (koleżeńskie)

Weronika w przestrzeni szkoły nie tworzy bliskich i zaangażowanych relacji z rówieśnikami, nie spędza z nimi wolnego czasu, są jej obojętni. Zdarza się, że w przestrzeni szkoły dochodzi do **konfliktów rówieśniczych**. W szkole Weronika **nie zawsze jest mile widziana w gronie kolegów, czasami nie umie dostosować się do grupy**. Respondentka ma natomiast **stałe grono ulubionych znajomych** spoza szkoły, z którymi codziennie spędza czas wolny. Weronika wskazuje, że: „Od niedawna spotykam się i rozmawiam o swoich problemach z chłopakiem, który niedawno wyszedł z ośrodka wychowawczego. Mogę liczyć na jego pomoc i rady, ufam mu. Jest on dla mnie najważniejszy w moim życiu, codziennie się spotykamy”.

Nieprzystosowanie szkolne

We wrześniu 2021 r. Weronika rozpoczęła edukację szkolną w branżowej szkole zawodowej o profilu fryzjerskim. Dziewczyna twierdzi, że chciała kontynuować edukację w liceum, a nie w szkole branżowej, lecz słyszała od mamy, że „jestem zbyt słaba i nadaję się do zawodówki”. Od zawsze marzyła, aby zostać ratowniczką medyczną. Realizując dwa razy w tygodniu praktykę zawodową w salonie fryzjerskim, otrzymywała kwotę 230 złotych miesięcznie. Według matki dziewczyna zaczęła nagminnie wagarować w pierwszym miesiącu nauki

szkolnej, w efekcie otrzymała pisemne upomnienie od wychowawcy w październiku 2021 r. Respondentka **wyraźnie unikała szkoły, nie lubiła jej**. Weronika **uczęszczała niesystematycznie do szkoły**, w październiku miała 25 godzin nieusprawiedliwionych. Z powodu nasilonych trudności wychowawczych na terenie szkoły oraz w środowisku rodzinnym, zaproponowano Weronice wsparcie specjalistów szkolnych oraz terapię rodzinną w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Matka dziewczyny oznajmiła, że córka wzięła udział w spotkaniach z psychologiem w poradni „może trzy albo cztery razy i potem nie chciała ze mną pójść”. Wówczas udział w spotkaniu z psychologiem wzięli także Barbara oraz jej partner. Jak stwierdziła matka Dziewczyny: „Córka może była dwa razy u psychologa szkolnego, potem nie przychodziła na umówione spotkania. Do pedagoga szkolnego nie chciała wcale chodzić na rozmowy”. Weronika **nie była zainteresowana wsparciem psychologiczno-pedagogicznym**. W trzecim miesiącu nauki szkolnej, w czasie przerwy lekcyjnej w szkole Nastolatka udała się poza teren szkoły z koleżanką z klasy i spożyła alkohol. Dziewczyna oznajmiła, że wypiliły wspólnie jedno piwo i powróciły do szkoły na kolejną lekcję. W szkole badanie alkometrem Weroniki i jej koleżanki wykazało, że są w stanie nietrzeźwości. To pozwala stwierdzić, że Badana **nie przestrzegała zarządzeń i przepisów szkolnych**. Ponadto Barbara podkreśla, że jej córka **była arogancka wobec nauczycieli, wdawała się z nimi w konflikty. Prezentowała makijaż i strój niezgodny z regulaminem szkoły**. W związku z tym, w grudniu 2021 roku, dyrektor szkoły podjął decyzję o skreśleniu Weroniki z listy uczniów. Obecnie 15-letnia dziewczyna **nie realizuje obowiązku szkolnego** w żadnej szkole ponadpodstawowej.

Nasilenie zachowań antyspołecznych

Matka Weroniki wskazuje, że w styczniu oraz maju 2021 r. zaobserwowała, że jej córka **samookalecza się** ostrzem poprzez nacięcie powierzchowne ręki. Dziewczyna od około roku **pali papierosy** (1–1,5 paczki dziennie). W lipcu 2021 r. po raz pierwszy Weronika **uciekleła na kilka dni** z domu rodzinnego. Barbara powiadomiła o tym fakcie policję, która poinformowała o ucieczce Weroniki również Sąd Rodzinny. Matka Weroniki podkreślała, że **ucieczki z domu** zdarzają się notorycznie: „Musiałabym zgłaszać co 2–3 dni na policję, że córka nie wróciła do domu”. Od lipca 2021 r. Weronika, w ocenie matki, **regularnie pije alkohol** (piwo i wódkę), przychodzi do domu w stanie nietrzeźwym, przynosi alkohol do domu, nakłania również młodszego brata do palenia papierosów. Ponadto **dokonała kradzieży** w domu i w sklepie, sprzedaje własną odzież, przynosi do domu biżuterię bez uzasadnienia. **Notorycznie okłamuje** matkę, wchodzi w konflikty z dorosłymi, przejawia wrogość wobec dorosłych i przypisuje im wrogie intencje, **grozi, wulgarnie przeklina osoby dorosłe**. Weronika **przejawia liczne zachowania niekonwencjonalne**, przebywa w środowisku osób starszych i rówieśników zdemoralizowanych, **nagminnie wagaruje, ucieka z domu**, podejmuje aktywność seksualną, ubiera się i małuje nieadekwatnie do wieku. Nastolatka do 15. roku życia była dzieckiem zdrowym, nie zażywała żadnych leków, nie wymagała specjalistycznej opieki medycznej. W wieku 15 lat po raz pierwszy **podjęła próbę samobójczą** poprzez połknięcie większej ilości leków psychotropowych, w wyniku której była hospitalizowana

w Oddziale Intensywnej Terapii i wymagała wspomagania oddechu. Matka Weroniki oznajmiła: „Córka wzięła leki brata, połknęła 50 tabletek i przez 3 dni walczyliśmy o jej życie”.

Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych

W grudniu 2021 r. Weronika została przewieziona przez pogotowie ratunkowe na izbę przyjęć szpitala psychiatrycznego. Badana **ujawniała zamiary i myśli samobójcze**. Była w powierzchownym kontakcie, w obniżonym nastroju, niechętnie odpowiadała na pytania, miała zaburzony sen, afekt tępy, dobry apetyt i orientację w czasie, **przejawiała bierność, apatyczność i ospałość**. Weronika początkowo **była opozycyjna, wulgarna**, napięta w kontakcie, w niepokoju ruchowym, informowała, że **odczuwa lęk**. Szybko nawiązała relacje rówieńnicze, stała się pogodna, aktywnie uczestniczyła w zajęciach terapeutycznych, jednak wobec personelu **skracała dystans, jej zachowanie było niedostosowane do sytuacji, była wielomówna, przerywająca w trakcie rozmowy i impulsywna**. Opisane sytuacje wymagały stawiania granic przez personel medyczny. Z upływem czasu dziewczyna stała się bardziej współpracująca, poprawnie reagowała na kierowane do niej uwagi. Zaobserwowano również zmniejszenie się trudności w skupieniu uwagi w czasie zajęć terapeutycznych oraz zanik myśli samobójczych, co było m.in. efektem przyjmowanych leków. Nie obserwowano objawów psychotycznych ani zaburzeń funkcji popędowych. Weronika przyznała jednak, że na co dzień dokuczają jej bóle żołądka i bóle głowy, co wskazuje na **ostre zaburzenia somatyczne**. Podczas grudniowej hospitalizacji u Respondentki **zdiagnozowano zaburzenia zachowania** o charakterze opozycyjno-buntowniczym oraz zaburzenie hiperkinetyczne.

Czynniki socjokulturowe i środki profilaktyczno-korekcyjne

Weronika wychowuje się w blokowisku, w małym mieście. Mieszka w mieszkaniu, w którym znajdują się cztery pokoje, dwie łazienki i kuchnia. Weronika zajmuje pokój wspólnie ze 10-letnim bratem. Rodzina utrzymuje się ze świadczeń z pomocy społecznej, alimentów na rzecz dzieci, świadczeń programu 500+. Rodzina ma **gorsze od przeciętnych warunki materialne**. Od sześciu miesięcy ma wsparcie asystenta rodziny z ośrodka pomocy społecznej, który podjął współpracę z rodziną na wniosek Barbary. W rodzinie jest nadzór kuratora sądowego nad sposobem wykonywania władzy rodzicielskiej przez matkę Badanej względem syna, co skutkuje **ograniczeniem władzy rodzicielskiej Barbary**. Podczas drugiej hospitalizacji Nastolatki **Sąd Rodzinny wydał postanowienie o środkach profilaktyczno-wychowawczych**, które skutkowało wdrożeniem nadzoru kuratora sądowego nad funkcjonowaniem Weroniki. Ponadto matka Badanej zobowiązała się przed Sądem do podjęcia działań zmierzających do skierowania Weroniki do młodzieżowego ośrodka socjoterapii. Względem Nastolatki były **podjęte liczne środki lecznicze**. Weronika była dotychczas dwukrotnie hospitalizowana w szpitalu psychiatrycznym. Podczas pierwszej hospitalizacji Nastolatka jako powód podjęcia próby samobójczej podała odrzucenie jej przez chłopaka, w którym zakochała się, a który nie zaakceptował jej ryzykownych zachowań, tj. picia alkoholu oraz ucieczek z domu rodzinnego. U Badanej zdiagnozowano wówczas zaburzenia hiperkinetyczne, zalecono przyjmowanie leków

oraz dalsze leczenie w poradni zdrowia psychicznego. Druga hospitalizacja Weroniki w oddziale psychiatrycznym nastąpiła sześć miesięcy później z powodu ujawnionych myśli samobójczych. Weronika po pierwszym wypisie szpitalnym nie przyjmowała systematycznie zaleconych leków. Brała leki po hospitalizacji przez ok. 1–1,5 miesiąca, potem odstawiła je, bo jak mówi: „Leki mnie nie wyciszają, a dodatkowo osłabiają fizycznie”. Weronika po raz drugi została przywieziona na izbę przyjęć z domu przez pogotowie ratunkowe. Badana oznajmiła, że powodem myśli samobójczych było to, że „kolega mi powiedział, że sprzedałam się za kasę, co nie jest prawdą”. W izbie przyjęć potwierdziła chęć popełnienia samobójstwa; stwierdziła, że chciała sobie podciąć żyły. Barbara poinformowała, że w ostatnim czasie córka uciekała z domu na kilka dni, piła alkohol, wracała do domu nietrzeźwa, wagarowała, kradła jej pieniądze, zachowywała się lekceważąco wobec nauczycieli, nie przestrzegała regulaminu szkoły.

Wnioski

Uzyskane wyniki badań własnych pozwoliły na wyodrębnienie i szczegółowy opis symptomów, czynników oraz obszarów nieprzystosowania społecznego u Respondentki z zaburzeniami zachowania.

W odniesieniu do uzyskanych wyników można stwierdzić u Weroniki nieprawidłową socjalizację, która stanowi przyczynę nieprzystosowania społecznego. Badana przejawia liczne symptomy nieprzystosowania społecznego, które od sześciu miesięcy nasilają się w obszarach: rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Ponadto u Respondentki od sześciu miesięcy ma miejsce kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych oraz występują liczne zachowania antyspołeczne, co szczegółowo prezentuje tabela.

Tabela. Obszary, symptomy i czynniki nieprzystosowania społecznego na przykładzie badań własnych

Obszary nieprzystosowania społecznego (Pytka, 1979)	Symptomy i czynniki nieprzystosowania społecznego Weroniki
Nieprzystosowanie rodzinne	uzależnienie ojca biologicznego od alkoholu i stosowanie przez niego przemocy w rodzinie; wychowywanie się w rodzinie niepełnej; konfliktowe relacje z rodzeństwem, matką i jej partnerem; niechęć do spędzania wolnego czasu z rodziną; brak kontroli rodzicielskiej nad zachowaniami Weroniki; niski poziom kompetencji opiekuńczo-wychowawczych matki; brak podatności na perswazje ze strony matki i jej partnera.
Nieprzystosowanie rówieśnicze	konflikty z rówieśnikami; odrzućenie przez rówieśników w szkole; brak umiejętności dostosowania się do grupy; stałe grono ulubionych, zdemoralizowanych znajomych poza szkołą.

Nieprzystosowanie szkolne	zmiana szkoły podstawowej; unikanie szkoły, niechęć do niej; niesystematyczne uczęszczanie do szkoły; wagarowanie; brak gotowości do skorzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej; nieprzestrzeganie zarządzeń i przepisów szkolnych; konflikty i arogancka postawa względem nauczycieli; nierealizowanie obowiązku szkolnego.
Zachowania antyspołeczne	samookaleczanie się; palenie papierosów; ucieczki z domu; picie alkoholu; kradzieże; kłamstwa; wulgaryzmy i groźby względem matki i jej partnera; próby samobójcze.
Czynniki biopsychiczne	zamiary i myśli samobójcze; bierność, apatyczność, ospałość; postawa opozycyjna; uczucie lęku; zachowania niedostosowane do sytuacji; wielomówność; impulsywność; zaburzenia somatyczne; zaburzenia zachowania o charakterze opozycyjno-buntowniczym; zaburzenia hiperkinetyczne.
Czynniki socjokulturowe i środki profilaktyczno-korekcyjne	gorsze od przeciętnych warunki materialne rodziny; ograniczenie matce Weroniki władzy rodzicielskiej nad synem; środki profilaktyczno-wychowawcze, w tym nadzór kuratora sądowego nad funkcjonowaniem Weroniki; liczne środki lecznicze: hospitalizacja, farmakoterapia, terapia indywidualna.

Źródło: badania własne.

Symptomy i czynniki nieprzystosowania społecznego Weroniki w obszarze rodzinnym skupiają się przede wszystkim na nieprawidłowych relacjach dziecko-rodzic oraz mają swoje źródło w: niskich kompetencjach opiekuńczo-wychowawczych matki, uzależnieniu ojca biologicznego, przemocy stosowanej przez niego w okresie dzieciństwa Badanej i zachwianej strukturze rodziny. Weronika jako uczennica i koleżanka przejawia liczne symptomy nieprzystosowania szkolnego oraz rówieśniczego. Źródła nienormatywnych zachowań Nastolatki, tkwiące w środowisku szkolnym i rówieśniczym, wynikają z jej słabej pozycji w grupie rówieśniczej, niskiej jakości relacji rówieśniczych oraz relacji Weroniki z nauczycielami, licznych sytuacji konfliktowych, braku gotowości do skorzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz niskiego poczucia sprawczości (np.

podczas wyboru szkoły średniej) i w efekcie niskiego poziomu motywacji do nauki. Badana przejawia liczne zachowania antyspołeczne, które występują często i nasilają się od kilku miesięcy, co wskazuje na proces wadliwej adaptacji społecznej i jest sygnałem wysokiego zagrożenia demoralizacją. Niezwykle istotne są także stwierdzone u Badanej niekorzystne czynniki biopsychiczne i socjokulturowe. Warto zwrócić uwagę, że u Weroniki zdiagnozowano zaburzenia opozycyjno-buntownicze oraz zaburzenie hiperkinetyczne. Pozycja społeczno-materialna rodziny jest niska. W związku z funkcjonowaniem Weroniki Sąd Rodzinny zastosował środek wychowawczy w postaci nadzoru kuratora sądowego nad nieletnią, a matka Respondentki ma ograniczoną władzę rodzicielską. Rodzina od kilku miesięcy objęta jest wsparciem asystenta rodziny. Weronika, w związku z trudnościami natury psychicznej, była dotychczas dwukrotnie hospitalizowana na oddziale psychiatrycznym. Analiza uzyskanych wyników pozwala stwierdzić, że Badana, z zaburzeniami zachowania opozycyjno-buntowniczymi i z zaburzeniami hiperkinetycznymi, prezentuje liczne zachowania i postawy wskazujące na nieprzystosowanie społeczne w obszarze rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Ponadto u Weroniki nasilają się zachowania antyspołeczne oraz występuje kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych. Nastolatka jest zagrożona niedostosowaniem społecznym z powodu zaburzonej socjalizacji i niezaspokojonych potrzeb emocjonalnych (Louis, McDonald Louis, 2021).

Dyskusyjna pozostaje kwestia zastosowanych, względem Nastolatki i jej rodziny, środków wychowawczych, które nie przyniosły pozytywnego rezultatu. W związku z tym konieczne jest podjęcie interwencji wobec Weroniki poprzez natychmiastowe objęcie jej działaniami naprawczymi o charakterze terapeutyczno-re-socjalizacyjnym poza środowiskiem rodzinnym. Kierując się dobrem badanej, warto – pomimo zastosowania kurateli – wykorzystać kolejny środek wychowawczy w postaci skierowania Weroniki do instytucji totalnej, jaką jest młodzieżowy ośrodek socjoterapii. Niewątpliwie istnieje również potrzeba wsparcia Barbary poprzez zmotywowanie jej do udziału w warsztatach rozwijających kompetencje rodzicielskie oraz do ścisłej współpracy z kuratorem rodzinnym i poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Niezwykle istotna w wymiarze profilaktyki oraz interwencji jest także uważność specjalistów pracujących z rodzinami w sytuacji występowania na wczesnym etapie symptomów zaburzonej socjalizacji. Warto, aby wszelkie działania podejmowane wobec rodziny były systemowe i spójne. Dlatego za aktualne uważamy pytanie: czy istnieje wystarczająco kompleksowa i skoordynowana współpraca różnych instytucji na rzecz pomocy nieletnim oraz ich rodzinom w środowisku otwartym w celu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu?

Bibliografia

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. London–New York: Routledge Falmer.
- Doroszevska, J. (1981). *Pedagogika specjalna*. Tom II. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Grzegorzewska, M. (1964). *Wybór pism*. Warszawa: PWN.
- Hołyst, B. (2001). *Kryminologia*. Warszawa: Wydawnictwa Prawnicze PWN.

- Konopnicki, J. (1964). *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko*. Warszawa: PWN.
- Konopnicki, J. (1971). *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa: PWN.
- Louis, J.P., McDonald Louis, K. (2021). *Potrzeby emocjonalne dziecka. Praktyczny poradnik dla rodziców i specjalistów*. Gdańsk: GWP.
- Ostrowska, K. (1986). Diagnozowanie psychologiczne nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży. W: K. Ostrowska, E. Milewska. *Diagnozowanie psychologiczne w kryminologii* (s. 79). Warszawa: ATK.
- Paszkiewicz, A. (2012). *Podmiotowe traktowanie wychowanka w pracy rodzinnego kuratora sądowego*. Lublin: Norbertinum.
- Pospiszyl, I., Żabczyńska, E. (1981). *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa: PWN.
- Pytko, L. (1979). Diagnoza nieprzystosowania społecznego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9, 417–423.
- Pytko, L. (1984). *Skala nieprzystosowania społecznego. Podręcznik*. Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego. Warszawa: MOiW.
- Pytko, L. (1986). Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym. Warszawa: UW.
- Pytko, L. (2001). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Rubacha, K. (2012). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Łośgraf Oficyna Wydawnicza.
- Siemianow, J. (2011). *Niedostosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność*. Warszawa: Difin.
- Urban, B. (1998). *Problemy współczesnej patologii społecznej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Urbaniak-Zajac, D., Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice – wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: WN PWN.
- Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich z 26 października 1982 r. Dz.U. z 1982, nr 35, poz. 228.*
- Ziemska, M. (1979). *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

SOCIAL MALADJUSTMENT DIMENSIONS ON THE EXAMPLE OF A CHILD WITH BEHAVIOURAL DISORDERS. CASE STUDY

Abstract

This article is an attempt to describe the dimensions of social maladjustment on the example of a teenager with behavioural disorders. The first part of this article presents theoretical assumptions for the issue of social maladjustment, including the definition of the concept, factors disrupting socialization as well as the key causes and methods of diagnosing of the indicated phenomenon. The aim of the own research focused on getting to know and describing the dimensions of social maladjustment based on the narrative of a teenager and her mother, observation and searching for secondary sources. This research was embedded in a qualitative research strategy within a descriptive and theoretical case study. The research results allowed for a detailed description of the dimensions of social maladjustment based on the theoretical assumptions for the Social Maladjustment Scale [pl. *Skala Nieprzystosowania Społecznego (SNS)*] by Lesław Pytko, including on a description of family, peer and school maladjustment, antisocial behaviours, biopsychological and sociocultural factors as well as preventive and corrective measures.

Keywords: social maladjustment, behavioural disorders, adolescence, case study

OSOBA UBEZWŁASNOWOLNIONA JAKO PRACOWNIK. CZĘŚĆ 2

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

Zatrudnienie osoby ubezwłasnowolnionej

Jeśli chodzi o podpisanie umowy z osobą ubezwłasnowolnioną częściowo, to przepisy w tym zakresie są wyjątkowo przejrzyste. Zgodnie z art. 22 § 3 k.p.k. osoba ograniczona w zdolności do czynności prawnych może bez zgody przedstawiciela ustawowego nawiązać stosunek pracy. Artykuł ten odnosi się zarówno do dzieci, jak i do osób ubezwłasnowolnionych częściowo. Przedmiotowy przepis oznacza więc, że mimo ubezwłasnowolnienia, osoba ubezwłasnowolniona częściowo nie traci pełnej zdolności do czynności prawnych w prawie pracy. Dla ważności jej umowy o pracę wystarcza jej zgoda i jej podpis. Kurator osoby ubezwłasnowolnionej częściowo nie może sprzeciwić się zawarciu przez nią umowy o pracę. Jedynie, jeśli dojdzie do wniosku, że nie służy ona dobru osoby ubezwłasnowolnionej częściowo, może po uzyskaniu zezwolenia sądu ten stosunek rozwiązać zgodnie z procedurą omówioną powyżej.

Oczywiście, art. 22 § 3 k.p. nie oznacza automatycznie, że każda umowa o pracę zawarta przez osobę ubezwłasnowolnioną częściowo, będzie ważna. Warunkiem jej ważności – podobnie jak przy każdej umowie cywilnoprawnej – jest, by oświadczenie woli o jej zawarciu i zgodzie na jej warunki zostało złożone przez przyszłego pracownika w sposób świadomy i swobodny. Zgodnie bowiem z art. 82 k.c. nieważne jest oświadczenie woli złożone przez osobę, która

z jakichkolwiek powodów znajdowała się w stanie wyłączającym świadome albo swobodne powzięcie decyzji i wyrażenie woli. Dotyczy to w szczególności niepełnosprawności psychicznej lub intelektualnej (czy jak to literalnie głosi k.c. „choroby psychicznej i niedorozwoju umysłowego”) albo innego, chociażby nawet przemijającego, zaburzenia czynności psychicznych. Jeśli więc umowa o pracę zostanie podpisana przez osobę ubezwłasnowolnioną częściowo w momencie, gdy z jakichkolwiek powodów (nie tylko tych, które stały się podstawą jej ubezwłasnowolnienia) nie będzie ona rozumiała znaczenia podejmowanej przez siebie czynności prawnej – czyli nie będzie rozumiała, jakie bierze na siebie obowiązki w ramach stosunku pracy (np. jaką pracę ma wykonywać, w jakich godzinach ma pracować, czyje polecenia wykonywać itp.) lub jakie korzyści będzie z tego osiągać (np. jakie otrzyma wynagrodzenie, w szczególności w przypadku wynagrodzenia wyraźnie niższego niż przeciętne za analogiczną pracę) – taka umowa będzie z mocy prawa nieważna. Podobnie, jeśli osoba ubezwłasnowolniona częściowo podejmie decyzję o zatrudnieniu nie w sposób swobodny, ale pod silnym wpływem innej osoby, której nie będzie w stanie się przeciwstawić (z powodu jej autorytetu, zależności finansowej lub osobistej albo z innych względów), to nawet jeśli będzie rozumieć znaczenie i konsekwencje zawieranej umowy, ta ostaną będzie nieważna.

Warto podkreślić, że zastrzeżenia wynikające z art. 82 k.c. nie dotyczą tylko osób ubezwłasnowolnionych częściowo, ale odnoszą się także do wszystkich osób posiadających pełną zdolność do czynności prawnych. Co więcej, warunki powodujące wyłączenie świadomości lub swobody w podejmowaniu decyzji o znaczeniu prawnym nie muszą być związane z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną, ale mogą również wynikać z punktowych zaburzeń świadomości czy swobody w podejmowaniu decyzji (Bendza, 2015). Stąd nie należy zawierać umów, w tym o pracę, z osobami w stanie nietrzeźwości, czy znajdującymi się pod wpływem narkotyków lub leków zaburzających procesy decyzyjne czy motywacyjne.

Warto więc, by pracodawca w kontakcie z osobą ubezwłasnowolnioną częściowo przed jej zatrudnieniem upewnił się, że rozumie ona wszystkie warunki umowy, która będzie ich wiązać, a także, że z własnej woli podjęła decyzję o podjęciu pracy. Z tego powodu dobrze, by wyjaśnił jej treść umowy prostymi słowami, w szczególności jeśli ma do czynienia z osobą nieczytającą, a w przypadku osoby posługującej się alternatywnym systemem komunikacji – by skorzystał ze wsparcia tłumacza posługującego się tym systemem. Takie precyzyjne wyjaśnienie warunków umowy przed jej zawarciem ustrzeże też w przyszłości pracodawcę od prób uchylecia się od jej skutków przez pracownika, który chciałby wykazać, że został wprowadzony w błąd co do treści tej umowy (art. 84 § 1 i 2 k.c.), np. co do warunków pracy czy wynagrodzenia. Im lepiej na początku strony zrozumieją wzajemne prawa, obowiązki i oczekiwania, tym mniej będzie między nimi w przyszłości konfliktów wywołanych właśnie takimi wstępnymi nieporozumieniami czy odmiennymi oczekiwaniami.

O ile kwestia zatrudniania osób ubezwłasnowolnionych częściowo nie budzi wątpliwości prawnych, o tyle zagadnienie dotyczące zawierania umowy o pracę z osobą ubezwłasnowolnioną całkowicie należy do najbardziej spornych w literaturze poświęconej prawu pracy (Dzienisiuk, 2020).

Autorzy, którzy sprzeciwiają się możliwości zatrudnienia osób ubezwłasnowolnionych całkowicie, opierają swoją tezę na pojęciu „zdolności pracowniczej”, której według nich osoby ubezwłasnowolnione całkowicie oraz dzieci poniżej pewnego wieku są pozbawione (Selina, 2020; Tomaszewska, 2020). Według Jakuba Seliny (2020) zdolność pracownicza jest szczególnym przymiotem osoby fizycznej umożliwiającym jej nawiązanie stosunku pracy i wykonywanie związanych z nim czynności. Zdaniem tego autora, zdolność pracownicza jest więc odmianą zdolności prawnej i zdolności do czynności prawnych jednocześnie. Jednakże autor ten, wskazując na zawartość tego pojęcia, wymienia wyłącznie elementy wchodzące w zakres zdolności do czynności prawnych: nawiązanie stosunku pracy, jego rozwiązywanie oraz wykonywanie wszelkich płynących z niego uprawnień. Z kolei Tomaszewska (2020) przyjmuje za bardziej użyteczną i konsekwentną interpretację, że art. 22 § 3 k.p. jest normą zupełną, co oznacza, że zdolność pracownicza wymaga przynajmniej ograniczonej zdolności do czynności prawnych, nie wyjaśnia jednak, ani dla kogo taka interpretacja tego przepisu ma być użyteczna, ani w odniesieniu do czego powinna być ona konsekwentna.

Oponując przeciwko przytoczonym poglądom, należy przede wszystkim pamiętać, że zdolność prawna, rozumiana jako zdolność bycia podmiotem praw i obowiązków cywilnoprawnych, jest zgodnie z art. 8 § k.c. przynależna każdemu człowiekowi wraz z urodzeniem i nie jest odbierana ani ograniczana z momentem ubezwłasnowolnienia, które ma wpływ jedynie na zdolność do czynności prawnych (Dzienisiuk, 2020). Co więcej, z założenia zdolność prawna przysługuje każdemu człowiekowi w takim samym zakresie. Nie można się jej zrzec ani ograniczyć lub przenieść na inną osobę w drodze czynności prawnej (Nazaruk, 2021), a wszelkie jej ograniczenia muszą wynikać wprost z przepisów co najmniej o randze ustawy.

W przypadku dzieci, ów brak zdolności do pozostawania w stosunku pracy został wprowadzony wprost (art. 65 ust. 3 Konstytucji, z wyjątkami przewidzianymi w art. 190 k.p. i art. 191 k.p.). Warto przy tym zaznaczyć, że Sąd Najwyższy kilkakrotnie uznając umowę o pracę zawartą z małoletnim poniżej dopuszczalnego wieku za formalnie nieważną, przyznawał mu równocześnie ochronę pracowniczą, a więc podmiotowość prawną w tym zakresie (por. orzeczenia z 15 maja 1972 r., sygn. III CRN 83/72, lub z 26 stycznia 1982 r., sygn. V PZP 8/81). Jednakże, jeśli chodzi o osoby dorosłe, to żadna ustawa nie zabrania nawiązywania stosunków pracy przez osoby ubezwłasnowolnione całkowicie (Drobot, 2020; Fórmankiewicz, 2016; Gersdorf, 2008, 2014). W świetle art. 10 § 2 k.p., zgodnie z którym każdy ma prawo do swobodnie wybranej pracy i nikomu, z wyjątkiem przypadków określonych w ustawie, nie można zabronić wykonywania zawodu, brak takiego jednoznacznego zakazu ustawowego musi być interpretowany jako przyznanie osobom z ubezwłasnowolnieniem całkowitym zdolności pracowniczej na zasadach ogólnych (Dzienisiuk, 2020). Co więcej, wynikający z Konstytucji, Konwencji i Dyrektywy zakaz dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami oraz podkreślany obowiązek państwa zapewnienia tej grupie możliwości samoutrzymania się przez własną pracę z obowiązkiem dostosowania miejsca pracy, wskazują jednoznacznie, że osoba ubezwłasnowolniona całkowicie może pracować i to zarówno w zakładach pracy przystosowanych do potrzeb osób

z niepełnosprawnościami (jak zakłady pracy chronionej czy zakłady aktywności zawodowej), jak i na otwartym rynku pracy, pod warunkiem dostosowania jej miejsca pracy do jej potrzeb wynikających z niepełnosprawności, co już jest obowiązkiem pracodawcy. Jedynym ograniczeniem może być wyłącznie kwestia faktycznej zdolności do pozostawania w stosunku pracy, która związana jest wyłącznie ze stanem zdrowia danej osoby, przy czym – jak już wcześniej zostało to zaznaczone – brak tej zdolności faktycznej nie wynika z samego faktu jej choroby lub niepełnosprawności, czy z orzeczenia o niezdolności do pracy, ani tym bardziej z ubezwłasnowolnienia, ale jedynie ze stwierdzonych przez lekarza przeciwwskazań w dopuszczeniu jej do danej pracy w danym momencie.

Oczywiście, zdolności pracowniczej w znaczeniu zdolności do podejmowania czynności prawnych w prawie pracy osoba ubezwłasnowolniona całkowicie nie ma, a więc nie może samodzielnie zawrzeć umowy o pracę. Stąd nie ulega wątpliwości, że umowę o pracę w imieniu i na rzecz osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie może zawrzeć jedynie jej opiekun prawny, z wyjątkiem sytuacji, w którym miałby on sam lub osoba mu najbliższa być pracodawcą – wtedy do takiej czynności sąd powinien wyznaczyć kuratora dla reprezentowania osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie, zgodnie z art. 157 k.r.o. w zw. z art. 159 § 1 k.r.o. (Fórmankiewicz, 2016; Gersdorf, 2008, 2014; Muszalski, Godlewska-Bujok, 2021).

Ponieważ kwestia zatrudnienia należy do ważniejszych spraw dotyczących osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie, na dokonanie tej czynności opiekun musi uzyskać wcześniej zezwolenie sądu opiekuńczego zgodnie z art. 156 k.r.o. w zw. z art. 175 k.r.o. (Fórmankiewicz, 2016; Hajn, 2021). Jako że opiekun ma obowiązek działać dla dobra osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie (art. 154 k.r.o.) i brać pod uwagę jej rozsądne życzenia (art. 95 § 4 k.r.o. w zw. z art. 155 § 2 k.r.o. w zw. z art. 175 k.r.o.), powinien wystąpić do sądu o zezwolenie na zawarcie takiej umowy jedynie w sytuacjach, gdy reprezentowana przez niego osoba ubezwłasnowolniona chce wykonywać daną pracę u konkretnego pracodawcy na proponowanych przez niego warunkach i jest w stanie fizycznie wykonywać powierzone jej obowiązki pracownicze (Fórmankiewicz, 2016). Także sąd opiekuńczy przed wyrażeniem zezwolenia na zatrudnienie osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie zobowiązany jest zbadać, czy podjęcie pracy leży w jej interesie.

Sąd powinien przede wszystkim ustalić, jaka jest wola osoby ubezwłasnowolnionej w kwestii podjęcia przez nią zatrudnienia, gdyż w ramach tego postępowania sąd jest również gwarantem konstytucyjnego zakazu pracy przymusowej (art. 65 ust. 2 Konstytucji a contrario). Stąd wskazane jest, by sąd opiekuńczy wysłuchał w tym przedmiocie osobę ubezwłasnowolnioną całkowicie, która miałaby podjąć zatrudnienie (Fórmankiewicz, 2016). Ponadto, sąd powinien sprawdzić, w jakich warunkach miałaby osoba ubezwłasnowolniona całkowicie wykonywać pracę, czyli czy będzie miała dostosowane do jej potrzeb stanowisko, czy będą jej zagwarantowane odpowiednie warunki bezpieczeństwa i higieny pracy, czy jej obowiązki będą dostosowane do jej umiejętności i możliwości fizycznych, a także czy jej czas pracy (dobowy i tygodniowy) oraz urlopy będą zgodne z przepisami dotyczącymi osób z niepełnosprawnościami. Kolejna kwestia, którą sąd powinien ocenić, to wysokość proponowanego wynagrodzenia, czy będzie ono adekwatne do wykonywanej pracy. W końcu, sąd – decydując o zezwoleniu na zatrudnienie

osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie – powinien zweryfikować, czy opiekunowi nie chodzi w rzeczywistości jedynie o wykorzystanie finansowe podopiecznego. Jednakże nawet jeśli dojdzie do wniosku, że taka była motywacja opiekuna, gdy występował z wnioskiem o wyrażenie zezwolenia na zatrudnienie jego podopiecznego, nie powinno to być wyłączną przesłanką do odmowy takiego zezwolenia – oczywiście, jeśli osoba ubezwłasnowolniona chce pracować i zapewniane jej warunki pracy będą właściwe – a jedynie do wydania zarządzenia ograniczającego opiekuna w dysponowaniu wynagrodzeniem osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie, albo wręcz ustanowienia kuratora do zarządu tym wynagrodzeniem, tak by zagwarantować jego wydatkowanie na potrzeby ubezwłasnowolnionego całkowicie pracownika.

Istnienie zdolności pracowniczej osoby ubezwłasnowolnionej i to nawet w przypadku nieprawidłowego sposobu zawarcia umowy o pracę potwierdził Sąd Apelacyjny w Lublinie w wyroku z 5 kwietnia 2018 r. (sygn. III AUa 837/17). Przedmiotowa sprawa dotyczyła mechanika, który w 2014 r. został całkowicie ubezwłasnowolniony. Jego opiekunem została matka. Mężczyzna przez pewien okres posiadał orzeczenie ZUS o całkowitej niezdolności do pracy z przyczyn psychiatrycznych, jednak nie nabył prawa do renty z powodu braku wymaganego stażu. Już w okresie obowiązywania orzeczenia o niezdolności do pracy był zarejestrowany jako bezrobotny. Po prawie roku, ale też po okresie, na który wydano orzeczenie o niezdolności do pracy, mężczyzna został skierowany przez Powiatowy Urząd Pracy do pracy na stanowisku stolarza meblowego. Pracodawca zawarł z nim umowę o pracę na okres próbny, w pełnym wymiarze czasu pracy. Umowę tę podpisał ubezwłasnowolniony i jego matka. Ubezwłasnowolniony pracownik został zgłoszony do ubezpieczeń społecznych. Po upływie okresu, na który umowa została zawarta, podpisano kolejną umowę o pracę na czas określony, pozostałe warunki pozostały bez zmian. Tę umowę, jak i inne dokumenty związane z zatrudnieniem, podpisał jedynie ubezwłasnowolniony całkowicie mężczyzna. W dniu podjęcia pracy wnioskodawca był przeszkolony z zakresu bhp i posiadał zaświadczenie lekarskie o braku przeciwwskazań zdrowotnych do pracy na stanowisku stolarza meblowego. Jego matka jako jego opiekun prawny wiedziała o podjęciu przez niego zatrudnienia, a następnie o jego przedłużeniu i to akceptowała, zażądała też, by wynagrodzenie przesyłane było na jej konto, oraz wyprosiła u pracodawcy dalsze zatrudnienie syna po upływie umowy na okres próbny. Mężczyzna faktycznie pracował jedynie przez niecałe dwa miesiące, później (także w dacie podpisania drugiej umowy o pracę, aż do końca jej okresu) przebywał na zwolnieniach lekarskich, z których tytułu pobierał początkowo wynagrodzenie, a następnie zasiłek chorobowy. Trzy miesiące po zakończeniu stosunku pracy organ rentowy wydał decyzję, w której uznał, że mężczyzna przez okres zatrudnienia nie podlegał jako pracownik obowiązkowym ubezpieczeniom emerytalnemu, rentowemu, chorobowemu i wypadkowemu, organ uznał bowiem umowę o pracę za nieważną z braku zdolności pracowniczej ubezwłasnowolnionego całkowicie mężczyzny. Odwołanie od tej decyzji wniosła matka jako opiekun prawny syna.

Sąd I instancji stwierdził wprost, że osoba ubezwłasnowolniona całkowicie ma zdolność pracowniczą i może zawrzeć stosunek pracy za zgodą i wiedzą

swojego opiekuna. Zdaniem sądu zawarcie umowy o pracę przez mężczyznę nie pociągało pokrzywdzenia go jako osoby niezdolnej do czynności prawnej, skoro otrzymywał za pracę wynagrodzenie, o czym wiedział i co akceptował jego opiekun prawny. Mężczyzna nie pracował ponad miarę swoich możliwości fizycznych, skoro, gdy zaniemógł, to skorzystał ze zwolnienia lekarskiego. Umowy o pracę na narażały go na żadne negatywne skutki finansowe, bo na ich podstawie nie zaciągnął żadnych zobowiązań. Sąd nie pochylił się zbyt nad formą zawarcia umowy o pracę, gdyż uznał, że mężczyzna faktycznie pozostawał w stosunku pracy, bo faktycznie tę pracę świadczył aż do dnia powstania u niego niezdolności do pracy. Sąd podkreślił, że na istnienie stosunku pracy nie składa się tylko zawarcie umowy o pracę, ale nade wszystko zamiar stron oraz faktyczne wykonywanie określonej w umowie pracy, na warunkach z umowy wynikających. Skoro doszło do realizacji stosunku pracy poprzez świadczenie pracy, to stosunek ubezpieczeniowy również powinien być realizowany. Relacja bowiem pomiędzy stosunkiem pracy i stosunkiem ubezpieczeniowym sprowadza się do tego, że ten ostatni jest następczy wobec stosunku pracy, gdy jest on nawiązany i faktycznie realizowany. Istotne jest, że sąd wprost stwierdził, iż wydając orzeczenie, miał na uwadze treść art. 11³ k.p., w myśl którego jakakolwiek dyskryminacja w zatrudnieniu, bezpośrednia lub pośrednia, w szczególności ze względu na niepełnosprawność, jest niedopuszczalna.

Sąd Apelacyjny w pełni podzielił argumentację sądu I instancji i uznał, że skoro mężczyzna został dopuszczony do pracy i pracę tę faktycznie wykonywał, doszło do powstania stosunku pracy bez względu na powody, dla których umowa zawarta przez osobę całkowicie ubezwłasnowolnioną nie mogła wywołać skutku.

Z orzeczenia tego płyną dwa wnioski: (1) nie ma obecnie wątpliwości, że osoba ubezwłasnowolniona całkowicie ma zdolność pracowniczą; (2) nawet jeśli umowa o pracę zostanie zawarta w sposób nieprawidłowy (nie będzie podpisana przez opiekuna po uzyskaniu zezwolenia sądu opiekuńczego), ale ubezwłasnowolniony całkowicie pracownik przystąpi do pracy, którą będzie wykonywał w warunkach nieskutkujących jego pokrzywdzeniem (ani zdrowotnym, ani finansowym), stosunek pracy zostanie faktycznie ważnie zawiązany.

Wnioski końcowe

Praca jako ważny element życia każdego człowieka oraz istotna forma rehabilitacji i usamodzielniania osób z niepełnosprawnościami podlega pełnej ochronie prawnej, zarówno w prawie polskim, jak i międzynarodowym. Obowiązkiem państwa jest promowanie zatrudniania osób z niepełnosprawnościami, w tym osób ubezwłasnowolnionych, dopóki państwo nie zdecyduje się na zniesienie tej instytucji. Wszelkie ogólne ograniczenia w zatrudnieniu osób z niepełnosprawnościami, w tym osób ubezwłasnowolnionych, są niedopuszczalne, gdyż stanowią przejaw zakazanej konstytucyjnie dyskryminacji.

Konkludując te rozważania, należy wprost stanąć na stanowisku, że osoby ubezwłasnowolnione całkowicie nie są pozbawione zdolności pracowniczej, ich zatrudnienie osób jest w pełni dopuszczalne, a ubezwłasnowolnienie pracownika w czasie trwania stosunku pracy nie wpływa samo z siebie na ten stosunek – celem jego

zakończenia muszą być spełnione inne przesłanki. Samo pozbawienie osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie zdolności do czynności prawnych wpływa jedynie na sposób zawierania i rozwiązywania w jej imieniu umowy o pracę – powinien to czynić opiekun po uzyskaniu zezwolenia sądu opiekuńczego, który powinien brać pod uwagę przede wszystkim wolę osoby ubezwłasnowolnionej całkowicie i gwarancje przestrzegania jej praw pracowniczych. Takie same elementy powinien oceniać sąd procedujący na żądanie kuratora, który wystąpił o zezwolenie na rozwiązanie stosunku pracy osoby ubezwłasnowolnionej częściowo.

Najważniejszym elementem jednak w stosunku pracy osoby ubezwłasnowolnionej, jak i każdej osoby z niepełnosprawnością, jest obowiązek pracodawcy dostosowania jej stanowiska pracy do jej potrzeb i możliwości, przestrzeganie norm czasu pracy i urlopów, a przede wszystkim zapewnienie higienicznych i bezpiecznych warunków pracy (Dzienisiuk, 2020). Tylko bowiem praca w takich warunkach będzie służyła dobru ubezwłasnowolnionego pracownika, a gdy będzie jeszcze odpowiednio wynagradzana i odbywająca się w dobrej atmosferze, spełni swoją rolę usamodzielniającą i integrującą ze środowiskiem oraz przyniesie ubezwłasnowolnionemu dużo satysfakcji i poczucia godności, a pracodawcy da naprawdę dobrego pracownika.

Bibliografia

- Bendza, W. (2015). Brak świadomości lub swobody w podejmowaniu decyzji i wyrażeniu woli – zagadnienia praktyczne. *Prawo i Medycyna*, 4, 25–46.
- Drobot, J. (2020). Ubezwłasnowolnienie całkowite na tle rozwiązań europejskich. *Radca Prawny*, 1, 115–132.
- Dzienisiuk, D. (2020). Możliwość zawarcia umowy o pracę przez osobę ubezwłasnowolnioną całkowicie lub przez jej opiekuna prawnego. *Zeszyty Prawnicze BAS*, 4, 212–219.
- Fórmankiewicz, A. (2016). Refleksje nad możliwością podjęcia zatrudnienia przez osobę ubezwłasnowolnioną, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 2, 113–123.
- Gersdorf, M. (2008). (Art. 22). W: Z. Salwa (red.), *Kodeks pracy. Komentarz*. Lex.
- Gersdorf, M. (2014). (Art. 22). W: M. Gersdorf, M. Rączkowski, K. Rączka (red.), *Kodeks pracy. Komentarz*. Lex.
- Hajn, Z. (2021). *Pracownik. Komentarz praktyczny*. Lex.
- Muszalski, W., Godlewska-Bujok, B. (2021). (Art. 22). W: W. Muszalski, K. Walczak (red.), *Kodeks pracy. Komentarz*. Legalis.
- Nazaruk, P. (2021). (Art. 8). W: J. Ciszewski, P. Nazaruk (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*. Lex.
- Selina, J. (2020). (Art. 22). W: A. Sobczyk (red.), *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 2

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 Disabilities (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

70-LECIE PEDAGOGICZNEJ BIBLIOTEKI WOJEWÓDZKIEJ IM. MARII GRZEGORZEWSKIEJ W ZIELONEJ GÓRZE

Dokonania naukowe prof. Marii Grzegorzewskiej, idee, które wyznawała, jej stosunek do drugiego człowieka, bycie wiernym określonym wartościom moralnym stanowią o ponadczasowym przesłaniu jej dorobku intelektualnego i wizji człowieka dojrzałego, wewnętrznie zharmonizowanego, kształtującego swoją osobowość w duchu miłości i odpowiedzialności za drugiego człowieka. 16 października 1987 r. w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej miała miejsce podniosła uroczystość nadania tej placówce imienia Marii Grzegorzewskiej. Rok później, z racji 100-lecia urodzin patronki, odsłonięto w niej tablicę pamiątkową i zorganizowano sesję popularnonaukową na temat osiągnięć Marii Grzegorzewskiej dla rozwoju pedagogiki specjalnej.

W artykule przedstawiamy wybrane aspekty pracy pedagogicznej, dydaktycznej i bibliotekarskiej naszej Biblioteki, które mają swoje źródło w twórczości naukowej naszej patronki i w jej filozofii życia, którą wyraziła w poruszających słowach: „poza przygotowaniem zawodowym człowieka, poza jego wykształceniem najistotniejszą, najbardziej podstawową i decydującą wartością w jego pracy jest jego Człowieczeństwo” (Grzegorzewska, 1959, s. 16). A następnie tak rozwinęła: „Toteż z myślą o przyszłości naszym zasadniczym zadaniem winna być troska o Człowieka, o pełnię jego rozwoju, uznanie jednostki, wiara w człowieka, poszanowanie dla niego i rozwoju jego człowieczeństwa” (Grzegorzewska, 1959, s. 51).

Maria Grzegorzewska w *Listach do Młodego Nauczyciela* podkreślała swoje zainteresowanie człowiekiem w perspektywie całego jego życia. Mimo że codzienna praca

z czytelnikiem nie zawsze łączy się bezpośrednio z procesem nauczania, to system wartości proponowany przez Grzegorzewską, oparty na poszanowaniu drugiego człowieka, ma znaczący wpływ na pracę odwiedzającego nas nauczyciela ze względu na udzielaną mu pomoc w odnalezieniu poszukiwanej literatury oraz udzielanie informacji wspierającej proces edukacji i wychowania uczniów. W tym zaangażowaniu na rzecz użytkowników PBW pomaga nam jeszcze inna refleksja zawarta w *Listach*: każdej sprawie należy służyć „z zapalem, inicjatywą, wytrwałą pracą, poczuciem odpowiedzialności za jej wyniki, prawdziwą życzliwością dla człowieka” (Grzegorzewska, 1959, s. 41). Te słowa są dla nas wskazówką, że nasze współdziałanie z osobami odwiedzającymi Bibliotekę wpływa na jakość wykonywanej przez nich pracy. Pomaga w innowacyjnych poszukiwaniach, w rozwijaniu osobistych pasji, w rozwiązywaniu problemów, prowadzeniu badań naukowych, w sprawnym korzystaniu z mediów elektronicznych.

Dorobek intelektualny i pedagogiczny Biblioteki tworzą jej pracownicy – poprzez redagowanie, tworzenie własnych publikacji, projektów edukacyjnych i scenariuszy zajęć, prowadzenie i przygotowywanie lekcji, spotkań literackich, sympozjów i konferencji. Dzieje się to jednak zawsze w harmonijnej współpracy z potrzebami i oczekiwaniami naszych użytkowników, a różnorodny asortyment usług naszej placówki odpowiada wymogom polityki oświatowej państwa, przemianom kulturowym i społecznym, jakie nieustannie zachodzą w kraju i na świecie. Nie będzie przesady, jeżeli podkreślimy wartość naszej placówki jako skarbnicy

wiedzy, z jej swoistą i niepowtarzalną misją inspirującą współczesne czytelnictwo, i jako pedagogicznego laboratorium, w którym podnosi się własne kompetencje, wprowadza innowacyjne metody pracy. Sprawdza się tutaj idea samokształcenia – tak bardzo bliska założeniom Grzegorzewskiej: „Pomyśl, sam – swoją wolą, swoją gorącą chęcią, swoim świadomym dążeniem – nie tylko zdobywasz różne wiadomości, ale coraz głębiej wchodzisz w rozumienie życia i świata, poznajesz bogactwo myśli ludzkiej, poznajesz różne ciekawe zagadnienia, oświecisz wiele zawiłych dla siebie spraw, rozjaśniasz różne tajemnicze dla siebie zjawiska [...]”. Prawdziwym wartościowym pracownikiem jest ten, kto się całe życie uczy, kto się całe życie w pracy i przy pracy kształci z własnej woli, dlatego, że tak chce i że inaczej wartości swojej pracy zrozumieć nie może” (Grzegorzewska, 1959, s. 53, 55).

Te refleksje stały się inspiracją dla różnych inicjatyw realizowanych w Bibliotece. Praca z książką, z tekstem literackim, komputerem z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych, z ciekawymi i atrakcyjnymi pomocami dydaktycznymi przygotowanymi przez nauczycieli bibliotekarzy pomaga, a często współtworzy proces nauczania i wychowania. Bibliotekarz staje się w pełnym tego słowa znaczeniu nauczycielem, pomysłowym, pełnym pedagogicznego zapалу, odkrywczym, świetnie przygotowanym do zadań dydaktycznych i wychowawczych.

Maria Grzegorzewska wychodziła z założenia, że miłość i dobroć są to najwyższe wartości, które organizują i porządkują życie jednostki i społeczeństwa, w którym żyje. Miłość stanowi również najważniejszą wykładnię więzi, która powinna łączyć nauczyciela z jego uczniami. Ważne jest nie tylko przygotowanie merytoryczne nauczyciela do pracy w szkole, jego wykształcenie i zdobyte umiejętności, lecz także troska o osobisty rozwój wychowanków, otoczenie ich miłością, poczucie odpowiedzialności za ich przyszłość.

Idealy naszej patronki, żeby docierać do uczniów z zaangażowaniem umysłu i serca, znakomicie korespondują z zajęciami

z biblioterapii, które są prowadzone przez naszych pracowników. Przeznaczone są one dla przedszkolaków i młodszych uczniów szkół podstawowych. Zajęcia ukazują nie tylko piękno literatury, lecz także jej wyjątkowość związaną z walorem terapeutycznym, szczególnie baśni, legend i bajek. Terapia poprzez głośne czytanie książek, inscenizowanie wydarzeń z wybranej literatury, świadome sterowanie jej oddziaływaniem wspomaga nauczycieli w kształtowaniu u swoich wychowanków wrażliwości, właściwego pojmowania świata, leczy psychikę dziecka, jego lęki i niepokoje, uczy pokonywania trudności, budowania swojego świata wewnętrznego, pomaga w akceptacji samego siebie i kształtowaniu swojej tożsamości. Zajęcia, które prowadzimy, wykorzystują tzw. kinezylogię edukacyjną i konsolidację różnych dziedzin sztuki, pedagogikę zabawy i teatroterapię. Uczestnicy poszerzają swoją wiedzę o literaturze, uczą się samodzielnego czytania książek, które może kojarzyć się z przyjemnością, z poznawaniem świata, z niezapomnianą przygodą. Dojrzewanie dzieci i stopniowe wchodzenie w świat dorosłych jest procesem trudnym i skomplikowanym. Zajęcia z biblioterapii, które prowadzimy, mają je do tego przygotować, nauczyć odwagi w pokonywaniu codziennych trudności, rozumienia i szacunku do ludzi, poczucia własnej wartości i empatii wobec innych osób.

Rozwijanie talentów ucznia i jego twórczych możliwości – o co tak często upominała się Maria Grzegorzewska – przekłada się na zajęcia w konwencji japońskiego teatryku kamishibai, które są przygotowywane i realizowane przez naszych nauczycieli bibliotekarzy. Jest to teatr ilustracji i obrazów, składający się z drewnianej skrzynki butai (przypomina ona scenę w teatrze), w której umieszcza się karty narracyjne z tekstem jakiejś historii. Dla młodych widzów kontakt z tego typu formą opowiadania jest niezapomnianym przeżyciem, uczy skupienia na przekazywanej treści, docenienia wartości słowa, rozwija kreatywność i wyobraźnię. Kamishibai jest swoistą formą sztuki teatralnej, ma walory terapeutyczne i edukacyjne,

fabuła opowieści pozostaje często niedokończona, uczestnicy spektaklu mogą sami wymyślać zakończenie. Jest również świetną rozrywką, która odrywa młodzież od komputerów, Internetu, współczesnego hałasu medialnego, może być wspianą alternatywą otwarcia się na kulturę słowa i obrazu.

Idee głoszone przez Grzegorzewską wychodzą poza ramy czasu, w którym żyła. Nauczyciel powinien partycypować w doświadczeniach wewnętrznych ucznia i pomagać mu „do stania się pewną strukturą wartości” oraz motywować go do „samorozwoju, tzn. w samokształtowaniu się w wolności” (Grzegorzewska, 1964, s. 21). W epoce dominacji wartości materialnych, relatywizmu aksjologicznego, chaosu medialnego należy uwrażliwiać naszych uczniów i wychowanków na różne trudne sytuacje, jakie niesie ze sobą współczesna cywilizacja. Biblioteka od wielu lat uczestniczy w Dniu Bezpiecznego Internetu. Jest to święto ustanowione z inicjatywy Komisji Europejskiej w ramach programu „Safer Internet”. Na konferencje organizowane przez PBW dla nauczycieli, wychowawców i młodzieży szkolnej zapraszamy pracowników naukowo-dydaktycznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, pedagogów, przedstawicieli Komendy Miejskiej Policji w Zielonej Górze. Biblioteka nie tylko inicjuje i prowadzi te spotkania, lecz także bierze w nich bezpośredni udział, przygotowując wykłady związane z jej ofertą dotyczącą cyfrowego bezpieczeństwa i wystawę tematyczną. Misją naszej placówki stało się popularyzowanie mądrego użytkownika Internetu, umiejętne korzystanie z wielorakich technologii informacyjno-komunikacyjnych, przeciwdziałanie cyberprzemocy, krzewienie dekalogu internauty oraz pokazywanie różnych sposobów manipulacji obecnych w mediach.

Od wielu lat nasza Biblioteka aktywnie włącza się w Ogólnopolski Tydzień Bibliotek, który obchodzimy w maju. Jest to ogólnopolski program, który służy upowszechnianiu czytelnictwa, eksponuje ważną rolę bibliotek w życiu społecznym i narodowym.

Inicjatorem programu jest Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich; co roku ma on inne hasło przewodnie, akcentujące różne oblicza bibliotek, które warto utrwalać w świadomości społecznej. Parafrazując jedno z haseł programu: każdy może znaleźć dla siebie jakąś pyszną literacką potrawę podaną w odmienny sposób – czy to w postaci książki, w której możemy się rozsmakować intelektualnie i duchowo, czy też w trakcie realnej degustacji podczas Festiwalu Kulinarnego, towarzyszącego „Tygodniowi Bibliotek” w PBW. W dniu Festiwalu chętni przygotowują lub przynoszą z domu różne dania, słodkie i ciasta, żeby podzielić się z innymi i podkreślić uniwersalny wymiar Biblioteki. W ten sposób nawiązujemy do naszej literatury, w której znajdziemy wiele opisów biesiadowania, a odpowiednio dobrane „kuchenne przepisy” staramy się ilustrować cytatami z dzieł naszych mistrzów. Prezentujemy również potrawy z innych stron świata. Festiwal Kulinaryny to inicjatywa otwarta na promowanie Biblioteki i czytelnictwa, na kulturę i obyczaje także innych narodów.

Maria Grzegorzewska nie była bezpośrednio związana z zawodem bibliotekarza, ale uznaliśmy, że nasza instytucja powinna przyjąć jej imię. Jej osobiste nastawienie do życia, ideały, które wyznawała, jej wizja nauczyciela i stosunek do drugiego człowieka, troska o jego prawidłowy i komplementarny rozwój, wrażliwość na otaczający świat – te wszystkie idee są również bliskie pracownikom PBW w Zielonej Górze. Humanizm Marii Grzegorzewskiej miał charakter uniwersalny, ukierunkowany był na sprawy i potrzeby ludzi, podkreślał wartość wiedzy oraz wykształcenia, a wrażliwość na piękno i zainteresowanie problemami estetycznymi towarzyszyły jej przez całe życie.

Bibliografia

- Grzegorzewska, M. (1959). *Listy do Młodego Nauczyciela. Cykl I*. Warszawa: PZWS.
Grzegorzewska, M. (1964). *Wybór pism*. Warszawa: PWN.

BERNADETTA KOSEWSKA
<https://orcid.org/0000-0002-7936-467X>
bkosewska@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0016.1032

KRYZYS PSYCHICZNY DZIECI I MŁODZIEŻY W POLSCE. POSZUKIWANIE ROZWIĄZAŃ – ŚRODOWISKOWE CENTRUM ZDROWIA PSYCHICZNEGO DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Rozpowszechnienie zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży w Polsce

Ostatnie lata nie oszczędzają społeczeństwa w różne, często trudne doświadczenia. Nie szczędzą żadnej grupy społecznej. Wiele problemów natury codziennej traktujemy jako pokłosie: pandemii COVID-19, sytuacji wojny w Ukrainie, a dalej kryzysu ekonomicznego, gospodarczego na świecie, itd. Przyglądamy się tej perspektywie w makroskali. Z tym że problemy świata nie są jedyną przesłanką trudności psychicznych w mikroświatach codzienności. W ciągu biegu życia 26% polskiego społeczeństwa narażone jest na problemy natury psychicznej (Moskalewicz, Wciórka, 2021). Z kolei, jak słusznie zauważa Łukasz Gawęda (2021, s. 1): „nie da się rozpatrywać uwarunkowań zdrowia psychicznego w oderwaniu od bycia człowieka w świecie”.

Zaburzenia psychiczne stały się istotnym problemem społecznym, ważnym także w populacji dzieci i młodzieży. Tomasz Wolańczyk (2002) w swoich badaniach wykazał, że w polskich szkołach podstawowych i średnich w roku szkolnym 1999/2000 9,1% dzieci i młodzieży w wieku 12–19 lat miało problemy psychiczne nasilone w stopniu pozwalającym podejrzewać u nich zaburzenia psychiczne, a ok. 17% przejawiało zachowania odbiegające od normy. Dwie dekady później już 16% dzieci i młodzieży w Polsce ma stwierdzone jakieś zaburzenie psychiczne, nie wspominając już

o grupach ryzyka (Ostaszewski, Kucharski, Stokwiszewski, 2021).

Współczesny model opieki psychiatrycznej dzieci i młodzieży. Krótko o EBP

Nowoczesny świat pozwala badać etiologię zaburzeń psychicznych w aspekcie biologicznym i społecznym. Stan badań wskazuje na dynamiczną wypadkową korelacji tych dwóch czynników. W modelu biologicznym zaburzeń psychicznych wskazuje się na nieprawidłowości genetyczne, te predyktory natomiast podlegają niwelowaniu bądź rozwojowi pod wpływem oddziaływań: środowiskowych, społeczno-ekonomicznych, rodzinnych czy kulturowych (Gawęda, 2021). W kontekście poszukiwania etiologii zaburzeń psychicznych istotną refleksję powinno wzbudzić poszukiwanie optymalnych oddziaływań pomocowych w budowaniu, odbudowaniu bądź utrzymaniu zdrowia psychicznego.

Evidence Based Practice (EBP) wywodzi się z medycyny opartej na dowodach. Uwzględnia trzy kluczowe aspekty: dane naukowe, zastosowanie ich przez specjalistę w konkretnej dziedzinie oraz uwzględnienie oczekiwań, stanu, możliwości pacjenta (Kowalski, 2021). Ta metoda to jedna z dróg do usystematyzowania wiedzy i praktyki psychoterapeutycznej. Model ten osadza się w formułowaniu pytań, które pomagają optymalnie dobrać metodę, technikę pracy do sytuacji problemowej pacjenta.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele argumentów przeciwko pracy EBP w praktyce psychoterapeutycznej. Jednakże mocnym argumentem „za” jest poszukiwanie metod nakierowanych na pacjenta „tu i teraz” oddziaływań psychoterapeutycznych w czasach kryzysu psychicznego. Praktyka oparta na dowodach może się okazać słusznym rozwiązaniem w opiece psychiatrycznej, jednym z rozwiązań systemowych (Kowalski, 2021).

„Upadek” psychiatrii dziecięcej w Polsce

W komunikacie Najwyższej Izby Kontroli z 15 września 2020 roku czytamy: „System leczenia psychiatrycznego dzieci i młodzieży wymaga zmian, bowiem nie zapewnia kompleksowej oraz powszechnie dostępnej opieki zdrowotnej w tej dziedzinie. Problemem jest nierównomierność, w skali kraju, rozmieszczenie kadry lekarskiej, szpitalnych oddziałów psychiatrycznych i poradni dla małoletnich. [...] Przede wszystkim jednak brakowało profilaktyki zaburzeń psychicznych, którą powinien zapewnić model leczenia środowiskowego, stanowiący najbardziej efektywną formę opieki psychiatrycznej nad tą populacją”. W drugiej połowie 2022 r. w dziale *Spółeczeństwo* tygodnika *Polityka* (12.07.2022) znajdujemy artykuł: *Psychiatria dziecięca. Takiego naporu pacjentów nie było nigdy...*

Środowiskowe Centrum Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży w dzielnicach Śródmieście, Ochota, Ursus m.st. Warszawy

Narodowy Program Zdrowia ogłosił konkurs na wybór realizatorów zadania pn. Centra Wsparcia dla dzieci i młodzieży oraz dla osób dorosłych w kryzysie psychicznym w 2021 r. Na to zapotrzebowanie m.in. odpowiedział Samodzielny Zespół Publicznych Zakładów Opieki Zdrowotnej Warszawa-Ochota, który jest liderem projektu *Po zdrowie razem – wdrożenie modelu i uruchomienie Środowiskowego Centrum Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży*

dla Ochoty, Śródmieścia i Ursusa. Partnerami w projekcie są Mazowieckie Centrum Neuropsychiatrii Sp. z o.o. (MCN) w Zagórzu i Fundacja Zerwane Więzi. Projekt współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego – Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój (nr projektu POWR.04.01.00-00-DM14/20).

Głównym celem projektu jest udzielenie nieodpłatnej pomocy w zakresie zdrowia psychicznego dzieciom, młodzieży i ich rodzinom w dzielnicach m.st. Warszawy, tj. na Ochocie, w Śródmieściu i Ursusie. Wsparcie w postaci profilaktyki, edukacji oraz terapii odbywa się dzięki sieci koordynacji międzysektorowej wykorzystującej potencjał społeczności lokalnej. W zakresie projektu jest wcielenie innowacyjnych rozwiązań dotyczących deinstytucjonalizacji usług społecznych i medycznych dla dzieci i młodzieży z doświadczeniem kryzysu psychicznego na terenie warszawskich dzielnic.

Projekt został przygotowany do realizacji w lokalnym środowisku, z wykorzystaniem modelu środowiskowego centrów zdrowia psychicznego, będący składową obecną reformy psychiatrii dziecięcej. Cele realizowanego projektu to: bezpłatna pomoc specjalistów, tj.: psychologów, psychoterapeutów, terapeutów środowiskowych; prowadzenie zajęć profilaktycznych w szkołach i innych instytucjach pracujących z dziećmi i młodzieżą oraz działania Zespołu Pierwszego Kontaktowania (zadania case managera). Osoba potrzebująca pomocy, a mieszkająca w środowisku lokalnym, może skorzystać z całodobowej infolinii: (22)5929898 lub e-maila: infolinia.powr@szpzlo-ochota.pl. Kontakt bezpośredni jest możliwy w Środowiskowym Centrum Zdrowia Psychicznego dla dzieci i młodzieży w placówkach: Ochota – ul. Skarżyńskiego 1, Śródmieście – ul. Koszykowa 79 A, Ursus – ul. Sosnkowskiego 18. Kontakt teleinformatyczny umożliwia szybsze działanie, w tym również przeprowadzenie krótkiego wywiadu, a na tej podstawie case manager (metoda zarządzania przypadkiem, z ang. *case management*, jest postrzegana jako jedna

z ważniejszych innowacji na polu zdrowia psychicznego i opieki środowiskowej ostatnich dekad) dokonuje kwalifikacji do programu. Model oferuje diagnozę, terapię indywidualną lub grupową, a także pobyt na oddziale dziennym rehabilitacji psychiatrycznej, w zależności czego beneficjent do 21. r.ż. potrzebuje. Zgłoszenia ryzykownych zachowań u dziecka, innych niepokojących symptomów mogą dokonać rodzice/opiekunowie małoletniego.

Samodzielny Zespół Publicznych Zakładów Lecznictwa Otwartego Warszawa-Ochota jest liderem projektu, ważnymi podmiotami w projekcie są także Mazowieckie Centrum Neuropsychiatrii, mazowiecka placówka o zasięgu ogólnopolskim, specjalizująca się w zdrowiu psychicznym dzieci i młodzieży, oraz organizacja pozarządowa – Fundacja Zerwane Więzi, działającą w strefie wsparcia środowiskowego, rodzin zagrożonych wykluczeniem oraz odebraniem dzieci w doświadczeniu do właściwego poziomu funkcjonowania w życiu społecznym i zawodowym. Ponadto partnerem nieformalnym współpracującym jest: Dzielnica Ochota m.st. Warszawy, Dzielnica Śródmieście m.st. Warszawy i Dzielnica Ursus m.st. Warszawy w poszczególnych instytucjach: OPS, ZOZ, PPP oraz Instytut Psychologii Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Konferencja projektu

Pierwsze spotkanie podmiotów projektu po wdrożeniu Modelu odbyło się 23 września 2022 r. w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. Spotkanie stacjonarne było świetną sposobnością do omówienia modelu, wskazania zarówno optymalnych rozwiązań, jak i ewentualnych zadań do modyfikacji. Praca wdrożeniowa, praca na co dzień to wieloetapowa praca „u podstaw”, która potrzebuje formalnej ewaluacji i nieformalnego feedbacku przy kawie. Sam model wsparcia psychicznego dzieci i młodzieży w środowisku lokalnym działa prawidłowo. Program Środowiskowe Centrum Zdrowia Psychicznego

dla Dzieci i Młodzieży w dzielnicach Śródmieście, Ochota, Ursus m.st. Warszawy wymaga większej promocji w środowisku lokalnym, tak by w pełni wykorzystać potencjał programu do końca 2023 r.

Podkreślono wagę kooperacji środowiskowej jednostek medycznych, pomocy społecznej, wydziałów poszczególnych dzielnic oraz realizację zadań profilaktycznych w obszarze zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży przez sektor pozarządowy. Ze względu na intensyfikację zadań, lata doświadczeń w niesieniu pomocy w zakresie m.in. zdrowia psychicznego, umiejętność współpracy z innymi podmiotami na szczególną uwagę zasługują organizacje, które działają na terenie dzielnicy Ochota m.st. Warszawy: Ośrodek Pomocy Społecznej Dzielnicy Ochota m.st. Warszawy, Razem Z Ochotą MDK „Ochota”, Ognisko Pracy Pozaszkolnej, Strefa Wsparcia dla Młodzieży, SZANSA, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Oddział Ochota Towarzystwo Zapobiegania Narkomanii.

Dzięki temu, że środowiskowy model pomocy psychicznej dzieci i młodzieży jest realizowany, można czerpać z doświadczeń czy zebranych danych, wniosków do przygotowywania oraz realizacji rozwiązań systemowych wdrażanych jako oddziaływanie długofalowe. Mimo tych rozwiązań, nie wolno zapominać, że „jedna jaskółka wiosny nie czyni”...

Informacje o projekcie m.in. na stronie: <https://www.szpzo-ochota.pl/power>



**ŚRODOWISKOWE
CENTRUM ZDROWIA
PSYCHICZNEGO DLA
DZIECI I MŁODZIEŻY**

ŚRÓDMIEŚCIE OCHOTA URSUS

Bibliografia

Gawęda, Ł. (2021). Kryzys psychiczny w nowoczesnym świecie. Wprowadzenie. W: Ł. Gawęda (red.), *Kryzys psychiczny*

- w *nowoczesnym świecie* (s. 1–8). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Kowalski, J. (2021). Współczesne modele terapii kryzysów i zaburzeń psychicznych. W: Ł. Gawęda (red.), *Kryzys psychiczny w nowoczesnym świecie* (s. 185–212). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Moskalewicz, J., Wciórka, J. (2021). *Kondycja psychiczna mieszkańców Polski*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Pawliczuk, W., Kaźmierczak-Mytkowska, A., Srebnicki, T., Wolańczyk, T. (2018). Rozpowszechnienie zaburzeń psychicznych wśród dzieci i młodzieży przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, domach dziecka – przegląd badań epidemiologicznych. *Psychiatria Polska*, 52(2), 345–353.
- Wolańczyk, T. (2002). *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci i młodzieży szkolnej w Polsce*. Warszawa: Akademia Medyczna.
- Netografia**
- https://ezop.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12/EZOPII_Wyniki-badania-dzieci-i-mlodziezy-7-17-lat.pdf (dostęp: 13.10.2022).
- <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/lecznictwo-psychiatryczne-dzieci-i-mlodziezy.html> (dostęp: 18.10.2022).
- <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2172957,1,psychiatria-dziecieca-takiego-naporu-pacjentow-nie-bylo-nigdy.read> (dostęp: 18.10.2022).
- <https://www.gov.pl/web/zdrowie/ogloszenia-o-rozpoczeciu-konkursu-na-wybor-realizatorow-zadania-pn-centrawsparcia-dla-dzieci-i-mlodziezy-oraz-dla-osob-doroslych-w-kryzysie-psychicznym-w-2021-r> (dostęp: 18.10.2022).
- <https://www.szpzo-ochota.pl/power> (dostęp: 18.10.2022).

Artykuł jest jedną z odpowiedzi na pytanie o stan opieki psychiatrycznej w Polsce nad dziećmi i młodzieżą, którzy doświadczają problemów w tym obszarze zdrowia. Współczesny model opieki psychiatrycznej opiera się na wykorzystaniu działań teleinformatycznych, doborze oddziaływań na miarę potrzeb pacjenta. Kooperacja działań lokalnych dodatkowo wzmacnia dostępność opieki psychiatrycznej w czasie tzw. kryzysu tych usług. Środowiskowe Centrum Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży w dzielnicach Śródmieście, Ochota, Ursus m.st. Warszawy jest modelowym rozwiązaniem. Doświadczenia podmiotów realizujących ww. projekt wymagają rozpowszechnienia. Dzięki takim nowym rozwiązaniom, dodatkowo wdrażanych w środowiskach lokalnych pacjentów jest możliwa poprawa kondycji opieki psychiatrycznej dzieci i młodzieży w Polsce.

Słowa kluczowe: kryzys psychiczny dzieci i młodzieży, środowiskowe centrum wsparcia, środowisko lokalne, case manager, infolinia

Mental crisis of children and youth in Poland. Finding solutions – Community Mental Health Centre for Children and Youth

Abstract

The article is one of the answers to the question about the state of psychiatric care in Poland for children and youth experiencing problems in this area of health. The modern model of psychiatric care is based on the use of ICT activities, selection of interactions tailored to the patient's needs. The cooperation of local activities additionally strengthens the availability of psychiatric care during the so-called crisis of these services. The Community Mental Health Centre for Children and Youth in the Śródmieście, Ochota, Ursus districts of the capital city of Warsaw is a model solution. The experience of entities implementing the above project needs to be disseminated. Thanks to such new solutions, additionally implemented in patients' local communities, it is possible to improve the condition of psychiatric care for children and youth in Poland.

Keywords: mental crisis of children and youth, community support centre, local community, case manager, hotline

R E C E N Z J E

KATARZYNA SMOLIŃSKA
<https://orcid.org/0000-0002-7047-1815>
ksmolinska@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0016.1033

Iwona Konieczna: *Komunikacja osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację – o wzajemności w rozmowie. Studium teoretyczno-empiryczne z udziałem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Wydawnictwo APS, Warszawa 2019, ss. 338

Komunikacja stanowi przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. W literaturze przedmiotu zauważa się różnorodność i wieloznaczność określeń tego pojęcia. Obejmuje ono swoim zasięgiem obszar zróżnicowanych zachowań ujawnianych przez jednostkę, stosowanie określonych systemów i kodów użycia języka, uwarunkowań instytucjonalnych. Proces budowania relacji między osobami jest możliwy dzięki komunikacji, w której zachodzi wzajemna wymiana między nimi poprzez zróżnicowane działania, symbole o charakterze werbalnym i pozajęzykowym, a także nadawanie pewnych wspólnych znaczeń.

Recenzowana monografia to rezultat rozważań teoretycznych i badań empirycznych prowadzonych w ramach pedagogiki specjalnej. Z pewnością do powstania tej pracy przyczyniły się wcześniejsze poszukiwania badawcze autorski w obszarze wsparcia różnych grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (por. m.in.: Konieczna, 2015a, 2015d, 2016, 2019; Konieczna, Cichocka-Segiet, 2016).

Przedmiotem zainteresowań naukowo-badawczych autorki są zagadnienia związane z komunikacją i funkcjonowaniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w różnych obszarach życia (por. m.in.: Konieczna, 2013, 2015b, 2015c, 2017).

Obszar rozmowy dziecka z osobą dorosłą nie jest obszarem często eksplorowanym przez badaczy. Są nieliczne prace z tego zakresu (zob. m.in. Granat, 2014; Karwowska-Struczyk, 1982; Rostańska, 1995, 2010; Shugar, 1993).

Monografia w nowatorski sposób ujmuje sposób komunikowania się dziecka

i dorosłego w rozmowie. Warto podkreślić, że rozmowa jest podstawowym sposobem komunikowania się dziecka z nauczycielem na każdym etapie edukacji. W prezentowanej publikacji autorka rozmowę przedstawiła wieloaspektowo, odnosząc ją do każdego rodzaju działania, także pozawerbalnego, w którym biorą udział dziecko i osoba dorosła. Warto zaznaczyć, że interlokutorzy wspólnie tworzą i wymieniają znaczenia, używając do tego komunikatów werbalnych i niewerbalnych w odniesieniu do wspólnego pola uwagi (wspólnego tematu rozmowy). Autorka w części teoretycznej ukazała uwarunkowania rozmowy, koncentrując się na różnych kontekstach teoretycznych. Opisała kompetencje komunikacyjne jako czynnik warunkujący udział w rozmowie, a także zasady komunikacyjne stosowane w rozmowie i czynniki wpływające na jej przebieg.

Prezentowane w publikacji badania nawiązują do społeczno-interpersonalnego obszaru analiz komunikacji. Za podstawową perspektywę badawczą autorka przyjęła strategię interpretacyjną, którą połączyła z metodą fenomenologiczno-hermeneutyczną. Przedmiotem podjętych analiz była rozmowa osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację. W obrębie koncepcji proksemicznych, temporalnych i lingwistyczno-psychologicznych o charakterze komparatystycznym autorka objęła badaniami dzieci pełnosprawne i dzieci z problemami zdrowotnymi, dzieci z zespołem Aspergera i dzieci z problemami logopedycznymi, jednak nurtem wiodącym była kwestia wzajemności w rozmowie dorosłego z dzieckiem.

Główny cel odnosił się do poznania przebiegu współtworzenia rozmowy osoby dorosłej z dziećmi rozpoczynającymi edukację w szkole podstawowej. Autorka dokonała analizy fenomenologicznej zgromadzonego materiału badawczego, która pozwoliła jej określić podobieństwa przebiegu rozmów i przeszkody w niej występujące w kontekście jednostki i całej grupy. Dokonane analizy pozwoliły opisać także proces rozmowy dzieci rozpoczynających naukę z osobą dorosłą i proces ujawniania się wzajemności w różnych fazach rozmowy. Dało to autorce możliwość zdefiniowania zasady wzajemności w rozmowie. Stosowanie tej zasady jest niezbędne we współtworzeniu rozmowy w układzie diadycznym między osobą dorosłą a dzieckiem o różnych możliwościach komunikacyjnych, które rozpoczyna edukację. Zasada wzajemności pozwala na skuteczne komunikowanie się na dany temat, a także na doświadczanie relacji komunikacyjnej między rozmówcami.

Ze względu na analizę rozmów dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z osobą dorosłą widoczne jest poszerzenie przedmiotu zainteresowań pedagogiki specjalnej w aspekcie komunikacyjnym. Obszar ten wymaga dalszych eksploracji, gdyż u dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi widoczne jest ograniczenie w społecznym funkcjonowaniu. Ważną kwestią podejmowaną w monografii problematyki jest fakt, że rozmowa stanowi podstawę do działań dydaktyczno-wychowawczych. Wiedza o umiejętności konstruowania rozmowy oraz tworzenia jej w relacji z dzieckiem jest istotna w pracy nauczycieli i specjalistów. Publikacja wzbogaca dotychczasowy stan wiedzy na temat komunikowania się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi o dorobek z zakresu badań jakościowych.

Recenzowana monografia potwierdza kompetencje autorki w obszarze prowadzonych analiz, a także dociekliwość pedagogiczną. Autorka dokonała trafnego doboru tekstów źródłowych odznaczających się aktualnością i ubogaceniem. Ponadto

ukazała nowe podejście do roli rozmowy dorosłego z dzieckiem, zwróciła uwagę na specjalne potrzeby zróżnicowanej grupy uczniów. Bezspornym atutem prezentowanej publikacji jest uwzględnienie jednostkowych interpretacji. Oddają one niepowtarzalność sposobów myślenia i podkreślają wartość doświadczenia poszczególnych dzieci, które w swoich wypowiedziach ukazują świat własnych przeżyć.

Jest to publikacja ważna, oryginalna i niewątpliwie potrzebna w pracy pedagogicznej ukierunkowanej na ludzi dorosłych, rodziców, nauczycieli i wychowawców, którym uświadamia potrzebę dojrzałego, pełnego refleksyjności rozmawiania z dzieckiem, uważnego wsłuchiwania się w sens wypowiedzi dziecka jako podmiotu komunikacji, która odznacza się złożonością, wieloaspektowością poczynań i prowadzi jednostkę do budowania tego, co wspólne w otaczającym świecie.

Bibliografia

- Granat, A. (2014). *Podstawy interakcyjności w komunikacji językowej. Interakcje językowe z udziałem dzieci w wieku przedprzedszkolnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Karwowska-Struczyk, M. (1982). *Rozmowa dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Konieczna, I. (2013). *Budowanie poczucia koherencji u dzieci z chorobą reumatyczną*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Konieczna, I. (2015a). Choroba przewlekła jako przeszkoda w osiągnięciu niezależności u dzieci. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 10, 181–197.
- Konieczna, I. (2015b). Epizody wspólnego zaangażowania jako pierwsza forma relacji między osobami. W: B. Szczupał, A. Giryński, G. Szumski (red.), *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością* (s. 92–99). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Konieczna, I. (2015c). Możliwości komunikacyjne dziecka z zespołem Aspergera.

- Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 11, 125–140.
- Konieczna, I. (2015d). Poczucie wsparcia u dzieci z chorobą reumatyczną. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 18, 163–175.
- Konieczna, I. (2016). Autopercepcja u dzieci z chorobą przewlekłą. *Forum Pedagogiczne*, 1, 233–246.
- Konieczna, I. (2017). Zasoby osobiste i społeczne człowieka w sytuacji doświadczania choroby przewlekłej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 4(38), 57–73.
- Konieczna, I. (2019). *Teachers' narratives about working with children with cancer in a hospital school*. 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation.
- Konieczna, I., Cichocka-Segiet, K. (2016). Proces wspierania dziecka ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi w zakresie rozwijania kompetencji społecznych. *Szkoła Specjalna*, 4, 279–290.
- Rostańska, E. (1995). *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Rostańska, E. (2010). *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Shugar, G.W. (1993). Analiza konwersacji w aspekcie rozwojowym. *Przegląd Psychologiczny*, XXXVI (2), 207–224.

Prezentowana publikacja w innowacyjny sposób ujmuje komunikowanie się dziecka i dorosłego w rozmowie. Autorka rozmowę ujmuje wieloaspektowo, akcentuje w niej rolę komunikatów werbalnych i pozawerbalnych między dzieckiem ze specjalnymi potrzebami a osobą dorosłą. Walorem monografii jest jasny, przystępny język i przede wszystkim pełne szacunku podejście do dziecka jako partnera komunikacyjnego.

Słowa kluczowe: komunikacja, rozmowa, dziecko, osoba dorosła

Communication of an adult with a child starting education – about reciprocity in conversation. Theoretical and empirical study with the participation of children with special educational needs

Abstract

The presented publication describes in an innovative way communication between children and adults in conversation. The author presents the conversation in many aspects, emphasizing the role of verbal and non-verbal communicates between a child with special needs and an adult. The advantage of the monography is clear and simple language and, above all, respectful approach to the child as a partner in communication.

Keywords: communication, conversation, child, adult